

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI

BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM TASARIMI DERSİ
BAŞARILARINA, BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERİ
KULLANMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Sinan KAYA

Ankara
Ocak, 2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI

BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM TASARIMI DERSİ
BAŞARILARINA, BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERİ
KULLANMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Sinan KAYA

Danışman: Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK

**Ankara
Ocak, 2012**

JÜRİ ONAY VE İMZA SAYFASI

Sinan KAYA'nın “Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi” başlıklı tezi **05/01/2012** tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye: Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN

.....

Üye: Doç. Dr. Deniz DERYAKULU

.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK

.....

Üye: Doç. Dr. Serçin KARATAŞ

.....

Üye: Doç. Dr. Tolga GÜYER

.....

ÖNSÖZ

Kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere etkin olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmede ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenleyici öğrenmenin önemli bir işleve sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ise öz-düzenleyici öğrenmenin en önemli öğeleri arasında gösterilmekte, bu stratejilerin öğrenciler tarafından etkili ve doğru kullanılmasını sağlamak için farklı yaklaşımlar önerilmektedir. Ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin, öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu aktararak, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar belirtilmiştir. Araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturan öz-düzenleyici öğrenme, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, bu stratejilerin öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenmeleri ile ilgili kavramsal çerçeve ikinci bölümde özetlenmiş, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Dördüncü bölümde, araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilerek, beşinci bölümde araştırmanın sonuç ve önerileri sunulmuştur.

Araştırmanın yürütülmesinde bana her zaman yol gösteren ve desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK'a, araştırmanın başlangıcından bitimine kadar değerli görüş ve eleştirileriyle bana yol gösteren ve yardımcı olan değerli hocalarım Doç. Dr. Deniz DERYAKULU ve Doç. Dr. Serçin KARATAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Akademik çalışmalarım süresince bana yol gösteren ve destekleyen, hocam Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN'a teşekkür ederim. Tezle ilgili yaşadığım problemlerin üstesinden gelmemde büyük katkı sağlayan ve içtenlikle destek veren Yrd. Doç. Dr. Özgen KORKMAZ'a, her konuda olduğu gibi tez çalışmam sırasında verdiği moral desteği için Öğr. Gör. Alpaslan DURMUŞ'a, araştırmanın uygulama aşamasında değerli görüş ve önerileri ile katkı sağlayan Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇAKMAK'a, Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN'e ve Yrd. Doç. Dr. Sönmez PAMUK'a teşekkür ederim.

Beni akademik çalışma sürecine yönlendiren, her anlamda destekleyerek bugünlere getiren, her zaman örnek aldığım öğretmenim ve babam Mevlüt KAYA'ya, canım anneme; bu çalışmayı hazırlarken yeterince zaman ayıramadığım ve en büyük zenginliğim olan kızım Cemre Müge'ye; beni her zaman destekleyen ve benim ilgilenemediğim zamanlarda kızımızla ilgilenen eşim Süheyla'ya teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Ayrıca, burada adını sayamadığım çalışmama katkıda bulunan tüm hocalarıma, arkadaşlarıma ve çalışmama katılan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Sinan KAYA

ÖZET

BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM TASARIMI DERSİ BAŞARILARINA, BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERİ KULLANMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

KAYA, Sinan

Doktora, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK

Ankara – 2012, 281 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı ders başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkilerini incelemektir. Araştırmada 2x2'lik karışık deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, strateji kullanımına yönelik uygulanan etkinlik türüdür. Bağımsız değişkenin, bilişsel strateji etkinlikleri ve üstbilişsel strateji etkinlikleri olmak üzere iki alt düzeyi vardır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin Öğretim Tasarımı dersi başarıları, bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleridir.

Araştırma, 2010-2011 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm'lerinin 2. sınıfında öğrenim gören, Öğretim Tasarımı dersini alan 90 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenme materyali olarak, Öğretim Tasarımı dersi kapsamındaki ünitelere ilişkin bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri hazırlanmıştır. Etkinliklerde yer alan maddeler, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, ilgili stratejileri kullanmalarını sağlamak ve bu stratejilerin kullanımını geliştirmek amacıyla hem ders içeriğine hem de bilişsel ve üstbilişsel stratejilere yönelik tasarlanmıştır. Çalışma gruplarından birine bilişsel strateji etkinlikleri, diğerine ise üstbilişsel strateji etkinlikleri uygulanmıştır.

On dört hafta süren uygulama süreci sonrasında, ders başarısına ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Kovaryans analiziyle (ANCOVA) elde edilen bulgulara göre, öntest başarı puanları kontrol edildiğinde öğrencilerin sontest başarı puanları arasında uygulanan etkinlik türüne (bilişsel ya da üstbilişsel) göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Benzer şekilde, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik gerçekleştirdikleri ödevlerden aldıkları performans puanlarının ortalamaları arasında uygulanan etkinlik türüne göre anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca, hem bilişsel hem de üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplarda ayrı ayrı yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, öğrencilerin etkinliklerden aldıkları içeriğe yönelik performans puanlarının ortalamaları arasında deneysel işlem öncesi strateji kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Uygulama süreci sonunda bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri açısından aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin hem Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden (GÖSÖ) aldıkları öntest ve sontest bilişsel strateji puanlarının ortalamaları hem de GÖSÖ'nden aldıkları öntest ve sontest üstbilişsel strateji puanlarının ortalamaları arasındaki fark, t-testi ile yapılan analizlere göre anlamlı bulunmamıştır. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin hem GÖSÖ'nden aldıkları öntest ve sontest bilişsel strateji puanlarının ortalamaları hem de üstbilişsel strateji puanlarının ortalamaları arasında t-testi ile yapılan analizlere göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Kovaryans analiziyle (ANCOVA) elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları öntest bilişsel strateji puanları kontrol edildiğinde sontest bilişsel strateji puanları arasında ve öntest üstbilişsel strateji puanları kontrol edildiğinde sontest üstbilişsel strateji puanları arasında uygulanan etkinlik türüne göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları bilişsel strateji kullanımına yönelik performans puanları, deneysel işlem öncesi bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları üstbilişsel strateji kullanımına yönelik performans puanları, deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin görüşleri, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişimlerin benzer olduğunu,

çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişimlerinin ise özellikle zaman planlaması yapma açısından farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin, uygulanan etkinlik türüne ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleyici öğrenme, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, öğretim tasarımı

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGY ACTIVITIES ON PRE-SERVICE TEACHERS' ACHIEVEMENTS IN "INSTRUCTIONAL DESIGN" COURSE AND THEIR LEVELS OF COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGY USAGE

KAYA, Sinan

Doctorate Dissertation, Educational Technology
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Ankara – 2012, 281 Pages

The aim of this research was to investigate the effects of cognitive and metacognitive strategy activities on pre-service teachers' achievements in "instructional design" course and their levels of cognitive and metacognitive strategy usage. In this research 2x2 split-plot factorial design was used. The independent variable of the research was activity type towards usage of strategies. The independent variable had two sub levels: cognitive strategy activities and metacognitive strategy activities. The three dependent variables were achievements of pre-service teachers' in "Instructional Design" course, their levels of cognitive strategy usage and their levels of metacognitive strategy usage.

The research was conducted on 90 students from Education Faculty Computer Education and Instructional Technologies Department of two universities one of which was Gazi University and the other Ahi Evran University. The participants were 2nd grade students enrolled in "Instructional Design" course in the 2010-2011 Spring Term. Cognitive and metacognitive strategy activities, related with units of "Instructional Design" course, were developed as the learning material. These activities were designed towards the course content and strategy usage in order to identify if the strategies were used or not, make the students use these strategies and enhance the level of strategy usage. Students were divided into two groups. One of these groups was given cognitive strategy activities and the other was given metacognitive strategy activities.

After the experimental process of 14 weeks, results related with achievement were the following:

According to the findings derived from covariance analysis (ANCOVA), there was not a significant difference between the post-test achievement scores according to

the activity type (cognitive or metacognitive). Similarly, the one way variance analysis (ANOVA) results showed that there was not a significant difference between students' performance scores, which were taken from assignments related to the steps of instructional design process, according to the activity type. On the other hand, the one way variance analysis (ANOVA) results showed that there was a significant difference between students' performance scores, which were taken from activities related to the course content, according to levels of strategy usage before experimental process. This result was the same for both groups in one of which cognitive strategy activities were applied and the other metacognitive strategy activities were applied.

After the experimental process, results related with levels of cognitive and metacognitive strategy usage were the following:

For the group which was applied cognitive strategy activities, t-test results showed that there was not a significant difference neither between pretest-posttest Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) cognitive strategy mean scores nor between pretest-posttest MSLQ metacognitive strategy mean scores. On the contrary, t-test results showed that there was a significant difference between pretest-posttest MSLQ cognitive strategy mean scores and also between pretest-posttest MSLQ metacognitive strategy mean scores for the group which was applied metacognitive strategy activities. According to the findings derived from covariance analysis (ANCOVA), there was not a significant difference neither between posttest MSLQ cognitive strategy mean scores nor between posttest MSLQ metacognitive strategy mean scores according to the activity type. For the group which was applied cognitive strategy activities, the one way variance analysis (ANOVA) results showed that there was a significant difference between students' performance scores, which were taken from activities related to strategy usage, according to levels of cognitive strategy usage and also according to levels of metacognitive strategy usage before experimental process. On the contrary, for the group which was applied metacognitive strategy activities, the one way variance analysis (ANOVA) results showed that there was not a significant difference between students' performance scores, which were taken from activities related to strategy usage, neither according to levels of cognitive strategy usage nor according to levels of metacognitive strategy usage before experimental process.

According to the students' opinions, the differences in the study habits of the students, who worked on cognitive strategy activities or metacognitive strategy activities, were found similar. On the other hand the differences in planning, monitoring and regulating habits of these students varied in terms of time management. Satisfaction levels of students towards activities were found to be high. Also in general, students' opinions about these activities were positive.

Keywords: Self-regulated learning, cognitive strategies, metacognitive strategies, instructional design

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ONAY VE İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	18
1.3. Önem	20
1.4. Sınırlılıklar.....	21
1.5. Tanımlar.....	21
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	23
2.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme	23
2.2. Öz-Düzenleyici Öğrencilerin Özellikleri.....	25
2.3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri	26
2.4. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri	36
2.4.1. Yineleme Stratejileri.....	38
2.4.2. Ayrıntılandırma (Açıklama) Stratejileri	39
2.4.3. Düzenleme Stratejileri	41
2.4.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	42
2.4.5. Üstbilişsel Stratejiler	44
2.5. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretilmesi	48
2.6. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi	60
2.7. Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenmeleri.....	67
2.8. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretimi İle İlgili Araştırmalar	74
3. YÖNTEM	83
3.1. Araştırma Modeli.....	83
3.2. Çalışma Grubu.....	84
3.3. Öğrenme Materyali (Strateji Etkinlikleri)	87

3.4. Veri Toplama Araçları	89
3.4.1. Başarı Testi	89
3.4.2. Öğretim Tasarımı Sürecinin Aşamalarına Yönelik Verilen Performans Ödevlerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı	92
3.4.3. GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ).....	94
3.4.4. Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	96
3.4.5. Görüş Formu.....	98
3.5. Deneysel İşlemler	98
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	101
4. BULGULAR ve YORUM	103
4.1. Deneysel İşlem Öncesi Çalışma Gruplarının Denkliğine İlişkin Analiz Sonuçları.....	103
4.1.1. Başarı Puanlarına Göre Karşılaştırma	103
4.1.2. Bilişsel Strateji Puanlarına Göre Karşılaştırma	104
4.1.3. Üstbilişsel Strateji Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırma.....	105
4.2. Strateji Etkinliklerinin Ders Başarısına Etkisi	105
4.2.1. Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Başarı Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması	105
4.2.2. Etkinliklerde Kullanılan Strateji Türünün Başarıya Etkisi.....	108
4.2.3. Etkinliklerde Kullanılan Strateji Türünün Ödev Performansına Etkisi... ..	110
4.2.4. Deneysel İşlem Öncesi Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki İçerik Performanslarının Karşılaştırılması.....	112
4.3. Strateji Etkinliklerinin Strateji Kullanım Düzeyine Etkisi	120
4.3.1. Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Strateji Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	120
4.3.2. Etkinliklerde Kullanılan Strateji Türünün Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi	125
4.3.3. Deneysel İşlem Öncesi Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Strateji Kullanım Performanslarının Karşılaştırılması	129
4.4. Öğrencilerin Uygulanan Etkinliklere İlişkin Görüşleri	136
4.4.1. Öğrencilerin Etkinliklere İlişkin Memnuniyet Durumları ve Genel Değerlendirmeleri.....	136
4.4.2. Öğrencilerin Etkinliklerdeki Memnun Oldukları Özelliklere İlişkin Görüşleri	137
4.4.3. Öğrencilerin Etkinliklerdeki Rahatsız Oldukları Özelliklere İlişkin Görüşleri	144
4.4.4. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri	150

4.4.5. Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri.....	156
4.4.6. Etkinliklerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	163
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	168
5.1. Sonuçlar	168
5.2. Öneriler	173
KAYNAKÇA.....	175
EKLER.....	190
Ek 1. Belirtke Tablosu.....	191
Ek 2. Öğretim Tasarımı Dersi Başarı Testi	195
Ek 3. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği	206
Ek 4. Ödev Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	210
Ek 5. Performans Ödevlerine Yönelik Sunulan Yönergeler	215
Ek 6. Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüş Formu ..	217
Ek 7. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	218
Ek 8. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı	240
Ek 9. Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerle İlgili Etkinlik Maddelerinin Uygunluğunu Belirleme Formu	259
Ek 10. Bilişsel Strateji Etkinlik Örneği.....	263
Ek 11. Üstbilişsel Strateji Etkinlik Örneği.....	267
Ek 12. Başarı Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıltılarına İlişkin Bulgular	271
Ek 13. Bilişsel Strateji Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıltılarına İlişkin Bulgular	273
Ek 14. Üstbilişsel Strateji Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıltılarına İlişkin Bulgular	275
Ek 15. Öğretim Tasarımı Dersi İzlenesi	277
Ek 16. Ders Planı Örneği (Analiz Ünitesi).....	280

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Aşamaları ve Alanları	32
Tablo 2. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	84
Tablo 3. Öğrencilerin Bilişsel Strateji, Üstbilişsel Strateji ve Başarı Öntestlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	85
Tablo 4. Öğrencilerin Bilişsel Strateji, Üstbilişsel Strateji ve Başarı Öntesti Sonuçlarına Göre Dağılımları.....	86
Tablo 5. Öğrencilerin Uygulanan Etkinlik Türü, Üniversite ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	87
Tablo 6. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük Düzeyleri	91
Tablo 7. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Katsayıları	91
Tablo 8. Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler Alt Ölçeklerinin Öntest Cronbach Alfa Katsayıları.....	95
Tablo 9. Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler Alt Ölçeklerinin Sontest Cronbach Alfa Katsayıları.....	96
Tablo 10. Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin, Performans Ödevlerinin Ünitelere ve Haftalara Göre Dağılımı	100
Tablo 11. Çalışma Gruplarının Öntest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....	104
Tablo 12. Çalışma Gruplarının Bilişsel Strateji Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	104
Tablo 13. Çalışma Gruplarının Üstbilişsel Strateji Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	105
Tablo 14. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 15. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 16. Başarı Öntest Puanlarına Göre Düzeltmiş Sontest Puan Ortalamaları.....	108
Tablo 17. Başarı Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları	109
Tablo 18. Öğrencilerin Ödevlerden Aldıkları Performans Puanlarının Uygulanan Etkinlik Türüne Göre Betimsel İstatistikleri	110
Tablo 19. Öğrencilerin Performans Puanlarının Uygulanan Etkinlik Türüne Göre ANOVA Sonuçları	112

Tablo 20. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden Aldıkları İçerik Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 21. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden İçeriğe İlişkin Aldıkları Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 22. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden Aldıkları İçerik Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	115
Tablo 23. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden İçeriğe İlişkin Aldıkları Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 24. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden Aldıkları İçerik Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	116
Tablo 25. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden İçeriğe İlişkin Aldıkları Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	117
Tablo 26. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden Aldıkları İçerik Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	118
Tablo 27. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden İçeriğe İlişkin Aldıkları Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 28. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 29. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 30. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	123
Tablo 31. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 32. Bilişsel Strateji Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları.....	125
Tablo 33. Bilişsel Strateji Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları...	126

Tablo 34. Üstbilişsel Strateji Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Üstbilişsel Strateji Sontest Puan Ortalamaları	126
Tablo 35. Üstbilişsel Strateji Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları.....	127
Tablo 36. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Bilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	129
Tablo 37. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Bilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları	130
Tablo 38. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Bilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	131
Tablo 39. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Bilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları	131
Tablo 40. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Üstbilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	133
Tablo 41. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Üstbilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları	133
Tablo 42. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Üstbilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	134
Tablo 43. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Üstbilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	135
Tablo 44. Öğrencilerin Uygulanan Etkinlik Türüne İlişkin Genel Memnuniyet Durumları	137
Tablo 45. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Etkinliklerdeki Memnun Oldukları Özellikler	138
Tablo 46. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Etkinliklerdeki Memnun Oldukları Özellikler	141
Tablo 47. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Etkinliklerdeki Rahatsız Oldukları Özellikler	145

Tablo 48. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Etkinliklerdeki Rahatsız Oldukları Özellikler	148
Tablo 49. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri.....	150
Tablo 50. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri.....	151
Tablo 51. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri.....	154
Tablo 52. Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri	156
Tablo 53. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri	157
Tablo 54. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri	160
Tablo 55. Öğrencilerin Etkinliklerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Görüşleri	163
Tablo 56. Öğrencilerin Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Görüşleri.....	164
Tablo 57. Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Görüşleri.....	165

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öğrencilerin Öğretim Tasarımı Sürecinin Aşamalarına İlişkin Ortalama Performans Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı	111
---	-----

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları verilerek, araştırma raporunda kullanılan temel kavramlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişim, günümüz bilgi toplumlarının temel özelliklerini, bireylerde aranan nitelikleri ve becerileri değiştirmiştir. Gelişmelerdeki süreklilik, öğrenme-öğretme anlayışlarının, öğretmen ve öğrenci rollerinin değişmesine neden olmuş, eğitimin belirli bir süreyle sınırlandırılmasına ilişkin görüşü de büyük ölçüde değiştirmiştir. Günümüz öğrenme-öğretme ortamlarında, “öğreten öğretmen” anlayışının yerini “öğrenen öğrenci”ye bırakması, eğitim sürecinde öğrencilerin edilgen öğrenenler yerine, ihtiyaç duyduğu bilgiyi nerede ve nasıl bulacağını bilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve öğrenme sürecine etkin olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu yönde kullanan etkin bireyler olmalarını, diğer bir deyişle “öğrenmeyi öğrenme”lerini gerektirmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek ise, bilgi çağında, başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir. Bu nedenle, çağımızda ortaya konulan eğitim kuram ve yaklaşımları bireylere bu nitelikleri kazandıracak şekilde yapılandırılmaktadır.

Araştırmalar, yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde ve belirtilen bu niteliklerin bireylere kazandırılmasında öz-düzenlemenin önemli bir işlevi olduğu vurgulamaktadır (Smith, 2001; Cornford, 2002; Zimmerman, 2002). Çıkış noktasını

başarıları düşük öğrencilerin başarısızlıklarına neden olan etkenleri araştıran eğitimcilerin çalışmalarından alan öz-düzenleyici öğrenme ise, son zamanlarda eğitim alanı içinde tartışılan önemli bir kavram haline gelmiştir. (Zimmerman, 2002).

Sosyal bilişsel kurama göre öz-düzenleme, bir amaca ulaşmak için düşünce, duygu ve davranışların planlanması ve döngüsel bir yapıda uyarlanması (Zimmerman, 2000); öz-düzenleyici öğrenme ise, öğrencinin oluşturduğu düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını sistemli olarak kendi hedeflerine yönlendirdiği öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2001). Bireyin öğrenme hedefine ulaşabilmesi için sahip olduğu içsel faktörlere vurgu yapan öz-düzenleyici öğrenme süreci, bireyin kendisinin ortaya koyduğu öğrenme hedefleri doğrultusunda, davranışlarını, üstbilgi yeterliliğini ve güdülenme düzeyini ayarlamaya çalıştığı, hedeflerini çevresel etkilere göre yönlendirip sınırladığı, etkin ve oluşturmacı bir süreci ifade etmektedir (Bandura, 1994). Bu tanımda dikkat çeken nokta, öz-düzenlemenin bireyin etkin katılımını gerektirdiğidir; ancak bu katılım sadece davranışsal boyutta değil aynı zamanda üstbilgi ve güdüsel boyutta da gerçekleşmelidir. Zimmerman (1990), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini, öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol altına almak için kullanabileceği üstbilgi, güdüsel ve davranışsal teknikler olarak belirtilmiş ve bu stratejileri; öz-değerlendirme, düzenleme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılandırma, sonuçlarla ilgili planlama, tekrarlama ve ezberleme, akranlardan, öğretmenlerden, aile ve yetişkinlerden sosyal yardım arama, sınavları, tutulan notları ve ders materyallerini gözden geçirme olmak üzere 14 kategoride toplamıştır. Pintrich (2000) ise bu stratejileri, öğrenme stratejileri, üstbilgi öz-düzenleme stratejileri ve kaynakları yönetme stratejileri olarak üç grupta incelemiş, her grup için alt boyutlar ortaya koymuştur. Belirtilen stratejileri yerinde ve etkili kullanan bireyler ise öz-düzenleyici öğrenenler olarak nitelendirilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenen, belirlediği hedefe ulaşabilmek için kendi bilişini, güdülenme düzeyini ve davranışlarını kontrol ederek düzenleyen birey olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 1995). Öz-düzenleyici öğrenenler, davranışsal açıdan en iyi öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarını seçer ve zamanı etkili bir şekilde kullanırlar, üstbilgi açısından kazanımları sırasında planlar yapar, zorlayıcı ancak ulaşılabilir hedefler belirler, hedeflere ulaşmak için kullandıkları stratejileri izler ve öz

değerlendirme yaparlar. GÜdülenme açısından ise yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahiptirler, karşılaştıkları sonuçları anlamlı sebeplere yükler ve gerçekleştirdikleri göreve yüksek derecede değer verirler (Zimmerman, 1990). Ayrıca öz-düzenleyici öğrenenlerin, öğrendikleri bilgileri gerçek durumlara transfer etmeye karşı daha eğilimli ve istekli oldukları belirtilmiştir (Driscoll, 2005). Zimmerman'a göre öz-düzenleme becerilerini etkili kullanan öğrenenler üç önemli özelliğe sahiptirler. Bunlardan ilki, bilgiyi yapılandırmaya ve akılda tutmaya yardım edecek çeşitli bilişsel stratejileri kullanmaları, ikincisi, ilerlemelerini kontrol etmek için planlama ve gözleme gibi üstbilişsel stratejileri kullanarak kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde kontrol etmeleri ve sonuncusu da, kendilerini güdüleyerek derslerine odaklanmaları ve duygusal zorlukları mantıklı bir şekilde çözmeleridir (Canca, 2005).

Öz-düzenleyici öğrenme üzerinde çalışan araştırmacılar, söz konusu becerinin geliştirilmesi ve ölçülmesine yönelik çeşitli modeller (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993; Winne ve Hadwin, 1998; Zimmerman, 1989; Boekaerts, 1992) ortaya koymuş, bu modellerin üzerinde durduğu değişkenler bilişsel öğrenme stratejileri (stratejik öğeler) ve güdülenme inançları olmak üzere iki temel boyutta toplanmıştır (Pintrich ve diğerleri, 1993).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı temel alınarak ve birçok öz-düzenleyici öğrenme modelinin ortak yönleri kullanılarak Pintrich (2000) tarafından geliştirilen öz-düzenleyici öğrenme modeline göre öz-düzenleyici öğrenme, ön düşünme, izleme, kontrol ve tepki-yansıtma olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır. Her aşamanın içinde, öz-düzenleme etkinlikleri olan bilişsel, güdüsel, davranışsal ve bağlamsal (koşullarla ilgili) yapılar yer almaktadır. Belirtilen dört temel aşamadan ilki olan ön düşünme aşamasında, göreve ilişkin bireyin kendisi, bağlam (koşullar) ve görev ile ilgili bilgilerinin ve algılarının harekete geçirilmesini kapsayan planlama ve hedef belirleme gerçekleştirilir. İzleme aşaması, bireyin kendisi ve görev ile ilgili üstbilişsel farkındalığını temsil eden farklı izleme süreçleri ile ilgili, kontrol aşaması ise, bireyin kendisini veya görev ve koşulların farklı yönlerini kontrol etmesi ve düzenlemesi için gerekli olan çabalarını içermektedir. Son aşama olan tepki ve yansıtma aşaması, bireyin kendisi ve görev ya da koşullarla ilgili değerlendirmelerini ve değerlendirmelerin sonucunda oluşan tepkilerini ve yansıtmalarını içerir. Modelde belirtilen dört temel aşama, birey bir görevi gerçekleştirirken izlediği süreçlerin genel bir sıralamasını temsil

etmektedir. Ancak, bir önceki aşamanın mutlaka bir sonraki aşamadan önce gelmesi gerektiği şeklinde hiyerarşik ve doğrusal bir yapıdan söz edilemez. Farklı öz-düzenleyici öğrenme modellerine göre, birey görev üzerinde ilerlerken, izleme, kontrol ve tepki sonucundaki geribildirimlere dayalı olarak hedeflerinde ve planlarında değişiklikler yapabilir. Böylece, izleme, kontrol ve tepki süreçleri, eşzamanlı ve dinamik olarak gerçekleşmektedir. (Pintrich, 2000).

Öz-düzenleyici öğrenme üzerinde yapılan pek çok araştırma, öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Ponz, 1990; Butler ve Winne, 1995; Ley ve Young, 1998; Chung, 2000). Araştırmalar ayrıca, yeteneklerinden bağımsız olarak öz-düzenleme stratejilerini kullanabilen öğrencilerin, başarılarının da yüksek olduğunu göstermiştir (Zimmerman, 1990). Bu bulgular, öz-düzenleme kavramının eğitim alanında yıldızının parlamasına ve değişik ülkelerde eğitime yön veren politikacıların, eğitim psikologlarının öz-düzenlemeyi başarının anahtarı olarak görmelerine neden olmuştur (Boekaerts, 1999). Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından hazırlanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment - PISA) Ulusal Ön Raporu'na göre, PISA projesinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ve güdülenme düzeyleri, kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri ve yönetmeleri (öz-düzenleyici öğrenme) ile ilgili sorular da yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (2006) tarafından belirlenen, öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirilebilmesi için tüm öğretmenlerin sahip olması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlarını tanımlayan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) kapsamında ele alınan bazı performans göstergeleri de öğretmenlik mesleği açısından öz-düzenleyici öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Bu performans göstergeleri aşağıda verilmiştir.

- Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar.
- Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır.
- Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri bilir ve kullanır.

- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik eder.
- Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik eder.

Pintrich (1995), Boekaerts (1997), Paris ve Paris (2001), öz-düzenleyici öğrenmenin çok karmaşık olmasına rağmen öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Boekaerts (1997), öz-düzenleyici öğrenmenin çok kısa sürede oluşmayacağını ancak, öz-düzenleyici öğrenmeyi geliştirmek için öğretmenlerin kullanabileceği çok sayıda etkili stratejinin olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin öz-düzenlemeye yönelik yetenekleri ve kullanma isteklerinin öğrenme durumlarının belirli bağlamlarına göre değişebileceğini, bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini tasarlamalarına izin veren öğrenme ortamlarını oluşturmalarını önermiştir. Eğitim alanında öz-düzenlemenin öneminin artması, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini öğrencilere kazandıracak strateji eğitimlerine yönelik araştırmaların da artmasını beraberinde getirmiştir (Schunk, 2008/2009).

Öz-düzenleyici öğrenmenin, geleneksel sınıflarda göze çarpmayan ve kendiliğinden gelişmeyen bir beceri olduğu belirtilmiştir (Hall, Myers ve Bowman, 1999; Cekolin, 2001). Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler başarılı olmalarına rağmen, öğrencilerin öz-düzenlemenin farklı boyutları olan hedef belirleme, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini her zaman kullanmadıkları vurgulanmıştır (Zimmerman ve Martinez-Ponz, 1990). Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılmasını engelleyen faktörler arasında; strateji kullanımındaki beceri eksiklikleri, öğrencilerin yeterli düzeyde güdülenememeleri, öğrencilerin düşük öz-yeterlik algıları ve başarıyı dışsal nedenlere bağlamaları, öğrencilerin kendi hafıza ve öğrenme süreçleri hakkında yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmamaları, görevin özellikleri ile ilgili bilgilerdeki eksiklikler, zamanın verimli kullanılmaması ve ders içeriği (konu alanı) ile ilgili bilgilerdeki eksiklikler gösterilmiştir (Smith ve Ragan, 2005).

Öz-düzenleyici öğrenme, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler kadar yükseköğretimdeki öğrenciler için de önemli görülmektedir. Üniversite ortamı bu stratejilerin kullanılması için uygun bir bağlam sağlamaktadır. Çünkü çoğu üniversite öğrencisi, kendi zamanlarını yönetme, okul çalışmalarını ve ödevlerini gerçekleştirme üzerinde daha fazla kontrole sahip olabilmektedir (Pintrich, 1995; Hu, 2007). Ancak,

ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılan geleneksel öğrenme ortamları, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılması ve geliştirilmesi için yeterli fırsatları sunamamakta, bu nedenle öğrenciler bu stratejilerin çok az bir kısmını bilmekte ve kullanmaktadırlar. (Orange, 1999). Lisans ve lisansüstü öğrenciler dahil tüm öğrenciler öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini öğrenmeye ihtiyaç duymakta (Lan, 1996), bununla birlikte öz-düzenleyici öğrenme stratejileri eğitiminin ya da müdahalelerin, üniversite öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisini açıklayan az sayıda deneysel araştırma bulunmaktadır (Hu, 2007).

Hofer, Yu ve Pintrich (1998), öz-düzenleyici öğrenmenin öğretimine ilişkin pek çok sorunun olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunları, (1) yapılan müdahalenin tasarımı ve bileşenleri, (2) ders içeriği ile bütünleştirilmiş ders tasarımlarına karşı tamamlayıcı ders tasarımları, (3) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin transferi ve (4) öğrencilerin özellikleri olmak üzere dört genel kategoride toplamışlardır.

İlk genel sorun, müdahalenin bilişsel, üstbilişsel ve güdüsel bileşenlerden hangisini ya da hangilerini kapsayacağı ile ilgilidir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımını arttıracak müdahalelerin tasarımı açısından bakıldığında, yapılacak formal bir müdahalenin öz-düzenleyici öğrenmenin hangi boyutlarına odaklanması gerektiği ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır. Hattie ve diğerleri (1996), strateji öğretimi üzerine yapılmış çalışmalarını inceledikleri bir metaanaliz araştırmasında belirli özel stratejilerin (bellek destekleyicilerin kullanımı vb.) öğretime yönelik kısa süreli müdahalelerin yanında, farklı bilişsel, üstbilişsel ve güdüsel stratejileri kapsayan birkaç hafta ya da ay sürdürülen daha kapsamlı müdahalelerin de olduğunu belirtmişlerdir. Bu stratejiler, bir bellek destekleyicinin kullanımı gibi bilişsel stratejiler, öz-değerlendirme gibi üstbilişsel stratejiler ya da hedef düzenleme gibi güdüsel stratejiler gibi geniş bir aralıkta değişebilmektedir. Bununla birlikte, genel öğrenme stratejilerinin yanında alana özgü stratejileri (iki bilinmeyenli denklemlerin çözümü için algoritmalar vb.) de içerebilmektedir. Tasarımcıların bir müdahaleyi tasarlamadan önce programın süresi, içeriği ve kapsamına karar vermesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Hofer ve diğerlerine (1998) göre, yükseköğretimde düzenlenecek bir öz-düzenleyici öğrenme stratejileri eğitiminin bir yarıyıl boyunca sürdürülmesi öz-düzenleyici öğrenmeyi geliştirebilir.

Pek çok kuramsal yaklaşım, öğrenenlerin öz-düzenleyici olmalarını sağlamak için öğrenmeyle ilişkili üç temel konu olan davranışsal, üstbilişsel ve güdüsel süreçlerin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine odaklanılmasını ve belirtilen süreçlerle stratejilerin birleştirilerek kullanılmasının öğretilmesini belirtmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin bu tür stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarını öğrenmediğinde, stratejiler hakkındaki bilgilerin çok önemli olmadığını göstermektedir. (Pressley ve Ghatala, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990). Öz-düzenleme eğitiminin, davranışların öğrenci tarafından belirlenen standartlara göre değerlendirilmesini ve buna yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verilmesini kapsayan öz-gözleme (izleme) stratejilerinin kullanım yollarını (Pressley ve Harris, 1990), bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin güdülenme stratejileriyle birleştirilmesini de (Mischel ve Mischel, 1983) içermesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretimi için ikinci genel sorun, müdahale programının bağımsız bir program mı, yoksa bütünleşik bir program mı olması gerektiği ile ilgilidir. Bağımsız ya da tamamlayıcı olarak belirtilen eğitim programları, ders içeriğinden bağımsız öğrenme stratejileri öğretimi ve ders çalışma becerileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu programlar, ayrı bir ders olarak tasarlanabilmektedir. Bütünleşik programlar ise, kullanılacak stratejilerin öğretim programı içerisine yerleştirilerek ders içeriği ile birleştirilerek öğretilmesi üzerinde durmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde deneysel ya da yarı deneysel desenler ile gerçekleştirilen çok araştırma olmamasına rağmen, bu araştırmalar, ders içeriği ile bütünleştirilmiş programların strateji kullanımına ve gelişimine daha fazla katkı sağlayabileceğini göstermiştir (Hofer ve diğerleri, 1998). Randi ve Corno (2000), öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarını geliştirmeyi desteklemek için öğretmenler tarafından uygulanan çeşitli sınıf içi müdahaleleri incelediği araştırmasında, ders içeriğinin öğretimi ile bütünleştirilmiş müdahalelerin, ders içeriğinden bağımsız gerçekleştirilen müdahalelere göre daha etkili olduğunu belirtmiş, Pape ve Smith (2002) ise, stratejinin belirli bir konu içeriğiyle ilgili olmasına rağmen bağımsız öğretim programlarının da öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Boekaerts ve Corno (2005), gelecekte yapılacak sınıf içi uygulamalarla ilgili sundukları altı temel öneri içerisinde, öğretmenlerin ders içeriği ve stratejilerle birleştirilmiş değerlendirme ve uygulama araçlarını kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Böylece, öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme

stratejileri ve bu stratejileri kullanma düzeyleri belirlenebilecek, yaşanan sorunlarla ilgili öğretmenlerin gerekli önlemleri almaları sağlanabilecektir. Derry ve Murphy (1986), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretimi için hem bütünleşik hem de bağımsız programları içeren tasarımların uygun bir yöntem sağlayacağını, Resnick (1987) ise, bütünleşik ve bağımsız yaklaşımların her ikisinin de genel avantajlarının ve dezavantajlarının olduğunu ancak, bütünleşik programların stratejilerin gerçek yaşam görevlerine transfer edilmesini sağlamada daha üstün olabileceğini belirtmiştir (Akt: Smith ve Ragan, 2005).

Şimşek'e (2006) göre, strateji öğretiminde, doğrudan öğretim ve dolaylı öğretim olmak üzere genel olarak iki temel yaklaşım izlenmektedir. Doğrudan öğretimde, bilişsel stratejiler belirli bir sistematik içinde ele alınarak bağımsız bir ders ya da program etkinliği içerisinde sırasıyla öğretilmektedir. Dolaylı öğretimde ise, öğretmen model olmakta ve bilişsel stratejiler derslerin konuları ile birlikte öğretilmektedir. Dolaylı strateji öğretiminde, öğretmen stratejiyi anlaşılır biçimde açıklar, ne işe yarayacağını belirtir, kendisi uygular ve stratejiyi öğrencinin kullanmasını sağlar. Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak yaptıkları uygulamaları ya da etkinlikleri değerlendirerek hataları düzeltir ve öğrencileri daha üst düzeyde yetkinlik için özendirme çalışır.

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretimi için vurgulanan üçüncü genel sorun ise, bütünleşik programlar ya da bağımsız eğitim programları ile geliştirilen öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin farklı içerik alanlarına, akademik görevlere ve ders bağlamlarına yeterli düzeyde transfer edilememesidir. Araştırmalar, öğrencilerin bu stratejileri öğrenebildiklerini ve bu stratejileri kullandıklarını ancak, sürekli kullanmayı ya da kullanımlarını genellemeyi başaramadıklarını göstermiştir (Schunk, 2008/2009). Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin farklı alanlara transferi ile ilgili, ders içeriği ile bütünleşik programlarının mı, bağımsız eğitim programlarının mı daha etkili olduğuna yönelik çelişkili araştırma sonuçlarının olduğu belirtilmiştir (Hofer ve diğerleri, 1998).

Dördüncü sorun üzerinde yapılan çalışmalar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların da öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili strateji eğitimi uygulamalarını etkileyebileceğini göstermiştir. Yaşça büyük öğrenciler, küçük öğrencilere göre öz-düzenleme ve üstbilis yetenekleri bakımından daha iyi olabilirler. Ancak bu durum,

strateji eğitimlerinin, yaşça büyük öğrenciler ve yetişkinler için fayda sağlamayacağı anlamına gelmemektedir (Hofer ve diğerleri, 1998). Öğrencilerin yaş düzeyleri, bilişsel gelişim düzeyleri, sabırlı olup olmamaları, dikkatlerinin dağılmasına yönelik karşı koyma düzeyleri, epistemolojik inançları ve denetim odağı türleri gibi özelliklerinin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımını etkileyebileceği belirtilmiştir (Paris ve Paris, 2001). Bu nedenle, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri eğitimlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının da dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımında toplumlara ait kültürel farklılıkların da etkili olduğuna yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Purdie ve Hattie, 1996; Purdie, Hattie ve Douglas, 1996).

Alanyazında, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmaların, yapılacak eğitimler ya da müdahaleler için pek çok öneri sunduğu görülmektedir. Pressley, Harris ve Marks (1992), strateji eğitiminde izlenmesi gereken bir dizi adım önermişlerdir. Bu adımları, tek seferde birkaç stratejinin birlikte öğretilmesi, farklı öğrenme görevleri için uygulama sağlanması, öğretmenlerin model olması, strateji kullanımının önemini vurgulanması, strateji kullanımına yönelik geribildirim verilmesi, farklı içeriklere transfer için fırsatların sağlanması, öğrenci güdülenmesinde sürekliliğinin sağlanması, öğretmenlerin yansımalar yapması ve planlama yapmak için öğrencileri cesaretlendirmesi olarak sıralamışlardır.

Ley ve Young (2001), çeşitli öğretimsel bağlamlarda öz-düzenleme ilkelerini içeren derslerin, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme eksikliklerinin giderilmesine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ders içeriği, ortam ve öğrenci özellikleri ne olursa olsun öz-düzenleme desteğinin ders içerisine yerleştirilmesini (gömülmesini) sağlayacak öğretimsel ilkeler önermişlerdir. Önerilen ilkeler, öz-düzenlemenin altı bileşeni (hedef belirleme, çalışma ortamını düzenleme, materyallerin düzenlenmesi, öğrenmenin izlenmesi, etkililiğin ve sürecin değerlendirilmesi ve sınavların gözden geçirilmesi) üzerinde yapılan, öz-düzenlemenin performans ve öğrenme üzerinde olumlu etkilerini gösteren araştırmaların sonuçlarına dayandırılarak oluşturulmuştur. Önerilen ilkeler aşağıda verilmiştir;

1. Öğrencilerin öğrenme çevresini hazırlamalarına ve düzenlemelerine rehberlik sağlayın,

2. Bilişsel ve üstbilişsel süreçleri kolaylaştırmak için etkinlikler ve öğretimsel uygulamalar düzenleyin,
3. Öğrencinin öğrenme sürecini izlemesini sağlayacak geribildirimleri ve öğretim amaçlarını kullanın,
4. Öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturun ve değerlendirme bilgisinin devamını sağlayın.

Butler ve Winne (1995), strateji eğitimlerinin iki temel amaç çerçevesinde düzenlendiğini savunmaktadır. Bu amaçlardan ilki, öğrencilerin öğrenme görevlerini gerçekleştirmek için kullandıkları stratejiler hakkındaki bildirimsel ve işlemsel bilgileri ile stratejilerin ne zaman uygulanacağı ile ilgili durumsal bilgilerini geliştirerek öğrencilerin görevler üzerindeki bilişsel uğraşlarını arttırmaktır. Diğeri ise, öğrencilerin alana (ders içeriğine) ait bilgilerinin yapılandırılmasını desteklemektir. Belirtilen amaçlara yönelik strateji eğitimlerinde, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme için kullandıkları stratejileri geliştirmek için geribildirim önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrencilerin hedefleri ve standartları ile ilişkili mevcut performansları ve öğrenmelerinin nasıl olduğu konusunda bilgiler sağlayan geribildirim, öz-düzenleyici öğrenmede içsel bir kolaylaştırıcı olarak belirtilmektedir. Öz-düzenleyici öğrenenler, kendi belirledikleri hedeflerini mevcut performansları ile karşılaştırırlar ve değerlendirirler. Bu değerlendirme sonuçlarını, belirleyecekleri sonraki hedefleri için ölçütler, standartlar ve içsel referans noktaları olarak kullanırlar. Öğrenciler, öğrenme etkinlikleri ve görevlerine yönelik çabalarını ve uğraşlarını izlerken içsel geribildirimler oluştururlar (Butler ve Winne, 1995). Aynı zamanda öz-düzenleyici öğrenenler, öğretmenleri ve diğer arkadaşları tarafından sağlanan içsel hedefleri ile ilişkili geribildirimleri de etkin olarak yorumlarlar. Ancak alanyazın, düzenlenecek eğitimler ya da yapılacak müdahaleler için geribildirim niteliği ile ilgili öneriler sunarken, öz-düzenleyici öğrenmenin desteklenmesi için öğrencinin içsel hedeflerine ilişkin kendi kendine sağladığı geribildirim mi, yoksa öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından sağlanan geribildirim mi daha fazla etki sağladığına yönelik yeterli düzeyde araştırma bulgularına sahip değildir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Öğrencilerin öz-düzenlemelerini destekleyecek ve geliştirecek, nitelikli geribildirimler için ilkeler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006):

1. İyi bir performansın nasıl olduğunu açıklamak için yardımcı olur.
2. Öz-değerlendirmelerin ve yansıtılmaların geliştirilmesini kolaylaştırır.
3. Öğrencilerin öğrenmeleri hakkında nitelikli bilgiler sağlar.
4. Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili öğretmen ve akran diyaloglarını cesaretlendirir.
5. Öğrencilerin olumlu öz-saygı düşünceleri geliştirmeleri ve güdülenmeleri için cesaretlendirir.
6. Öğrencilerin mevcut performansları ile beklenen performansları arasındaki eksikliği gidermek için fırsatlar sağlar.
7. Öğretmenlerin öğretimi düzenlemelerine yardım edecek bilgileri sağlar.

Belirtilen ilkelerin, öğretmenler tarafından düzenlenen etkinlikler içerisinde özellikle stratejilerin değerlendirilmesi ve strateji kullanımının geliştirilmesi süreçlerinde fayda sağlayacağı vurgulanmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için, öğrencinin kendi kendine sağladığı geribildirimlerin yanında öğretmen tarafından sağlanan geribildirimlerin de bu becerilerin kullanımını sağlaması ve geliştirilmesi için oldukça önemli görülmektedir (Boom, Paas ve Merriënboer, 2007).

Şimşek (2006), etkili bir strateji öğretiminin, içerik alanı ya da konu ne olursa olsun sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olduğunu, bağımsız bir ders ya da öğretim alanı olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin strateji ile ilgili açıklamalar yapması, stratejilerin kullanımı için uygun koşullar sağlaması, rehberlik ya da rol modelliği yapması, öğrencilerin strateji paylaşımını özendirme ve etkili strateji kullanımını ödüllendirmesi gerekmektedir. Senemoğlu (2005) ise, öz-düzenleme yeterliğinin kazanılmasında, öğrencilerin kendi performans standartlarını geliştirmesini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulmasını önermektedir. Öğrenciler tarafından belirlenen hedeflerin açık, belirgin, zorlayıcı ancak ulaşılabilir derecede yakın olmasını, öğrencinin belirlediği hedeflere ulaşma konusunda gösterdiği davranışlarını gözlemesini ve gözlem sonuçlarını kaydetmesini, gösterdiği davranışları kendi performans standartlarıyla karşılaştırarak değerlendirmesini, değerlendirme sonucuna göre kendi kendine geribildirim vermesini, standartlara uygun davranışları

pekiştirmesini, uygun olmayanlar için hatanın kaynağını araştırıp gidermeye çalışmasını sağlamak üzere öğretmenin yönlendirici bir işlevinin olduğunu ve düzenleyeceği öğretim durumlarında bu noktalara dikkat etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Osman ve Hannafin (1992), üstbiliş stratejilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimleri, belirli bir ders içeriği ile ilişkili stratejiler ve ders içeriği ile ilişkili olmayan stratejiler olmak üzere iki ölçüt kullanarak sınıflandırmıştır. Üstbiliş stratejilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim yaklaşımlarını da, birleştirilmiş (gömülmüş-embedded) ve bağımsız (detached) olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Belirlenen ölçütleri ve eğitim yaklaşımları kullanılarak dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler;

1. Belirli bir ders içeriğinin öğretilmesi sağlayan, içerikle birleştirilmiş stratejiler
2. Belirli bir konuyla bağlantılı öğretilen ancak, o konuya özgü olmayan stratejiler
3. Belirli bir derse bağlı olmadan öğretilen, belirli bir alana özgü stratejiler
4. Herhangi bir derse bağlı olmadan öğretilen, farklı alanlarda kullanılacak genel stratejiler

Osman ve Hannafin (1992), dışarıdan verilen komutlarla öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri ve performanslarını değerlendirmeleri için öğrencilerin cesaretlendirilmesini, akranlarının kullandıkları stratejileri gözlemleyebilecekleri etkileşim ortamlarının sağlanmasını önermişlerdir. Öğretim tasarımlarında, sadece stratejilere yönelik bilgilere değil, aynı zamanda stratejileri kullanmalarını sağlayacak uygulamalara da yer verilmesi gerekmektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılması ve geliştirilmesi için gerçekleştirilen müdahalelerin ya da eğitimlerin incelendiği metaanaliz araştırmalarında; ilköğretim düzeyindeki müdahalelerin ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen müdahalelerden nicel bakımından daha fazla olduğu, araştırmalarda müdahalelerin hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından yürütüldüğü, müdahalelerin güdülenme stratejilerinden çok bilişsel ve üstbilişsel stratejileri geliştirmeye odaklandığı, diğer alanlara göre yazma, okuma ve matematik alanına yönelik müdahalelerin daha fazla gerçekleştirildiği, öğrencilerin değerlendirilmesinde performans testlerinin daha çok tercih edildiği görülmüştür (Dignath ve Büttner, 2008). Ayrıca, ilköğretim düzeyindeki öz-düzenleyici öğrenme eğitimi programlarının etkili

olduğu, öğrencilerin stratejileri uygulayabilecekleri ve stratejiler üzerinde pratik yapabilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiği, eğitim programları sürelerinin etkisi bakımından fark oluşturmadığı, iyi yapılandırılmış ve öğretmen tarafından tanımlanmış yapıların akademik başarı üzerinde açık uçlu yapılara göre daha fazla etki sağladığı, konu alanına göre müdahalelerin etkisinin farklılaşmadığı vurgulanmıştır (Dignath, Buettner ve Langfeldt, 2008). Yukarıda özetlenen metaanaliz çalışmalarının bulgularına göre, gerçekleştirilen müdahale ya da eğitim programlarında öz-düzenleyici öğrenmenin bilişsel stratejiler ya da üstbilişsel stratejiler gibi belirli boyutlarına odaklanıldığı, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin bütününe yönelik ya da belirli öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine yönelik müdahalelerin diğer stratejilerin kullanımına etkisinin incelendiği araştırmaların olmadığı görülmektedir. Hattie, Biggs ve Purdie (1996) strateji öğretimi ile ilgili yapılan 51 adet araştırma üzerinde gerçekleştirdikleri metaanaliz çalışmasında ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Strateji eğitimi seçilen yöntem ya da stratejiye bağlı olmaksızın orta ya da yüksek düzeyde başarılı olmuştur.
2. Birbirleriyle ilişkili stratejileri öğreten programlar, tek bir strateji üzerinde duran programlardan daha etkilidir.
3. Stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağını vurgulayan programlar daha etkilidir.
4. Öğrenilen stratejilerin farklı alanlara ve görevlere transfer edilmesi kolay değildir.

Ragosta (2010) tarafından, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarına yardım etmek için tasarlanan 55 müdahale araştırmasını incelediği metaanaliz çalışmasında, müdahalelerin düşük ile orta düzey arasında bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, müdahalelerin akademik başarı, öz-yeterlik ve strateji kullanımını üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen müdahalelerin, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen müdahalelere göre etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu, 5 ile 13 saat arasında sürdürülen müdahalelerin az ya da daha fazla olanlara göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, bilişsel strateji kullanımına yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin, üstbilişsel stratejilere ya da her iki türe yönelik gerçekleştirilen

müdahalelere göre daha fazla etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Müdahalelerin daha çok çalışma becerileri, psikoloji, yazma ya da okuma, bilgi teknolojileri, matematik ve fen alanlarında gerçekleştirildiği görülmüştür. Gerçekleştirilen metaanaliz çalışmasında, öz-düzenleyici öğrenmenin farklı boyutlarına yönelik müdahalelerin diğer boyutlar üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların olmadığı görülmektedir. Simpson, Hynd, Nist, ve Burrell (1997) ise, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin kazandırılması için uygulanan müdahalelere ve eğitim programlarına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenerek incelenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Alanyazında daha çok öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmeleri üzerine odaklanıldığı (Van Eekelen, Boshuizen ve Vermunt, 2005), ancak öğretmen eğitimi programları ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından da öz-düzenleyici öğrenmenin önemli bir rolü olabileceği belirtilmiştir (Kremer-Hayon ve Tillema, 1999; Dembo, 2001; Randi, 2004). Bununla birlikte, öğretmen eğitimi dersleri bağlamında öz-düzenleyici öğrenmenin kullanılmasının, öğrenenler olarak öğretmen adaylarının daha iyi anlamalarına ve öğrenmelerine yardım edeceği vurgulanmıştır (Paris ve Winograd, 1999). Randi (2004), öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme davranışlarının geliştirilmesi için pek çok fırsatın olduğunu ve öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinin çeşitli düzenleme etkinliklerinin uygulanması için elverişli bir yapı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmen eğitiminde öz-düzenleyici öğrenme araştırmalarına bakıldığında; öz-düzenleyici öğrenme modeline dayalı öğretimsel planlama uygulamalarının öğretimsel planlama becerileri ve eğilimleri üzerindeki etkileri (Kitsantas ve Baylor, 2001), öğretmen eğitimcilerinin öz-düzenleyici öğrenenler olarak kendi mesleki gelişimlerini nasıl sağladıkları ve öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmelerine nasıl katkı sağladıkları (Tillema, ve Kremer-Hayon, 2002), öğretmen eğitimi programlarında beklenen öz-düzenleme davranışları, gerçekleştirilen uygulamalar ve öz-düzenlemenin önemi hakkında öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerin algıları arasındaki farklılıklar (Kremer-Hayon ve Tillema, 1999), görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin karşılaştırılması (Birenbaum ve Rosenau, 2006), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde işbirliği ve öz-düzenlemenin etkileri (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger ve Beckingham, 2004), yüksek öğretimdeki eğitimcilerin öz-

düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olup olmadıkları (Van Eekelen ve diğerleri, 2005) ve öğretmen adayları tarafından öz-düzenleyici öğrenme üzerinde gerçekleştirilen sınıf içi tartışmaların incelenmesine (Perry, Hutchinson ve Thauberger, 2008) yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genellikle nitel veri toplama araçlarının kullanılması dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin biliş hakkındaki bilgileri, öz-düzenleyici öğrenme davranışları ve öğretimsel etkililikleri ile öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini geliştirmek için öğretmenler tarafından kullanılan öğretimsel uygulamalar arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Mullin, 2011).

Kurt (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, uygulama okullarındaki öğretim deneyimleri bağlamındaki öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve kullanılan stratejilerin öğretim deneyimleri boyunca değişimleri incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ön düşünme evresini yansıtan ders hazırlama süreçlerinde kaynak araştırma, kaynakları düzenleme, gerektiğinde yardım ya da öneri için ilgili kişilere danışma, zihinsel planlama ve hedef belirleme gibi stratejilere ek olarak öz-yeterlik, görev ya da değer algılamaları ve içsel ilgileri gibi güdülenme ile ilgili stratejileri kullandıkları, öğretmenlik uygulamasının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin oluşmasında önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Kurt, 2010). Endedijk (2010) ise, öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları bağlamındaki öz-düzenleyici öğrenmelerinin yapısını ve gelişimini incelemiş, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülte ve uygulama okulundaki öz-düzenleyici öğrenme yapılarındaki farklılıklar ve ilişkiler belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenmelerinin; öğrenme nesnesinin tanımlanması, öğrenme hedefine yönelim, öz-yeterlik, öğrenme stratejilerinin kullanılması, kullanılan öğrenme stratejilerinin kontrol edilmesi, öğrenme sonuçlarının izlenmesi, öğrenilenlerin yansıtılması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve yeni öğrenme deneyimleri üzerinde ön düşünme olmak üzere sekiz değişken kullanılarak tanımlandığını göstermiştir (Endedijk, 2010). Sınıf öğretmenlerinin öğrenirken bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımları ile derslerinde üstbilişsel becerileri geliştiren stratejileri kullanmaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Özcan, 2007). Randi (2004), öğretmenlerin, kendi öğrencilerinden daha farklı öz-düzenleyici öğrenme becerileri kullanabileceğini, aynı zamanda da farklı öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ihtiyaç duyabileceğini vurgulamıştır.

Öz-düzenleyici öğrenmenin incelendiği ulusal ve uluslararası araştırmalara bakıldığında, temel becerileri kapsayan okuma, yazma, yabancı dil öğrenimi ve matematikte problem çözme alanlarında araştırmaların sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir. Pressley ve Harris (2006), ilköğretim düzeyindeki öğrencilere okuma, yazma, yabancı dil öğretimi ve matematikte problem çözme alanlarında uygulanan bilişsel strateji öğretimi üzerine yapılan araştırmaları incelemiş ve araştırmalarla ilgili birkaç temel sorunu işaret etmiştir. Basit görevlerle ilişkili birkaç basit stratejinin öğretimi ile ilgili araştırmaların yanında, çok boyutlu stratejilerin öğretimine odaklanan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Deneysel araştırmaların yanında, strateji öğretimini ve kullanılan stratejileri anlamamızı sağlayacak nitel araştırmaların da yapılması gerekmektedir. Ayrıca strateji öğretimi ile ilgili; öğrenilen stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılmaması, öğretilen stratejilerin transferinin yeterince sağlanamaması ve öğretilen stratejileri öğrenebilen ya da öğrenemeyen öğrencilerin daha dikkatli incelenmesi gibi sorunlara dikkat çekmektedir (Pressley ve Harris, 2006).

Türkiye'deki öz-düzenleyici öğrenme üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeylerini; öz-düzenleyici öğrenme düzeyleri ile başarı arasındaki ilişkiyi; öz-düzenleyici öğrenme düzeylerinin öğrenme stilleri, epistemolojik inançlar ve cinsiyet gibi bireysel farklılıklara göre değişimini belirlemeye yönelik betimsel çalışmalar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Canca, 2005; Altun, 2005; Altındağ, 2008; Özkan, 2008). Öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklerini öz-düzenleyici öğrenme üzerindeki etkilerini, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini arttırmaya yönelik yapılan müdahalelerin ya da eğitimlerin; fen başarısı, kavram kazanımları ve kavramsal anlama, matematik alanında problem çözme ve matematiksel muhakeme becerileri, Türkçe dersinde okuduğuna anlama, yabancı dilde yazma becerileri ve başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel araştırmalar da bulunmaktadır (Çakıroğlu, 2007; Durdu, 2007; Dülger, 2007; İsrail, 2007, Özsoy, 2007; Sönmez Ektem, 2007; Demircioğlu, 2008; Pilten, 2008; Özbay, 2008; Alemdar, 2009; Sarıbaş, 2009; Arsal, 2009). Gerçekleştirilen araştırmalar, öz-düzenleyici öğrenmenin bütününe değil, daha çok üstbiliş boyutuna odaklanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme stratejilerini öğretme düzeyleri ve üstbilişsel becerileri geliştiren stratejileri kullanma özellikleri de incelenmiştir (Bayındır, 2006; Özcan, 2007) .

Araştırmalar, öğrencilerin kullanabilecekleri öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer veren öğretim tasarımlarını ve farklı öğrenme ortamlarında bu stratejilerin kullanımına yönelik öğrenci becerilerinin nasıl geliştiğinin incelenmesini önermektedir (Canca, 2005). Öz-düzenleyici öğrenme konusunda Türkiye’de ve dünyada birçok araştırma yapılmasına rağmen bu araştırmaların çoğu nicel araştırma yöntemiyle sınırlı kalmıştır. Yapılacak araştırmalarda nitel yöntemlere de yer vermek öz-düzenleyici öğrenmeyi inceleme konusuna da yeni bir açılım getirecektir (Pressley ve Harris, 2006; Özturan Sağırılı ve Azapağası, 2009). Ayrıca, öz-düzenlemeyi bir süreç olarak (örneğin; zihinsel olayların örnek izlerini, duruma bağlı müdahaleleri, öğrencilerin stratejiler üzerindeki çalışma kayıtlarını) ele alarak, öz-düzenlemeyi daha iyi görmeyi ve anlamayı sağlayacak yeni araçları içeren değerlendirme yapılarının kullanılması gerekmektedir. Yapılan müdahalelerin öğrencilerin öz-düzenleme kapasitelerinin gelişimi üzerindeki etkisini görmek ve bir süreç olarak öz-düzenleyici öğrenmeyi değerlendirebilmek için tek bir ölçme aracı yerine farklı araçların birlikte kullanılması önerilmektedir (Boekearts ve Corno, 2005). Şimşek ve Balaban (2010) ise, farklı içerik ve strateji türleri arasındaki etkileşimlerin ortaya çıkarılmasına, başarılı öğrenciler ile başarısız öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasındaki farklılıkların neler olduğu ve bu farklılıkların nedenini belirlemeye yönelik deneysel araştırmaların yapılmasını önermiştir.

Günümüzde eğitimcilerin üzerinde önemle durduğu öz-düzenleme ve öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili yapılan çok sayıda araştırma olmasına rağmen cevaplanmamış pek çok soru bulunmakta (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000), farklı eğitim programları ya da müdahalelerin nasıl olması gerektiğiyle ilgili çelişkili bulgulara rastlanmakta ve belirsizlikler devam etmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ve geliştirilmesine yönelik yapılan müdahalelerde, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerine odaklanıldığı, farklı öğretim yaklaşımlarının (bağımsız ya da bütünlük) kullanıldığı dikkat çekmekte ve genellikle, yalnızca üstbiliş stratejileri ya da bilişsel stratejiler gibi belirli öz-düzenleyici öğrenme boyutlarına yönelik strateji kullanımlarının geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenmenin farklı boyutlarına yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin, öz-düzenleyici öğrenmenin diğer boyut ya da boyutları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalar, okuduğunu anlama ve problem çözme gibi belirli konu alanlarında yoğunlaşmaktadır. Farklı konu alanlarında,

öz-düzenleyici öğrenme için kullanılabilir stratejilerin tümünün geliştirilmesine yönelik araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte, öz-düzenleyici öğrenme sürecindeki strateji kullanımlarının nitel verilerle ortaya çıkarılması ve bu kullanımların gelişimine yönelik sürecin incelenmesi gerekmektedir. Gelecek nesilleri şekillendirecek olan öğretmen adaylarının da bu stratejilerle ilgili bilgi sahibi olmaları, bu stratejileri doğru ve etkili kullanabilmeleri, yetiştirecekleri öğrencileri de strateji kullanımını konusunda güdeleyebilmeleri, bilgi çağında bir gereklilik olarak görülmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın, yukarıda özetlenen eksiklik ve belirsizliklerin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına yönelik uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının Öğretim Tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkilerini incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin öntest başarı puanları kontrol edildiğinde, sontest başarı puanları arasında uygulanan etkinlik türüne (bilişsel ya da üstbilişsel) göre anlamlı fark var mıdır?
4. Öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik gerçekleştirdikleri ödevlerden aldıkları performans puanları arasında uygulanan etkinlik türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları içeriğe yönelik performans puanları arasında deneysel işlem öncesi;

- a. Bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları içeriğe yönelik performans puanları arasında deneysel işlem öncesi;
- a. Bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin;
- a. Öntest-sontest bilişsel strateji puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Öntest-sontest üstbilişsel strateji puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin;
- a. Öntest-sontest bilişsel strateji puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Öntest-sontest üstbilişsel strateji puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğrencilerin öntest bilişsel strateji puanları kontrol edildiğinde, sontest bilişsel strateji puanları arasında uygulanan etkinlik türüne göre anlamlı fark var mıdır?
10. Öğrencilerin öntest üstbilişsel strateji puanları kontrol edildiğinde, sontest üstbilişsel strateji puanları arasında uygulanan etkinlik türüne göre anlamlı fark var mıdır?
11. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları bilişsel strateji kullanımına yönelik performans puanları arasında deneysel işlem öncesi;

- a. Bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre anlamlı bir fark var mıdır?
12. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları üstbilişsel strateji kullanımına yönelik performans puanları arasında deneysel işlem öncesi;
- a. Bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre anlamlı bir fark var mıdır?
13. Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin uygulanan etkinliklere ve ders sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere etkin olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmede ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenleyici öğrenmenin önemli bir işleve sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ise öz-düzenleyici öğrenmenin en önemli öğeleri arasında gösterilmekte, bu stratejilerin öğrenciler tarafından etkili ve doğru kullanılmasını sağlamak için farklı yaklaşımlar önerilmektedir.

Bu bağlamda, önerilen yaklaşımlar içerisinde ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ya da üstbilişsel stratejilere yönelik etkinliklerin öğretmen adaylarının ders başarısı ve strateji kullanım düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarması açısından önemli ve işlevseldir. Ayrıca, öğretim tasarımının öğretiminde temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasını öz-düzenleyici öğrenme açısından inceleyen Türkiye’de yapılan ilk çalışma olması sebebiyle önemli ve özgün, öğretmen adaylarının bilişsel ya da

üstbilişsel strateji kullanımlarını nitel verilerle ortaya çıkarması açısından güncel bir çalışmadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın örnekleme, 2010–2011 öğretim yılı Bahar Döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinin ikinci sınıfında okuyan 90 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmada ele alınan içerik, Öğretim Tasarımı dersi kapsamında yer alan konular ile sınırlıdır.
3. Uygulanan etkinlikler, Öğretim Tasarımı dersi içeriğine yönelik hazırlanan bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öz-düzenleyici öğrenme: Öğrencinin oluşturduğu düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını sistemli olarak kendi hedeflerine yönlendirdiği öğrenme sürecidir (Zimmerman ve Schunk, 2001).

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri: Öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol altına almak için kullanabileceği üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal teknikler (Zimmerman, 1990)

Bilişsel stratejiler: Öğrencilerin, bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde bilgiye yeniden ulaşma süreçlerini etkilemek için kullandığı yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileridir (Duncan ve McKeachie, 2005).

Üstbilişsel stratejiler: Öğrencinin sahip olduğu bilişsel süreçler hakkındaki bilgisi ile bu süreçleri kontrol edebilmek için kullandığı planlama, izleme ve düzenleme stratejileridir (Pintrich, 1999).

Bilişsel strateji etkinlikleri: Öğrencilerin yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, ilgili stratejileri kullanmalarını sağlamak ve bu kullanımları geliştirmek için hazırlanmış ders içeriğine yönelik etkinliklerdir.

Üstbilişsel strateji etkinlikleri: Öğrencilerin planlama, izleme ve düzenleme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, ilgili stratejileri kullanmalarını sağlamak ve bu kullanımları geliştirmek için hazırlanmış ders içeriğine yönelik etkinliklerdir.

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, bu çalışma kapsamında değinilen kavramlar, model, strateji ve değişkenlerle ilgili kuramsal bilgilere ve araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere etkin olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmada, bireyin öğrenebilmek için neye ihtiyaç duyduğunu ve onu nasıl öğreneceğini belirleyebilmesi için karar verme, sorunları çözmeye ve öz yönetim gibi bağımsız öğrenme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Smith, 2001). Yaşam boyu öğrenme becerileri kapsamında düşünölen bu becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öz-düzenleyici öğrenme önemli bir rol oynamaktadır (Zimmerman, 1986).

Sosyal bilişsel kurama göre öz-düzenleme, bir amaca ulaşmak için düşünce, duygu ve davranışların planlanması ve döngösel bir yapıda uyarlanması (Zimmerman, 2000); öz-düzenleyici öğrenme ise, öğrencinin oluşturduğu düşöncelerini, duygularını ve davranışlarını sistemli olarak kendi hedeflerine yönlendirdiği öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2001). Bireyin öğrenme hedefine ulaşabilmesi için sahip olduğu içsel faktörlere vurgu yapan öz-düzenleyici öğrenme süreci, bireyin kendisinin ortaya koyduğu öğrenme hedefleri doğrultusunda,

davranışlarını, üstbiliş yeterliliğini ve güdülenmesini ayarlamaya çalıştığı, hedeflerini çevresel etkilere göre yönlendirip sınırladığı, etkin ve oluşturmacı bir süreci ifade etmektedir (Bandura, 1994; Akt: Pintrich, 2000). Bu tanımda dikkat çeken nokta, öz-düzenlemenin bireyin aktif katılımını gerektirdiğidir; ancak bu katılım sadece davranışsal boyutta değil aynı zamanda üstbilişsel ve güdysel boyutta da gerçekleşmelidir. Öğrenciler, hem bilişlerini düzenlemek hem de öğrenmelerini kontrol etmek için bilişsel, üstbilişsel ve kaynak yönetme stratejilerini kullanmalıdır (Pintrich, 1999).

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması ve bu süreci etkin olarak kontrol etmesi gerekmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Örneğin, uzun süre ders çalışmak davranışsal boyutta bir katılıma işaret ederken, gerekli güdysel ve üstbilişsel stratejiler olmadan verimli bir çalışmadan bahsedilemez. Bu durumda birey “Ben elimden geleni yapıyorum. Uzun saatler ders çalışıyorum” diyerek kendini rahatlatırsa da üstbilişsel ve güdysel stratejilerin kullanımını göz ardı ederek çalışma verimini olumsuz yönde etkilemektedir (İsrael, 2007).

Boekaerts (2002) öz-düzenlemenin öğrencilerin amaç yapısına güçlü bir şekilde bağlı olduğunu ileri sürerek öz-düzenlemeyi; öğrencilerin kişisel amaçlarına ulaşmak için, yerel şartları dikkate alarak, kullanım noktasında sistematik olarak düşünce, eylem ve duygu üretme çabaları olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler; kişisel amaçlarına ulaşmak için çaba gösterirler, bu çabalarında yerel şartları dikkate alırlar, amaçlarına ulaşmak için düşünceler, eylemler ve duygular üretirler, amaçları için sistematik olarak çalışırlar.

Zimmerman (1994) akademik öz-düzenlemenin boyutlarını açıklamak için gerçekleştirdiği çalışmada, öğrenenlerin öz-düzenleyici olabilmeleri için kendilerine niçin, nasıl, ne zaman, ne, nerede ve kiminle olmak üzere altı soru sorması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme sürecinde kendilerine bu soruları soran öğrenciler, kendi öğrenmelerinin farkında olabilir, kendi çabaları ile başarılarını arttırabilir. Öz-düzenleyici öğrenenler “Niçin?” sorusunu, hedef belirlerken ve öz-yeterlik süreçlerini kullanırken, “Nasıl?” sorusunu kullanılacak stratejileri, tanımlamaları ve yönergeleri belirlerken, “Ne zaman?” sorusunu zaman planlaması ve zaman yönetimini yapılandırırken kullanırlar. “Ne?” sorusunu kendi performanslarını izlerken ve öz-değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirirken, “Nerede?” sorusunu öğrenme düzeylerini

arttırmak için çevrelerindeki öğrenmeyi engelleyecek olumsuzlukları azaltırken, “Kiminle?” sorusunu ise çalışma ya da öğrenme sürecinde yardım alabileceği kişi ve kaynakları belirlerken kullanırlar. Öz-düzenleyici öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerini yönetmek için içsel kaynaklarına inanan öğrenciler olarak nitelendirilmiştir.

2.2. Öz-Düzenleyici Öğrencilerin Özellikleri

Butler ve Winne’ye (1995) göre öz-düzenleyici öğrenenler, yeni bir öğrenme göreviyle karşılaştıklarında önce bu görevi incelerler ve bu incelemelerden elde ettikleri verilerle hedefler belirlerler. Bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri seçer ve kullanırlar, stratejilerin öğrenmeye katkısını gözlemlerler ve kullandıkları stratejileri değerlendirerek yeniden düzenlerler. Daha sonra içsel ya da dışsal kaynaklardan aldıkları geri bildirimleri kullanarak görevi yeniden değerlendirirler. Perry ve VandeKamp’a (2000) göre, öz düzenleyici öğrenenler kendi akademik güçleri ve sınırlılıklarıyla ilişkili olarak öğretimsel işin gereklerini çözümler ve dağarcıklarındaki etkili öğrenme ve problem çözme stratejilerini araştırarak üstbilişlerini kullanırlar. Bu öğrenenler, kendi kontrol edebilecekleri etkenlere (örneğin çaba ve stratejilerin etkin kullanımı) yüklem yaparlar. Yeteneğin artacağına inanır, kişisel gelişmeye ve derin anlamaya değer verir ve hataları, öğrenmek için bir fırsat olarak görürler.

Purdie ve diğerlerine (1996) göre, öz-düzenleyici öğrenciler öğrenmelerinde amaçlı, stratejik ve azimlidirler. Belirlemiş oldukları amaçlara göre kendi gelişmelerini değerlendirme ve bu değerlendirme sonuçlarına göre daha sonraki davranışlarını ayarlama yeteneğine sahiptirler. Bu öğrenciler dışsal denetimlere tepki olarak hareket etmek yerine kendi öğrenme deneyimlerini üretirler ve yönetirler. Sonuçta kendi kendilerine belirledikleri öğrenme amaçlarına ulaşmak için gerekli yöntemleri seçip, kontrol ederler.

Montalvo ve Torres, farklı öz-düzenleyici öğrenme modellerini inceledikleri çalışmalarında öz düzenleme becerilerine sahip öğrencileri, bu becerilerden yoksun olan öğrencilerden ayıran altı temel nokta üzerinde durmuşlardır (2004);

1. Bilişsel strateji (tekrar, ayrıntılandırma ve düzenleme) repertuarına sahiptirler ve bu stratejileri nasıl kullanacaklarını bilirler.
2. Belirledikleri amaçlara ulaşmak için bilişsel süreçlerini planlama, kontrol etme ve yönetme becerisine sahiptirler.
3. Öğrenme görevine ilişkin olumlu bir tutuma, yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olma ve öğrenme hedeflerine uyum sağlama gibi güdüsel inançlara sahiptirler. Ayrıca, öğrenme görevi ve bağlamın gerekleri doğrultusunda güdüsel inançlarını kontrol etme ve düzenleyebilme kapasitesine sahiptirler.
4. Verimli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortamda var olan kaynakları ve zamanı etkili kullanabilme becerisine sahiptirler.
5. Sürece etkin katılım yoluyla, öğrenme ortamı ve görevini kontrol etme ve gereksinimleri doğrultusunda düzenleme konusunda çaba gösterirler.
6. Odaklanabilmek veya dikkat dağıtabilecek uyarıcılara karşı çabanın sürdürülmesini sağlayabilmek için iradesi ile ilgili stratejileri etkin olarak kullanabilirler.

Öz-düzenleyici öğrenme, güdüsel inançlar ve strateji kullanımını içeren ya da “amaç” ve “beceri”yi birleştiren iki alt süreçten oluşmaktadır. “Amaç”, öğrenenlerin hedefleri, değerleri ve beklentilerini gösterirken, “beceri”, öğrenenlerin kullandıkları farklı bilişsel, üstbilişsel ve kaynakları yönetme stratejilerini göstermektedir (Garcia, 1995). Öğrencilerin sınıf içerisinde başarılı olabilmeleri için hem amaca hem de beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

2.3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri

Öz-düzenleyici öğrenme modelleri incelendiğinde, konuyla ilgili son yirmi beş yılda birçok modelin geliştirildiği görülmektedir. Puustinen ve Pulkkinen (2001), farklı öz-düzenleyici öğrenme modellerine ilişkin gerçekleştirdikleri taramada, üzerinde yoğunlukla çalışılan ve deneysel çalışmaya olanak veren beş modelin ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Bunlar Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne ve Zimmerman

tarafından geliştirilmiştir. Değişik kuramlardan kaynaklanan birçok model olmasına rağmen çoğu model, öz düzenleyici öğrenmenin en önemli yönünün, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve düzenlemek için değişik bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini kullanmaları olarak kabul eder (Pintrich, 1999).

Boekaerts (1992), öz-düzenleyici öğrenme modelinde değerlendirmeyi merkeze alarak modelini öğrenme durumlarının algısı, üstbilgi bilgisi ve öz-sistem olmak üzere üç temel bilişen kullanarak açıklamaktadır. Bu öğelerin hepsinin üzerinde güdüsel öğelerin etkisi bulunmaktadır. Modele göre, algıların şekillenmesinde üç bilgi kaynağına işaret edilmektedir. İlk kaynak, öğrenme durumu veya öğrenme ortamıdır. Öğrenci, öğrenme görevine, öğretmenin verdiği yönergelere, sınıf ortamının fiziksel ve sosyolojik dinamiklerine dayalı bazı algılar oluşturur. İkinci kaynak, öğrencinin konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgi ve beceridir. Bu bilgi ve beceriler kavramsal ve işlemsel bilginin yanı sıra, konu alanı ile bağlantılı bilişsel ve üstbilgi stratejilerini de kapsar. Son kaynak, öğrenenin öz-sistemi ile ilişkilidir. Bir öğrenme durumu ile karşılaşıldığında, belirlenen hedefler ve öğrenenin güdüsel inançları, öğrenme durumuna ilişkin yönlendirici algıların oluşumunda belirleyici rol oynar (Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Öğrenci, bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kaldığında, bu öğrenme görevini üstlenmesi durumunda ne tür kazanımlar elde edeceğine veya neler kaybedebileceğine ilişkin bazı değerlendirmeler yapar. Sürekliliği olan bu risk analizi ışığında, öğrenme sürecini şekillendirecek algılar oluşur. Öğrenme ortamının doğal olup olmadığı, görevi üstlenmesinin egosu için bir tehdit oluşturup oluşturmayacağı, öğrenme görevinin gereklerini yerine getirebilmek için nelere ihtiyacı olduğu veya bireysel yeterliklerine ilişkin sorgulamalar değerlendirmelerin temelini oluşturur. Ayrıca, öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde öğretmen değerlendirmeleri önemli bir işleve sahiptir (Boekaerts, 1997). Modele göre öğrencinin, öz-düzenleme sürecinde öğretmenden bağımsız olarak kişisel hedefler belirlemesi, öğrenme ortamını hazırlaması ve durumlara karşı stratejiler geliştirmesi gerekmektedir.

Borkowski, Süreç Odaklı Üstbilgi Modeli'nde akademik başarıyı açıklamada strateji kullanımının etkili olduğu görüşünden hareketle, üstbilgi süreçlerini ön plana çıkararak öz-düzenleme yapısını farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır (Borkowski ve Thorpe, 1994). Modele göre öz düzenleme, öğrenciye bir stratejinin öğretilmesi ile başlamakta ve stratejinin etkin kullanımı, varolan strateji repertuarına eklenmesi,

öğrenme görevlerinin yerine getirilmesi sırasında uygun olan stratejinin seçilebilmesi ve bu doğrultuda performansın izlenerek değerlendirilmesi yoluyla öz düzenleme gerçekleşmektedir. Öğrencilerin strateji kullanımının yararlarına ilişkin geliştirdikleri farkındalık, öz yeterlik algılarında ve başarıya nasıl ulaştıklarına ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Böylece strateji kullanımı ile güdülenme arasında bir bağ kurulmaktadır (Puustinen ve Pukkinen, 2001). Modelin merkezinde öğrenenin etkili strateji seçimleri ve kullanımı yatmakta, etkili bir strateji repertuarının oluşumunda, bağlamdan kaynaklı, ebeveynler, arkadaşlar ve öğrenme ortamlarının rolüne işaret edilmektedir (Borkowski, Carr, Rellinger ve Pressley, 1990; Akt: Özbay, 2008).

Winne ve Perry (2000), strateji kullanımını merkeze alarak geliştirdikleri öz-düzenleyici öğrenme modeli kapsamında öz düzenlemeyi, öğrenenin, sahip olduğu bilişsel stratejileri, öğrenme görevinin gerekleri doğrultusunda kullanabilmesini sağlayan ve üstbiliş tarafından yönlendirilen davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır. Modelin ilk aşamasında, öğrenme görevi tanımlanmakta ve öğrencinin öğrenme görevine ilişkin ilk algıları oluşmaktadır. Göreve ilişkin algıların oluşmasında öğrenme görevinin gereklilikleri ve bilişsel kaynakları olmak üzere iki bilgi kaynağı bulunmaktadır. Öğrenci, göreve ilişkin algılarını oluştururken basit tanımlamalar yapabileceği gibi, öğrenme bağlamına ilişkin değerlendirmeleri ve geçmişteki benzer öğrenme görevlerine ilişkin varolan deneyimlerini harmanlayarak daha karmaşık anlayışlarda geliştirebilir. Bilişsel kaynaklar ise, konu alanı, öğrenme görevi ya da öğrenme görevi sırasında kullanılacak stratejilere ilişkin bilgiler olabileceği gibi, öğrenciyi öğrenme görevini yerine getirmede güdüleyen faktörler veya duyuşsal durumu da olabilir. Tanımlama aşamasında kullanılan bilgi kaynaklarının çeşitliliği, birbiri ile olan etkileşimi ve üstbilişin devrede olması bu sürecinin oldukça karmaşık olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin, geçmiş yaşantılarına dayanarak okumakta olduğu bir metni anlayabilmesi için konu alanı bilgisine sahip olması gerektiğini düşünen bir öğrenci, üstbiliş süreçlerini devreye sokarak, öğrenme görevinin koşullarını tanımlamakta ve görevi yerine getirme konusunda ne derece hazır olduğuna ilişkin bir yargıya varmaktadır. Dahası, öğrenme görevinin tanımlanması sırasında inançlarda değişiklikler olması söz konusudur. Örneğin, bir yazma görevini yerine getirirken planlama yapması gerekmediğini düşünen bir öğrenci, yönergedeki bir ifadeye dayanarak bu konudaki inançlarını değiştirebilir ve üstbilişi devreye sokarak

öğrenme görevine ilişkin yeni bir tanım da geliştirebilir. Modelin ikinci aşaması, hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için planlamanın yapılmasını içermektedir. Hedefler ve planlama, ilk aşamada yapılan tanımlamalara ve algılara dayalı olarak belirlenmektedir. Bu aşamada ortaya konan hedefler, aynı zamanda öğrenme sürecinin ve ürünün değerlendirilmesinde ölçütler olarak kullanılabilir. Hedeflerin belirlenmesinin hemen ardından bu hedeflere ulaşmada kullanılacak stratejiler belirlenir. İlk aşamada olduğu gibi, bu aşamada da, farklı bilgi kaynaklarına dayalı olarak süreç izlenir ve hedef seçimine yönelik bazı düzenlemeler yapılabilir. Üçüncü aşama, stratejilerin uygulandığı aşamayı içermektedir. Stratejiler koşula dayalı bilgi (bir stratejinin uygunluğunun ölçüldüğü “şayetler”) ve bilişsel önermeleri (öyle ise...) kapsar. Koşula bağlı soğuk ve sıcak önermeler olmak üzere ikiye ayrılır. Soğuk önermeler bir stratejinin ne işe yaradığı ile ilgilidir, sıcak önermeler ise bir öğrenme görevine ilişkin öz yeterlik algıları, öğrenme çıktıklarına ilişkin beklentiler ve benzeri güdülenme ile ilgili inançlarıdır. Modelin son aşamasında öğrenen, kontrol edebildiği ölçüde, çevresel ve bilişsel şartları yeniden yapılandırarak ya da kullanılan ancak çok yararlı bulunmayan stratejilerde gerekli değişiklikleri yaparak bazı düzenlemeler gerçekleştirir. Model doğrusal görünmekle birlikte, aşamalar arası etkileşimler olduğuna dikkat çekilmektedir (Winne ve Perry, 2000).

Winne ve Perry (2000), bu dört aşamanın içinde benzer genel yapıların yer aldığını belirtmektedir. Bu yapılar, şartlar, işlemler, ürünler, değerlendirmeler ve standartlardan oluşmaktadır. Şartlar, sosyal bağlam, ulaşılabilir kaynaklar ve zaman kısıtlamaları gibi göreve ilişkin durumlar ile ilgi, hedef yönelimi ve görev bilgisi gibi bilişe ilişkin durumları kapsamaktadır. İşlemler, öğrencinin görevle karşılaştıklarında kullandıkları stratejiler, taktikler ve bilişsel işlemler olarak tanımlanmaktadır. Ürünler, gözlenebilir davranış ya da performans gibi dışsal olabileceği gibi, bir yükleme işleminden oluşan sonuç gibi içsel de olabilmektedir. Değerlendirmeler, ortaya çıkan ürünler hakkında hem içsel hem de dışsal geribildirimleri kapsamaktadır. Standartlar ise, ürünlerin gözlemlenmesinde kullanılan, istenen davranışla ilgili ölçütlerden oluşmaktadır. Bu modelde, üstbiliş yoluyla öğrenmenin izlenmesi, öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi açısından hayati bir role sahiptir. Her aşamada ürünler ve standartlar arasındaki farklılık hakkında içsel bir geribildirim üretilmelidir. Bu geribildirim, gelecekteki öğrenme görevleri açısından önemli bir işleve sahip olacaktır (Butler ve Winne, 1995). Üstbiliş yoluyla bilişsel süreçlere dair herhangi bir değerlendirmenin

yapılmaması durumunda öz düzenlemenin dayandırılabilceği bir standardın varlığından bahsetmenin m¼mk¼n olamayacağı varsayılmaktadır (¼zbay, 2008).

Zimmerman'ın (2002) öz-d¼zenleyici ¼đrenme modeli, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bu modelde öz-d¼zenleme d¼ng¼sel bir ¼zellik g¼stermekte, ¼n d¼ş¼nce (hazırlık), performans ve öz yansıtma olmak ¼zere ¼ç aşamadan oluşmaktadır. ¼n d¼ş¼nce aşaması, ¼đrenme g¼revinin analizine ilişkin s¼reçler ve g¼d¼lenme s¼reçleri olmak ¼zere iki farklı s¼rece işaret etmektedir. ¼đrenme g¼revinin analizine ilişkin s¼reçler, ¼đrenme hedeflerinin belirlenmesi ve stratejik planlamanın yapılmasını gerektirir. G¼d¼lenme s¼reçleri ise ¼đrencinin ¼z yeterlik inançları, kazanımlara dair beklentileri, içten gelen g¼d¼lenmesi, ¼đrenme g¼revine verdiği değer ve hedef yönelimleri ile şekillenmektedir. İradenin ¼n plana çıktığı performans aşması, bireysel kontrol ve izleme olmak ¼zere iki s¼reci kapsamaktadır. Kontrol s¼reçleri, seçilen stratejilerin kullanımı ve ¼đrenenin, ¼đrenme g¼revine odaklanabilmesine ve çabalarını en iyi şekilde yönetebilmesine yardımcı olan s¼reçlerdir. Bu aşamada ¼đrenme g¼revi, işe koşulan stratejiler yoluyla ¼đrenenin başa çıkabileceği birimlere ayrılarak, anlamlı ¼đrenmenin gerçekteşmesi sağlanır. İlginin ¼đrenme g¼revi ¼zerinde odaklanabilmesi için dış uyarıcılardan kaçınma veya ¼đrenmeyi etkili kılmada bellek stratejilerinin kullanımı bu s¼reçteki etkinliklere ¼rnektir. İzleme aşamasında ise ¼đrenci, bilişsel, duyuşsal s¼reçlerini ve davranışlarını izler. Yalnızken daha az hata yaptığından ş¼phelenen bir ¼đrencinin bu hipotezi test etmesi veya İngilizce bir paragraf yazarken yaptığı yazım hatalarını sayması bilişsel s¼reçlerin izlenmesine ¼rnektir. Modelin son aşaması olan öz yansıtma, yargıya varma ve tepki verme s¼reçlerinden oluşmaktadır. Yargıya varma aşamasında ¼đrenci, performansını değerlendirir ve ¼đrenme g¼revinin sonuçlarına ilişkin nedenleri irdeler. Bu aşamada performans bir ölç¼te dayalı olarak değerlendirilir. Bu ölç¼t ¼đrenenin ¼nceki performansı olabileceği gibi, ¼đretmen veya bir başkası tarafından belirlenmiş olan bir standartlar k¼mesi de olabilir. Bu aşamada ¼đrenen başarı veya başarısızlıklarının nedenlerini sorgular. Tepkide bulunma ise doyum ile ilişkilidir. Performansa ilişkin olumlu algılar ve doyum, g¼d¼lenmeyi arttırarak ileriki ¼đrenmeler için olumlu duyuşsal bir zemin hazırlar. Performanstan memnun olunmadığı durumlarda ise g¼d¼lenmede d¼ş¼ş g¼zlenir (Schunk, 1990). Bu durum, akademik benliği korumak amacıyla savunmaya dayalı tepkilerin oluşmasına neden olabilir ve ¼đrenen, performans sergilemekten kaçınabilir. Başarılı olamayacağına dair bir inancı

olan öğrenci, verilen bir ödevi yapmamayı veya bir sınava girmemeyi tercih edebilir. Bunun tam aksinin yaşandığı durumlar da söz konusudur. Performansından memnun kalmayan bir öğrenci kendine yeni bir yol çizebilir. Diğer bir anlatımla, etkili olmadığına inandığı bir öğrenme stratejisinin yerine yenisini benimseyebilir veya ortamda olumsuz etkisi olduğunu düşündüğü bir uyarıcıdan kurtulma yoluna gidilir. Son safhada yapılan değerlendirmelerin, performans ve öğrenme sürecine ilişkin varılan sonuçların gelecekteki performans üzerindeki etkisi, öz düzenlemenin döngüsel doğasına işaret etmektedir. Değerlendirme sonucu etkili olmadığı düşünülen bir strateji bir sonraki öğrenme görevine hazırlık aşamasında bir başkası ile değiştirilebilir (Özbay, 2008).

Modelde öz düzenlemenin döngüsel bir doğası olduğu üzerinde durulmuş ve öğrenme yaşantısından elde edilen geri bildirim sonraki öğrenme yaşantılarını etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, modeli oluşturan üç aşama arasında güçlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Zimmerman, 2002).

Öğrencilerin ön düşünce aşamasında kullandığı süreçlerin, akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Zimmerman, 2000). Bir öğrenme görevini yerine getirebilmede gerekli gördüğü alt yapıya sahip olduğunu düşünen kişinin, daha yüksek bir güdülenme sergilediği, benzer şekilde, öğrenme kazanımlarının değerli bulunması durumunda öz düzenlemenin niteliğinde olumlu değişiklikler olduğu araştırmalarca ortaya konmuştur (Bandura, 1997; Schunk, 1990; 1999). Başarısızlıkların yetenek gibi sabit bir değişkene bağlanmasının öz düzenlemeyi olumsuz etkilediği, çaba eksikliği veya yanlış çalışma alışkanlıkları gibi kontrol edilebilir değişkenlere bağlanmasının ise öz düzenlemeyi olumlu etkilediği gözlenmiştir (Zimmerman ve Kitsantas, 1997; Schunk, 1990). Hazırlık safhasında hedef belirleyen öğrencilerin performanslarını izlemeye daha meyilli oldukları, bunun sonucunda daha başarılı oldukları ve olumlu öz yeterlik algıları geliştirdikleri saptanmıştır (Zimmerman 2002).

Pintrich (2000) tarafından geliştirilen öz-düzenleyici öğrenme modeli, ön düşünme, izleme, kontrol ve tepki-yansıtma olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır. Her aşamanın içinde, öz-düzenleme etkinlikleri olan biliş, güdülenme, davranış ve bağlam (koşullar) ile ilgili yapılar yer almaktadır. Tablo 1’de Pintrich’in öz-

düzenleyici öğrenme modelinin temel aşamaları ve öz-düzenlemenin alanlarına ait her aşamanın boyutları gösterilmiştir.

Tablo 1. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Aşamaları ve Alanları

Aşamalar	Biliş	Güdülenme / Duyuş	Davranış	Bağlam (Koşullar)
Ön düşünme, Planlama ve Harekete geçirme	<ul style="list-style-type: none"> Amaç belirleme İçerik önbilgisinin etkinleştirilmesi Üstbiliş bilgisinin etkinleştirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Amaç yönelimi Yeterlik yargıları Görevin zorluğuna ilişkin algılar Göreve verilen değerlerin etkinleştirilmesi İlginin etkinleştirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Zaman ve çabanın planlanması Davranışın içgözlemi için planlama 	<ul style="list-style-type: none"> Görevle ilgili algı Koşullarla ilgili algı
İzleme	<ul style="list-style-type: none"> Üstbiliş farkındalığı ve bilişin izlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Farkındalık ve güdülenme ile duyusun izlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Farkındalık ve çaba, zaman kullanımı ile yardıma duyulan gereksinimin izlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Görevin ve çevre koşullarının değiştirilmesinin izlenmesi
Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması 	<ul style="list-style-type: none"> Güdülenme ve duyusun kontrol edilmesi için stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması 	<ul style="list-style-type: none"> Çabanın artması/azalması Israr, vazgeçme Yardım arama davranışı 	<ul style="list-style-type: none"> Görevi değiştirme ya da yeniden gözden geçirme Koşulları değiştirme ya da bırakma
Tepki ve Yansıtma	<ul style="list-style-type: none"> Bilişsel yargılar Yüklemeler (Atıflar) 	<ul style="list-style-type: none"> Duyuşsal tepkiler Yüklemeler (Atıflar) 	<ul style="list-style-type: none"> Seçim davranışı 	<ul style="list-style-type: none"> Görevi değerlendirme Koşulları değerlendirme

Belirtilen dört temel aşamadan ilki olan ön düşünme aşamasında, göreve ilişkin bireyin kendisi, bağlam (koşullar) ve görev ile ilgili bilgilerinin ve algılarının harekete geçirilmesini kapsayan hedef belirleme ve planlama gerçekleştirilir. Diğer bir deyişle bilişin düzenlenmesi, hedef belirleme, ön öğrenmelerin ve üstbiliş bilgisinin etkin hale getirilmesi ile başlar. Belirlenen öğrenme hedefleri, performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında ölçüt kullanılabilecek bir işleve de sahiptir. Bu hedefler öğrenme süreci veya performansa ilişkin yapılan değerlendirmeler doğrultusunda değişikliğe uğrayabilir. Bilişin düzenlenmesi sürecinde öğrenen, ön öğrenmelerini de harekete geçirir. Konu alanı ile ilgili var olan bilgi, otomatik olarak etkin olabileceği gibi, “bu konu hakkında neler biliyorum?” şeklindeki sorular yoluyla denetimli bir

sorgulama süreci de yaşanabilir. Bilişsel süreçlerin düzenlenmesi, kuşkusuz üst bilişin etkin hale getirilmesini de getirir. Stratejik planlamanın yapıldığı ilk aşamada öğrenen, kendine gerekli olabilecek bilişsel stratejiler ile ilgili bilgiyi etkin hale getirir. İzleme aşaması, bireyin kendisi ve görev ile ilgili üstbilişsel farkındalığını temsil eden bilişsel süreçlerin izlenmesini, kontrol aşaması ise, bireyin kendisini veya görev ve koşulların farklı yönlerini kontrol etmesi ve düzenlemesi için gerekli olan çabalarını içermektedir. Bilişin izlenmesini takip eden, bilişsel kontrol ve düzenleme adının verildiği aşama, öğrenenin bilişsel süreçlerinin etkililiğini arttırabilmek için bazı düzenlemeler yapmasını gerektirir. Bilişin kontrolü veya denetlenmesi ile ilgili etkinlikler, üst biliş etkinlikleri olarak anılmakta ve strateji kullanımına işaret etmektedir. Bu aşamada öğrenen, belirlemiş olduğu hedefler ve performans arasında bir fark olup olmadığı yönündeki değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapar. Temelde, bilişin kontrolü ve düzenlenmesi, öğrenme alanına özgü bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirir. Bilişin düzenlenmesinin son aşamasında öğrenen, başta belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda performansını değerlendirir ve ileride de çalışmalarını etkileme olasılığı olan bazı anlamlandırmalar yapar. Pintrich'in (2000) modelinde bilişin düzenlenmesi farklı aşamalarda ele alınmakta, ancak süreçler arasındaki etkileşim vurgulanmaktadır. Son aşama olan tepki ve yansıtma aşaması, bireyin kendisi ve görev ya da koşullarla ilgili değerlendirmelerini ve değerlendirmelerin sonucunda oluşan tepkilerini-yansıtmasını içerir.

Tablo 1'deki biliş sütunu, bireylerin öğrenirken ya da bir görevi gerçekleştirirken kullanabilecekleri farklı bilişsel stratejileri, bilişlerini kontrol etmek ve düzenlemek için kullanacakları üstbiliş stratejilerini vurgulamaktadır. Güdülenme ve duyuş sütunu, öz-yeterlik inançları ve göreve verilen değer gibi görevle ilişkili olarak bireylerin kendileriyle ilgili farklı güdülenme inançları hakkında bilgi vermektedir. Buna ek olarak, ilgi ve görevden hoşlanma gibi bireyin kendisi ya da göreve duyduğu olumlu veya olumsuz duygusal tepkiler de bu sütunda yer almaktadır. Ayrıca bu sütun, bireylerin güdülenme düzeylerini ve duyularını kontrol etmek ve düzenlemek amacıyla kullanabilecekleri stratejileri de içermektedir. Davranış sütunu ise, ısrar, yardım arama ve seçim gibi bireyin görev üzerinde gösterdiği genel çabayı yansıtmaktadır. Tablo 1'deki son sütun olan bağlam (context), görevin gerçekleştirildiği ortamının farklı yönlerini veya öğrenmenin gerçekleştiği genel sınıf ya da sosyal ortam koşullarını temsil etmektedir. Bu sütunda verilen, "dışsal" çevreyle ilgili olan ve onu kontrol etme

ya da düzenleme girişimlerini içeren bu alan, bazı modellerde öz-düzenleme içerisinde yer almamaktadır. Çünkü koşullar, bireyin bir parçası olarak varsayılmamaktadır. Pintrich'in (2000) öne sürdüğü bu modelde ise, bireyin ortamı düzenleme ve kontrol etme girişimleri, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir. Çünkü bireyin kendisi, koşulları aktif olarak izlemeye ve düzenlemeye çalışmaktadır (Pintrich, 2000).

Pintrich, modelde vurgulanan planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme aşamalarının, öğrencinin bir öğrenme görevini gerçekleştirirken izlediği temel aşamaları temsil ettiğini, ancak bu dört aşama arasındaki çift yönlü ilişkiler nedeniyle belli bir sıradan söz etmenin mümkün olamayacağı belirtilmektedir. Ayrıca, her öğrenme görevinin öz düzenleme gerektirmediğini, görevin doğası ve öğrenenin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak bazen stratejik planlama, kontrol veya değerlendirmeye gerek duyulmayabileceği, bazı öğrenmelerin ise otomatik olarak gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Pintrich, 2000; 2004; Puustinen ve Pulkinen, 2001; Montalvo ve Torres, 2004).

Modelde, bir önceki aşamanın mutlaka bir sonraki aşamadan önce gelmesi gerektiği şeklinde hiyerarşik ve doğrusal bir yapıdan söz edilemez. Farklı öz-düzenleyici öğrenme modellerine göre, birey görev üzerinde ilerlerken, izleme, kontrol ve tepki sonucundaki geribildirimlere dayalı olarak hedeflerinde ve planlarında değişiklikler yapabilir. Böylece, izleme, kontrol ve tepki süreçleri, eşzamanlı ve dinamik olarak gerçekleşmektedir. (Pintrich, 2000; Akt: Sarıbaş, 2009).

Pintrich modelinde güdülenme inanç ve süreçlerinin düzenlenmesini de, planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme aşamalarında ele almıştır. Güdülenmeye ilişkin planlama yapmak, öğrenenin alana ve öğrenme görevine ilişkin öz yeterlik algılarını harekete geçirmesini, öğrenme görevinin kendisi açısından ne anlam ifade ettiğini ve ne ölçüde değer taşıdığına ilişkin değerlendirmeler yapmasını gerektirir. Örneğin, geçmiş yaşantılarından hareketle, öğrenme görevinin güçlüğüne ilişkin yorum yapan bir öğrenci, yeterliklerine ilişkin algıları doğrultusunda güdülenmesinin düzenlenmesine yönelik ilk adımı atmıştır. Güdülenmenin düzenlenmesi, öğrenenin, algı ve inanç sistemlerini bilinçli olarak izlemesini gerektirir. Bu yönde çaba gösteren öğrencilerin ise strateji kullanmaları söz konusudur. Örneğin düşük öz yeterlik algısına sahip bir öğrencinin kendine olan güvenini arttırmaya yönelik bireysel telkinde

bulunması, güdülenme stratejilerinden yararlanmakta olduğuna işaret eder. Güdülenmenin düzenlenmesinin son aşamasında öğrenen, öğrenme görevi sırasında geçirdiği duyuşsal süreçleri değerlendirir. Bu değerlendirmelerin gelecekteki öğrenme görevleri için sergilenecek tutumlarda etkili olduğu vurgulanmaktadır (Pintrich, 2000).

Modelde bilişsel ve güdülenme süreçlerinin yanı sıra bireyin davranışlarını düzenleme çabaları üzerinde de durulmaktadır. Bu bağlamda modelde ön plana çıkan büyük ölçüde zamanın ve çabanın düzenlenmesidir. Bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kalan bir öğrenci, söz konusu görevi tamamlayabilmek için ne kadar zamana gereksinim duyduğu veya ne kadar çaba sarf etmesi gerektiği yönünde bir planlama yaparak, süreç boyunca kendini izler ve gerektiğinde zamanın ve bireysel çabanın etkin kullanımını sağlayabilmek amacıyla bazı önlemler alır. Öğrenen, yapmış olduğu değerlendirmeler sonucunda, yardım alma, çabayı artırma, azaltma veya vazgeçme doğrultusunda bir karar alabilir. Nihai yargılar ise, gelecekte karşılaşılan benzer öğrenme görevlerinin yürütülmesinde belirleyicidir. Pintrich, öğrenmenin gerçekleştiği ortamının izlenerek, gereksinimler doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılması konusundaki çabaları da, öz düzenlemenin önemli bir boyutu olarak ele almıştır. Sınıf ortamında kabul gören davranış örüntüleri, sınıf dinamikleri ve atmosferine ilişkin algılar ve öğrenme görevi hakkındaki duygu ve düşünceler, öğrenme ortamına ilişkin yürütülecek öz düzenleme etkinliklerinin çıkış noktası olarak kabul edilir. Modele göre başarılı olmanın şartlarından biri, öğrencilerin öğrenme ortamından kaynaklı fırsatların ve sınırlamaların farkında olarak, öğrenme hedeflerine ulaşmada veya öğrenme görevini tamamlamada gereksinimleri doğrultusunda kontrol sistemlerini hayata geçirebilmeleridir. Ancak ortamın ve öğrenme görevinin düzenlenebilmesi güç olabilir, çünkü öğrenenin her durumda öğrenme ortamını kontrol edebilmesi mümkün olmamaktadır (Pintrich, 2000).

Puustinen ve Pulkinen (2001) gerçekleştirdikleri çalışmada beş öz-düzenleyici öğrenme modelini, kuramsal temelleri, vurgulanan öz-düzenleyici öğrenme boyutları, öz-düzenleyici öğrenmeyi tanımlama biçimleri ve yaptıkları deneysel araştırmalar açısından karşılaştırmış, modeller arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Sosyal bilişsel bir bakış açısını yansıtan ve kapsamına güdülenme süreçlerini dahil etmesiyle dikkat çeken Pintrich'in modeli ile yapının döngüsel doğasına ve yapıyı meydana getiren örtük, davranışa dayalı ve ortamdaki kaynaklı süreçler arası etkileşimi vurgulayan Zimmerman'ın modeli arasındaki paralellikler belirtilmiştir. Boekaerts,

Pintrich ve Zimmerman, hedef odaklı bir tanım benimserken, Borkowski ve Winne bilişsel stratejilerin etkin kullanımını sağlayacak şekilde üstbiliş etkinlikleri tarafından yönetilen bir sürece vurgu yapmışlardır. Boekaerts ve Pintrich'in yapmış oldukları araştırmalar güdülenme odaklı olup, bu araştırmalarda akademik başarı ile güdülenme arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Borkowski ve Winne ise strateji odaklı bir yaklaşım benimseyerek strateji öğretiminin ve strateji kullanımının etkililiğini sorgulamaya yönelik araştırmalara ağırlık vermişlerdir (Puustinen ve Pulkkinen; 2001).

2.4. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Öğrenenlerin öz-düzenleyici olmalarına yardım etmek için öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin doğru anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Alanyazında, bu yardımı sağlamak için çeşitli öz-düzenleyici öğrenme stratejileri önerilmektedir (Pintrich, 2000; Weinstein ve Mayer, 1986; Winne ve Perry, 2005; Zimmerman, 2000). Strateji kavramı, tanımlanmış bir öğrenme görevi için öğrencilerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için kullandıkları çeşitli bilişsel süreçler ve davranışlar olarak belirtilmektedir (Garcia ve Pintrich, 1994).

Zimmerman (1990), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini, öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol altına almak için kullanabileceği üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal teknikler olarak belirtilmiştir. Bu stratejileri; öz-değerlendirme, düzenleme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılandırma, sonuçlarla ilgili planlama, tekrarlama ve ezberleme, akranlardan, öğretmenlerden, aile ve yetişkinlerden sosyal yardım arama, sınavları, tutulan notları ve ders materyallerini gözden geçirme olmak üzere 14 kategoride toplamıştır (Zimmerman, 1990).

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, üstbiliş stratejileri ve öz-yönetim stratejileri ve bilişsel stratejileri kapsamaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990). Bu stratejiler, öğrenenler tarafından bilinçli ve kontrollü ya da öğrenenlerin uygulamaları ve alışkanlıklarından dolayı otomatik olarak kullanılabilir. Öğrenenler, bilişsel stratejilerin yanı sıra, hedefleri ve var olan zihinsel şemaları ile ilişkili algıları, değerleri ve öz-yeterlikleri gibi inançlarını düzenlemede kullandıkları çeşitli güdülenme stratejilerine de

odaklanabilirler. Bu stratejiler, bireysel ya da bağlamsal etkenlere göre değişebilir ve öğrenilebilir (Garcia ve Pintrich, 1994).

Gagne ve Driscoll (1988), bilgiyi işleme kuramına dayalı olarak, içsel süreçlere vurgu yaparak beş öğrenme stratejisi sıralamıştır. Bunlar; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artırma stratejileri, kodlamayı güçlendirme stratejileri, geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri, izleme-yönetme (monitoring) stratejileridir. Bunların yanı sıra; dikkat, ilgi, güven ve doyum sağlayıcı güdüleme stratejilerini de belirtmişlerdir.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme işlemi seçme (dikkatin yoğunlaştığı bilgilerin çalışan belleğe aktarılması), kazanma (bilginin çalışan bellekten uzun süreli belleğe aktarılması), yapılandırma (edinilen bilginin kendi içinde ilişkilendirilerek anlamlandırılması) ve bütünleştirme (uzun süreli bellekteki bilgilerle yeni bilgi arasında bağlantıların oluşturulması) olarak dört aşamada incelemektedir. Öğrenme sürecinde yer alan bu dört temel süreç, öğrenme stratejilerinin de temel belirleyicisi olmaktadır.

Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında pek çok çalışma yapılmıştır. Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejileri sekiz grupta toplayarak sınıflandırmıştır. Bunlar; temel yineleme stratejileri, karmaşık yineleme stratejileri, temel açıklama stratejileri, karmaşık açıklama stratejileri, temel örgütlenme stratejileri, karmaşık örgütlenme stratejileri, iç denetim stratejileri, güdülenme stratejileri şeklinde sıralanmaktadır.

Pintrich (2000) ise öğrenme stratejilerini, bilişsel stratejiler, üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri ve kaynakları yönetme stratejileri olarak üç boyutta incelemiş, her boyut için alt boyutlar ortaya koymuştur. Bilişsel stratejiler, tekrar, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerinden oluşmaktadır. (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993; Duncan ve McKeachie, 2005). Boekaerts (1996) bilişsel stratejilerin, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da bir amacı gerçekleştirmek için öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreç ve davranışlarla ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu stratejiler, bireyin kendi öğrenme, düşünme ve hatırlama

sürecini kontrol etmek için zihinsel süreçlerini aktif hale getiren stratejilerdir (Senemoğlu, 2005). Üstbilişsel stratejiler, planlama, izleme ve düzenleme stratejilerinden; kaynakları yönetme stratejilerini ise, zaman yönetimi ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, akrandan öğrenme ve yardım arama stratejilerinden oluşmaktadır (Duncan ve McKeachie, 2005). Belirtilen stratejileri yerinde ve etkili kullanan bireyler ise öz-düzenleyici öğrenenler olarak nitelendirilmektedir.

2.4.1. Yineleme Stratejileri

Yineleme stratejileri, öğrencinin önemli bilgiyi belirleyerek zihinsel tekrar yoluyla kazanmasına ya da kalıcılaştırmasına dayanır. Bu nedenle, yineleme stratejileri hiçbir değişiklik yapmadan olduğu gibi hatırlanması istenen bilgileri öğrenmede oldukça etkilidir. Bu stratejilerin genel özelliği, eğitici kaynağın sunduğu mesajları olduğu gibi kabul etmek, fakat bunların belleğe daha kolay yerleştirilebilmesi için sınırlı ölçüde bilgiyi işlemeye olanak tanıyan teknikleri kullanmaktır (Şimşek, 2006). Yineleme stratejileri kendi içinde temel ve karmaşık olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmektedir.

Temel yineleme stratejileri, öğrenciler, sunulan içerik öğelerini etkin olarak yinelemekte ya da isimlendirmektedir. Ancak, işlemler çok yüzeysel bir bilgi işlemeyi gerektirmektedir. Bu stratejilerin temel amacı, üzerinde çalışılan konuyla ilgili bilgilerin belleğe görece kalıcı biçimde aktarımını sağlamaktır (Şimşek, 2006). Karmaşık yineleme stratejileri ise, önemli bilgiyi seçme ve kazanma amacıyla kullanılır. Öğrenci, seçme işlemi yaparken okunan materyalin önemli bölümlerine dikkat etmekte, kazanma aşamasında ise gelecekteki öğrenmeye temel oluşturan bilgilerin çalışan belleğe aktarımını gerçekleştirmektedir (Şimşek, 2006). Metinde sunulan materyali yüksek sesle okuma, temel kavramları listeleme, yeniden yazma, bazı yerlere özel anlam taşıyan işaretler koyma, seçilmiş bölümlerden not alma ve önemli yerlerin altını çizme yaygın olarak kullanılan yineleme stratejileridir (Özer, 1998)

Yineleme stratejileri, öğrencinin öğrenme süresince etkin bir şekilde söylemesini, yazmasını ya da sunulan metindeki parçaları işaretlemesini içermektedir. Örneğin, öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları konuyu sürekli sesli olarak tekrar etmeleri, ders notlarını ve kitapları tekrar tekrar okumaları, önemli kavramları hatırlamak için

önemli sözcükleri ezberlemeleri ya da önemli bilgileri listeleyip ezberlemeleridir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Yineleme stratejileri genellikle basit akademik görevler için kullanılan stratejilerdir ve ileride daha karmaşık öğrenme görevlerini başarmada kullanılacak etkinlikler için bilgi tabanı oluşturmaktadır (Şimşek, 2006). Alanyazında üzerinde sıklıkla durulan yineleme stratejileri, sesli okuma, değiştirmeden yazma, dikkat etme, altını çizme, işaretleme ya da aynı sözcüklerle not alma ve bellek destekleyicileri kullanma stratejilerinden oluşmaktadır. Bellek destekleyiciler daha çok sözel bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştıran stratejilerdir. Bellek destekleyiciler, bir öğrencinin öğrenmeye çalıştığı sözel bilgileri kendisi için anlamlı ya da daha kolay hatırlanabilir olan başka bir sözel, görsel ya da hem sözel hem de görsel bilgiyle ilişkilendirerek belleğine birlikte kodlaması ve bir bilginin diğerinin hatırlanması için ipucu işlevi görmesi ilkesine dayanmaktadır (Deryakulu, 2006). Bellek destekleyicilerin kullanımı, sözel bilgilerin öğrenilmesi sürecindeki hem yapılandırma hem de bütünleştirme işlemlerinin gerçekleştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Akrostiş ve akronimden oluşan ilk harf yöntemi, cümle yöntemi, uyak yöntemi, zihinsel gezinti yöntemi, anahtar sözcük (askı-sözcük yöntemi) ve görsel imgeler oluşturma gibi stratejiler bellek destekleyici stratejiler olarak belirtilmektedir (Deryakulu, 2006).

2.4.2. Ayrıntılandırma (Açıklama) Stratejileri

Ayrıntılandırma stratejileri, bilginin belleğe olduğu gibi saklanmasından çok onun anlamlı bir bütün haline getirilmesi için yeni bilgiyi var olan bilgiyle ilişkilendirmeyi temel alır. Bu tür stratejileri kullanan öğrenciler, öğrenmeye çalıştıkları yeni bilgi ile daha önceden öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgiler arasında ilişki kurarak bütünleştirirler ve yeni bilgiye anlam yüklerler. Karmaşık bilgileri öğrenmeye çalışan öğrenciler bunun için açıklamalar, eklemeler, genişletmeler, sorular ve benzetmeler türetme gibi özel yaklaşımlar ortaya koyarlar. Bu tür stratejiler aynı zamanda öğrencileri problem çözmelerine de katkıda bulunur (Şimşek, 2006).

Bu stratejilerin özünde, algılanan bilgiyi genişletme ve ayrıntılandırma vardır. Dolayısıyla, ayrıntılandırma stratejileri kullanan öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri algılamakla kalmayıp, onlar üzerinde düşünmeleri ve kendi yapacakları

eklemelerle bilgilerin zenginleştirilmesine katkıda bulunmaları gerekmektedir (Şimşek, 2006).

Temel öğrenme görevleri için kullanılan ayrıntılandırma stratejileri, genellikle var olan bilgi birimleri arasında bireysel açıdan anlamlı görülen ilişkilerin kurulmasını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştıran stratejilerdir. Bu stratejileri kullanan öğrenciler, yeni bilgi öğeleriyle önceden bildiklerini bütünleştirir, dolayısıyla yeni bilginin anlam kazanmasını sağlar. Temel öğrenme görevleri için ayrıntılandırma stratejilerinin kullanımında, birden fazla öğeyi eşleştirerek cümleler türetme ya da bu öğeler arasında sözel ya da imgesel bağlantılar kurma çabası söz konusudur. Zihinsel imgeler oluşturma ve anahtar sözcükler kullanma bu tür stratejilere örnek olarak gösterilebilir. Bu tür etkinliklerin hedefi öğrenilecek materyaldeki iki veya daha fazla madde arasındaki içsel bağların yapılandırılmasıdır (Şimşek, 2006).

Karmaşık öğrenme görevleri için kullanılan ayrıntılandırma stratejileri ise, öğrencinin bildikleri ile anlamaya çalıştıkları arasında bir köprü oluşturarak, öğrencinin etkin biçimde bu sürecin içinde yer almasını sağlamaktadır. Böylece var olan bilgileri ile daha önce öğrenilen bilgiler bütünleştirilmektedir. Metinde sunulan bilgileri kendi sözcükleriyle yeniden ifadelendirme ya da anlatma, cümlede kullanma, özetleme, benzetmeler oluşturma, kendi ifadeleriyle not alma ve sorular türetme karmaşık öğrenme görevleri için kullanılacak ayrıntılandırma stratejileridir (Şimşek, 2006).

Ayrıntılandırma stratejileri, kitaplardan okunanları, derste anlatılanları ve ders çalışmaları gibi farklı kaynakları bir araya getirerek bilgi toplamayı, bir konunun içindeki fikirleri mümkün olduğunca diğer derslerle ilişkilendirmeye çalışmayı, dersle ilgili kitap, dergi vb. okunurken, okunanları hali hazırda bilinenlerle ilişkilendirmeye çalışmayı, okumalardaki ve ders notlarındaki ana fikirlerin kısa özetlerini yazmayı, derste öğretmen tarafından anlatılan kavramlarla, okunarak öğrenilenler arasında ilişki kurarak konuyu anlamayı çalışmayı ve dersle ilgili kitaptan edinilen bilgileri, ders anlatımlarında ya da tartışmalarda kullanmayı içerir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Ayrıntılandırma stratejileri, genellikle var olan bilgi birimleri arasında bireysel açıdan anlamlı görülen ilişkiler kurarak öğrenmeyi kolaylaştıran stratejilerdir. Bu stratejileri kullanan öğrenciler, yeni bilgi öğeleriyle önceden bildiklerini bütünleştirir ve yeni bilgiyi kendisi için anlamlı olacak biçime dönüştürür. Alanyazında üzerinde

sıklıkla durulan ayrıntılandırma stratejileri, zihinsel imgeler oluşturma, cümlede kullanma, yeniden ifadelendirme, özetleme, benzetmeler oluşturma, not tuma ve sorular üretmek yanıtlanma stratejilerinden oluşmaktadır (Şimşek, 2006, Subaşı, 2000, Özer, 1998).

2.4.3. Düzenleme Stratejileri

Örgütlenme ve yeniden yapılandırma olarak da adlandırılan bu stratejiler, öğrenilecek içeriğin yeniden düzenlenerek ya da farklı bir biçimde yapılandırılarak öğrenilmesini kolaylaştıran stratejilerdir. Burada, var olan düzenleme ya da yapılandırma yeterince uygun görülmediği için daha anlamlı bir yapı oluşturma arayışı vardır. Ancak, bu yapının oluşturulabilmesi için içerik öğeleri arasında ilişkilerin keşfedilmesi gerekmektedir. Düzenleme stratejileriyle belleğe aktarılacak olan bilgilerin seçimi ve ilişkilere dayalı olarak yeniden yapılandırılması sağlanmış olur (Şimşek, 2006).

Düzenleme stratejilerinin kullanımı sırasında, algılanan mesajların düzeni ya da yapısı beğenilmemekte ve içerik daha uygun ya da anlamlı olacağı düşünülen yeni bir biçime sokulmaktadır. Yeni düzenleme, çoğunlukla kişisel bir nitelik taşımakta ve bu nedenle bireysel öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Şimşek, 2006).

Düzenleme stratejilerinde, materyalin ana hatlarını ve temel düşünceler ile destekleyici öğeleri birbirinden ayırma önem kazanmaktadır. İçerik öğeleri arasındaki ilişkinin doğası belirlendikten sonra, yapı yeniden kurulmaktadır. Düzenleme stratejileri, genel olarak iki bilişsel amaca hizmet etmektedir. Bunlar, işleyen belleğe aktarılacak bilginin seçilmesi ve işleyen bellekte bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeniden yapılandırılmasıdır.

Temel öğrenme görevleri için kullanılan düzenleme stratejileri, bilginin daha kolay anlaşılır duruma getirilmesine yönelik stratejilerdir. Bu strateji bir listedeki başlık ya da konuların daha geniş bir örgütsel çatıya göre listelenmesi gibi gruplamalarda kullanılır. Maddelerin taksonomik kategoriler altında incelenmesi veya listeler halindeki maddelerin paylaştıkları bir özellik temelinde gruplanarak yeniden düzenlenmesi temel örgütlenme stratejilerine örnek olarak gösterilebilir. Burada sunulan bilgilerin sunuluş biçiminin öğrenci tarafından daha anlamlı olacak şekilde düzenlenmesi söz konusudur.

Temel öğrenme görevleri için kullanılan en yaygın düzenleme stratejisi kümelenendir (Şimşek, 2006).

Karmaşık öğrenme görevleri için kullanılan düzenleme stratejileri ise, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlar. Bu stratejilerle, kısa süreli belleğe aktarılacak bilgilerin seçilmesi ve kısa süreli bellekteki düşünceler arasındaki ilişkilerin yapılandırılması amaçlanmaktadır. Öğrencilere sunulan okuma metnindeki ana fikri ve bu ana fikri destekleyen önemli detayları belirlemesi ve bunları kodlamayı ve anımsamayı kolaylaştıracak şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmesi önem kazanmaktadır. Materyalde sunulan bilgilerin ana hatlarını belirlemek, neden-sonuç ilişkilerini gösteren ya da sunulan bilgiler arasındaki ilişkileri gösteren şekil ya da tablo oluşturmak bu kategorideki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Bu etkinlikler iki bilişsel hedefe hizmet etmektedir. Birincisi çalışan belleğe aktarılacak bilgilerin seçilmesi, ikincisi ise çalışan bellekte bu bilgiler arasındaki ilişkilerin yapılandırılmasıdır. Anahatları çıkarma, kavram haritaları oluşturma ve çizelgeler oluşturma karmaşık öğrenme görevleri için kullanılabilecek düzenleme stratejileridir (Şimşek, 2006).

Düzenleme stratejileri, derse çalışırken düşüncelerin organize edilmesine yardım etmesi için konuların ana başlıklarını çıkarmayı, kitapları ve ders notlarını gözden geçirip en önemli yerleri bulmaya çalışmayı, ders konularını organize etmeye yardım etmek için basit grafikler, tablolar, diyagramlar yapmayı ve ders için çalışırken ders notlarının üzerinden gitmeyi, önemli kavramların listesini çıkarmayı içerir (Pintrich ve De Groot, 1990).

2.4.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Eleştirel düşünme, öğrencinin problemleri çözerken yeni durumlar için önceki bilgilerini uygulama ve kullanma derecesidir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Beklenen bir sonucun elde edilme olasılığını arttırmak için bilişsel stratejilerin kullanılması olarak tanımlanan eleştirel düşünme, sözel muhakeme becerileri, savları analiz becerileri, hipotez sınaması gibi düşünme becerilerini, benzerlik ve belirsizlikleri düşünme becerilerini, karar verme ve problem çözme becerilerini içermektedir (Halpern, 1998).

Eleştirel düşünme stratejileri, öğrencilerin kendilerini sık sık derste duyduklarını ya da okuduklarını inandırıcı bulup bulmadıklarını sorgularken bulmayı, derste okunulan ya da kitapta okunulan bir kuram, yorum ya da sonucu destekleyen güçlü kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışmayı, ders konularını başlangıç noktası olarak ele almayı ve onun hakkında kendi düşüncelerini geliştirmeye çalışmayı, derste öğrenilenlerle ilgili kendi düşüncelerini geliştirmeye çalışmayı ve derste ne zaman bir önerme, sonuç okunulsa veya duyulsa olası seçenekler üzerinde düşünmeyi içermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

VanderStoep ve Pintrich'in (2003) tanımına göre, üst seviye düşünme becerilerinin önemli bileşenlerinden birisi olan eleştirel düşünme, problem ve konuların anlamlı bir şekilde anlaşılması, ipuçlarının değerlendirilerek çoklu bakış açısına sahip olarak sergilenip kullanılmasıdır. Paul (1991), eleştirel düşünme stratejilerini bilişsel ve duyuşsal olarak iki gruba ayırmıştır. Bilişsel stratejileri ise mikro beceriler ve makro yetenekler olmak incelemiştir. Bu stratejilerden bazıları aşağıda listelenmiştir;

Mikro beceriler:

- Gerçek uygulamalar ile idealleri karşılaştırarak birbirinden ayırt etmek,
- Önemli olan benzerliklere ve farklılıklara dikkat etmek,
- Sayıtları incelemek ve değerlendirmek,
- İlgili olmayan olgular ile ilgili olanları ayırt etmek,
- Okuduklarından, gördüklerinden ya da duyduklarından akılcı çıkarımlar, kestirimler ve yorumlar oluşturmak,
- Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirmek,
- Verilen bir durum ya da okunan bir metindeki çelişkileri fark etmek.

Makro yetenekler:

- Görüşleri, yorumları, inançları ve kuramları analiz etmek ve değerlendirmek,
- Okudukları ya da öğrendikleri ile ilgili temel ve önemli sorular türetmek,

- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliğini değerlendirmek,
- Öğrendiklerini kullanarak değerlendirme yapmak için ölçütler geliştirmek,
- Karşılaştıkları yeni problem durumlarının daha önce tecrübe ettikleri ve yaşadıklarıyla olan benzerliklerini belirlemek,
- Genellemeleri yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınmak.

2.4.5. Üstbilişsel Stratejiler

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel yapısı hakkında bilgi sahibi olması ve bu yapıyı düzenleyebilmesidir (Flavel, 1979). Garner (1987), biliş ve üstbiliş arasındaki farkı; bilişsel beceriler, “görevi yapmak” için gerekli olan beceriler, üstbilişsel beceriler ise “görev nasıl yapıldı” sorusu için gerekli beceriler olarak belirtmektedir. Üstbilişin, yaş ve deneyimle geliştiği (Garner ve Alexander, 1989; Pintrich, 2002), genellikle öğrencinin öğrenme süreçlerine yönelik bilgisi, farkındalığı ve kontrolü ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Brown 1987; Garner ve Alexander, 1989). Winne ve Perry (2000), üstbilişin iki boyutu olduğunu belirterek; ilk boyutunu, bireyin güçlü ya da zayıf olan bilişsel süreçlerine ve görevin beklentilerini karşılamak için kullanabileceği bilişsel kaynaklarına ilişkin farkındalığı, ikinci boyutunu ise bireyin öğrenme süreçleri ve kazanımlarına yönelik başarısını arttırmak için bilişsel süreçlerini düzenleme bilgisi ve becerisi olarak görmektedir.

Weinstein ve Mayer’in (1986) anlamayı izleme stratejileri olarak adlandırdığı üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri denetlemelerini temel alan stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, bu amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullandığı stratejileri değiştirmesini ya da düzenlemesini kapsamaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Özer’e (1998) göre bu stratejileri kullanan öğrencilerin sorunları belirleme ve tanımlama, dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme, kendini değerlendirme ve pekiştirme, hataları düzeltme ve çözüm üretme becerilerini kullanmaları gerekmektedir.

Üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri, hem öğrencinin kendi bilişsel süreçleriyle ilgili bilgilerini hem de bu süreçleri kendi öğrenme ürünlerine bağlı olarak düzenleme,

izleme ve gerektiğinde değiştirerek denetleme yeteneğini ifade eden üstbiliş kavramına dayanmaktadır. Üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri, bireyin sahip olduğu bilişsel süreçler hakkındaki bilgisi ile bu süreçleri kontrol edebilmek için kullandığı stratejilerden oluşmaktadır (Pintrich, 1999).

Üstbilişsel öz-düzenleme öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma stratejisi geliştirmesini, kendi öğrenmelerini izlemesi ve öğrenme sonuçlarına göre var olan stratejiyi sürdürmesi ya da yeni bir strateji kullanmaya karar vermesini içermektedir. Üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri, derse çalışırken odaklanmaya yardım edecek sorular oluşturmayı, kitap, dergi, basılı materyalden çalışırken bir yer anlaşılmadığı zaman geri dönüp anlamaya çalışmayı, ders ile ilgili verilenlerin anlaşılmadığı takdirde geri dönüp çalışmayı, dersin gereklerine ve öğretmenin ders işleyiş stiline uymak için çalışma şekliini değiştirmeye çalışmayı, derse çalışırken sadece okumak yerine konu üzerinde düşünmeye ve ondan ne öğrenilmesi gerektiğine karar vermeyi, ders için çalışırken her bir etkinliği yönlendirmek için kendine hedefler koymayı, hangi kavramları iyi anlamadığını belirlemeye çalışmayı, yeni ders konularını çalışmadan önce nasıl organize edildiğini görmek için sık sık gözden geçirmeyi, çalışılan materyali anladığından emin olmak için kendine sorular sormayı içerir (Pintrich ve De Groot, 1990). Üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştirecekleri zihinsel etkinlikleri tanımlamalarına, kendi özellikleri ya da öğrenme sürecinde kullandığı düşünme süreçleri ya da öğrenme stratejileri ile ilgili olarak değerlendirmede bulunmalarına ve bu değerlendirmelere dayalı olarak öğrenme süreci ya da ürünlerinin niteliğini artırmaya yönelik düzenlemelerin neler olabileceğini belirlemelerine yönelik stratejileri içermektedir.

Pintrich ve diğerlerinin (1993) öz-düzenleyici öğrenme modelinde üstbilişsel öz-düzenleme üç genel stratejiden oluşmaktadır. Bunlar, planlama, izleme ve düzenleme stratejileridir.

Planlama: Planlama stratejisi, amaç belirleme, görev analizi yapma, görevle ilgili önbilgiyi harekete geçirme, plan yapma, zamanı ayarlama, ilgili materyalin seçimi ve organize edilmesi süreçlerini içermektedir. Çalışmaya başlamadan önce amaçlar belirlemek, bir metni ya da materyali okumadan önce gözden geçirmek, bir metni okumadan önce sorular türetmek, verilen bir görevi ya da problemi analiz etmek,

planlama için kullanılabilir strateji örnekleridir (Hofer ve diğerleri, 1998). Bu tür stratejiler, materyalin daha kolay anlaşılması ve düzenlenmesine, önbilgilerin etkinleştirilmesine, bilişsel stratejilerin seçilmesi ve kullanılmasına yönelik planlamalara yardımcı olmaktadır (Pintrich, 1999). Aşağıda planlama için kullanılabilir stratejiler verilmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990; Ertmer ve Newby, 1996; Hofer ve diğerleri, 1998).

- Bir göreve başlamadan önce, bu görevi yapabilmek için nelere ihtiyaç duyulduğunu belirlemek.
- Verilen bir görevin, daha önceden gerçekleştirilen görevlerle benzerlik gösteren yönlerini belirlemek.
- Görevi gerçekleştirmek için görevle ilgili önceden bilinenleri (önbilgileri) belirlemek.
- Bir göreve başlamadan önce kendi kendine amaçlar belirlemek.
- Verilen görevle ilgili belirlenen amaçlara ulaşmak için zamana göre düzenlemeler yapmak.
- Bir göreve başlamadan önce görevle ilgili kendi kendine sorular sormak.
- Verilen görevi gerçekleştirebilmek için öncelik ve önem verilmesi gerekli noktaları belirlemek.
- Verilen bir görevi bitirebilmek için hangi öğrenme stratejilerinin kullanılabilirliğine karar vermek.
- Verilen bir görevle ilgili yönerge ve talimatları dikkatlice okumak.

İzleme: İzleme stratejisi, üstbilişsel öz-düzenlemenin temel yapısını oluşturmaktadır. Bireyin bütün üstbiliş etkinliklerini anlaması, izleme stratejisinin bir parçası olarak görülmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu süreç bireylerin dikkatlerini odaklamalarını, etkili ve etkisiz olan performanslarını ayırt etmelerini ve gerekliyse çalışma için uygun olmayan öğrenme stratejilerini elemelerini sağlamaktadır (Zimmerman ve Paulsen, 1995). İzleme stratejileri, belirlenen kişisel amaçlar

doğrultusunda gösterilen ilerlemenin durumunu ve ilerideki çalışmalar için rehberlik edecek geribildirimleri yansıtan stratejilerdir. İzleme stratejileri, bir metni okurken veya bir dersi dinlerken ilgiyi ve dikkati kontrol etme, anlayıp anlamadığını onaylamak için kendine sorular sorma, sınav stratejilerini kullanmayı içermektedir. İzleme stratejileri bireyin, dikkatindeki ve öğrenmesindeki eksiklikler ve hatalara karşı bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Eksiklik ve yanlışlıklar varsa bunlar düzenleme stratejileri ile düzeltilebilir (Pintrich, 1999). Öğrenciler, öğrenme durumunda kendi dikkat ve anlama kapasitelerini izlemezlerse kendi biliş ve davranışlarının düzenlenmesi ve değişmesi gerektiğini göremezler (Butler ve Winne, 1995). Bu nedenle, öğrencilerin öncelikle izleme ve öz-değerlendirme yapmaları daha sonra da öz-yansıtma yaparak bu eksiklikleri gidermeye çalışması üstbilişsel öz-düzenleme açısından oldukça önemlidir (Hofer ve diğerleri, 1998). Aşağıda izleme için kullanılacak stratejiler verilmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990; Ertmer ve Newby, 1996; Hofer ve diğerleri, 1998).

- Görevle ilgili belirlenen amaçlara ulaşip ulaşılmadığını üretilen sorularla kontrol etmek.
- Verilen bir görevi gerçekleştirirken, görevle ilgili farklı stratejiler kullanılıp kullanılmayacağını sorgulamak.
- Görevi gerçekleştirirken, önemli olan noktaları düzenli olarak gözden geçirmek.
- Görevi gerçekleştirirken, kullanılan stratejilerin etkililiğini kontrol etmek.
- Görevi gerçekleştirirken, dikkatin dağılıp dağılmadığını kontrol etmek.

Düzenleme: Düzenleme stratejisi, izleme stratejisi ile yakından ilişkilidir. Öğrencinin bilişsel etkinlikler ile olan uyumu ve bu etkinliklerin devamlılığı hakkında karar verme sürecini içermektedir. Bir öğrencinin bir metni okurken kavramasını izlemek için kendine sorular sorduktan sonra anlayamadığı kısımları tekrar okuması, anlaşılması zor bir metinle karşılaşıldığında okuma hızının düşürülmesi, sınava çalışırken iyi anlayamadığı ya da iyi bilmediği konuyla ilgili ders materyalini gözden geçirmesi, sınav sırasında kendisi için zor olan soruları atlama ve daha sonra bu sorulara geri dönmesi düzenleme stratejilerine örnektir (Hofer ve diğerleri, 1998). Ayrıca, öğrencinin kişisel amaçlarını yeniden değerlendirerek değiştirmesi, tahminlerini yeniden gözden geçirerek düzeltmesi de düzenleme stratejisi olarak belirtilmektedir. Bu

stratejiler, öğrencilere yaptıkları çalışmalarındaki davranışlarının doğruluğunu gözden geçirmede ve bunları düzeltmede yardımcı olmaktadır (Pintrich, 1999). Aşağıda düzenleme için kullanılacak stratejiler verilmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990; Ertmer ve Newby, 1996; Hofer ve diğerleri, 1998).

- Sınav sonrasında neleri yapıp yapmadığını belirlemek.
- Bir görevi tamamladıktan sonra, görevi gerçekleştirmek için daha kolay bir yöntemin olup olmadığını belirlemek.
- Bir görevi bitirdikten sonra öğrendiklerini özetlemek.
- Bir görevi bitirdikten sonra belirlenen amaca ne kadar ulaşıldığını belirlemek.

2.5. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretilmesi

Eğitim alanında öz-düzenlemenin öneminin artması, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini öğrencilere kazandıracak strateji eğitimlerine yönelik araştırmaların da artmasını beraberinde getirmiştir (Schunk, 2008/2009). Alanyazın, öz-düzenleyicini öğrenmenin öğretilebileceğini gösteren pek çok araştırmanın olduğunu göstermektedir (Osman ve Hannafin, 1992; Butler ve Winne, 1995; Purdie ve diğerleri, 1996; Paris ve Paris, 2001; Ley ve Young, 2001; Dignath ve Büttner, 2008; Ragosta, 2010). Ancak, Boekaerts (1997) öz-düzenleyici öğrenmenin çok kısa sürede oluşmayacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte, strateji eğitimlerini inceleyen metaanaliz çalışmaları da uzun süreli eğitim programlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretiminde daha etkili olduğunu göstermektedir (Dignath ve Büttner, 2008; Ragosta, 2010)

Hofer ve diğerleri (1998), öz-düzenleyici öğrenmenin öğretimine ilişkin pek çok sorunun olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunları, (1) yapılan müdahalenin tasarımı ve bileşenleri, (2) ders içeriği ile birleştirilmiş ders tasarımlarına karşı tamamlayıcı (bağımsız) ders tasarımları, (3) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin transferi ve (4) öğrencilerin özellikleri olmak üzere dört genel kategoride toplamışlardır. Weinstein ve diğerleri (2000) öğrenme stratejileri üzerine odaklanan öz-düzenleme müdahalelerini incelediği araştırmada ise, farklı eğitim ortamlarında ve düzeylerinde öğrenme stratejilerini doğru anlayabilmek için pek çok sorunun olduğunu belirtmiş ve bu sorunları aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

- Etkili strateji kullanımının yordayıcıları nelerdir?
- Farklı yaşlardaki öğrencilerin bu becerileri nasıl geliştirebilir?
- Öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretme süreçleri ile öğrenmeyi öğrenme etkinliklerini birleştirmelerine nasıl yardım edilebilir?
- Farklı öğrenme alanları ve görevleri için bu stratejilerin transferi nasıl sağlanabilir?
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ve kazanımları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını öğretmek için onlara nasıl yardımcı olunabilir?

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde kullanılan eğitimlerin ya da müdahalelerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar dikkat çekmektedir (Simpson ve diğerleri, 1997; Hofer ve diğerleri, 1998; Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Bu yaklaşımların farklılaşmasında, müdahalenin ya da eğitim programının odaklandığı strateji türü ya da türlerinin ve eğitim programlarının sürelerinin önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Simpson ve diğerleri (1997), akademik yardım programları olarak adlandırdığı öz-düzenleyici öğrenmenin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarını beş grupta incelemiştir. İlk grup, bir öğretim dönemi boyunca sürdürülen ve kredilik ders olarak belirtilen öğrenmeyi öğrenme derslerini içermektedir. Bu dersler psikoloji ve eğitim bilimleri temeline dayanmakta ve öğrenme stratejilerinin bağımsız olarak öğretilmesi için kullanılmaktadır. İkinci grup, destekleyici ya da dersle ilişkilendirilmiş öğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Bu uygulamaların öğrenmeyi öğrenme derslerine benzer yönleri bulunmakla birlikte, belirli derslerin içerisinde ya da laboratuvar ve grup seminerleri gibi destekleyici oturumlarda, çalışma ve öğrenme stratejilerinin ders içeriği ile birleştirilmesini gerektirmektedir. Üçüncü grup, üniversitedeki öğretim ve öğrenme süreçlerine yeterince hazır olmayan öğrenciler için gerekli olan programlardır. Bu gruptaki dersler genellikle yaz dönemlerinde uygulanmakta ve ortaöğretimden yükseköğretime geçen öğrenciler için bir köprü görevi görmektedir. Bu dersler, yazma, okuma ve geleneksel çalışma stratejilerine odaklanmakta ve öğrencileri eğitim ve öğretim dönemine hazırlamaktadır. İkinci ve üçüncü grupta incelenen programlar, stratejilerin diğer derslere transferini sağlamada genellikle yetersiz kalmaktadır.

Dördüncü grup, daha çok okuma ve yazma alanlarıyla birleştirilen programlardır. Bu programların temel amacı, öğrencilerin ders konuları ile ilgili performansını arttırmak için yazma alanındaki becerilerini geliştirmektir. Son grup ise, öğrenmeye yardım merkezlerindeki uygulamaları kapsamaktadır. Bu uygulamalar, belirli konu alanlarında yazma, okuma ve çalışma stratejilerini geliştirmek amacıyla bire bir ve küçük grup dersleri şeklinde tasarlanmaktadır. Bu gruptaki derslerin, akademik başarı ve stratejilerin transferi üzerindeki etkisini gösteren çok az bilgi bulunmaktadır (Simpson ve diğerleri, 1997).

Boekaerts ve Corno (2005), öğrencilere öz-düzenleme becerilerini kazandırmayı amaçlayan eğitim programları ve müdahaleleri, bilişsel süreçleri ve davranışları değiştirmeye odaklanan programlar, stratejileri ya da becerileri geliştirmeyi amaçlayan doğrudan öğretim programları ve sosyokültürel kuramın ilkelerini kullanarak öz-düzenlemenin gelişimini destekleyen program yaklaşımları olmak üzere üç ana başlık altında incelemiştir. Bilişsel süreçleri ve davranışları değiştirmeye odaklanan programlarda, daha çok duyuşsal ya da davranış sorunları nedeniyle desteğe gereksinim duyan öğrenciler hedef alınmıştır. Bu tür programlarda, öğrenme sürecinde kaygı veya benzeri olumsuz duygular ile başa çıkabilme, güdülenme inançlarını etkili öğrenmeleri sağlayacak şekilde yönetebilmede öğrencilere gerekli becerileri kazandırmak hedeflenmiştir. Bireysel veya küçük gruplar halinde ve danışman rehberliğinde çalışılmasını gerektiren bu uygulamalarda öğrenciler, akademik başarı üzerinde etkili olduğu düşünülen hedef belirleme, hedef yönelimleri ve başarılarının nedenlerine ilişkin yüklemeler konusunda yönlendirilmektedirler (Schunk ve Ertmer, 2000). Ayrıca, bu programlarda sınıf ortamının düzenlenmesine yönelik çalışmalar da yürütülmüştür. Ames (1992) tarafından geliştirilen ve altı aşamada sınıf yapısını (ortamını) değiştirerek öğrencilerin performans hedefleri yerine uzmanlık (mastery) hedefleri belirlemeleri konusunda onları güdülemeyi amaçlayan TARGET adlı program öne çıkmaktadır.

Uzmanlık yönelimli hedefler belirleme, bilgiyi ve beceriyi geliştirmeye yönelik olarak gelişme ve anlamaya odaklıdır. Bu tür hedefler belirleyen bireyler, kendileriyle ilgili standartlar belirleyerek becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Birçok araştırma, bu tür hedefleri olan bireylerin, hedeflerine ulaşmada daha çok çaba harcadığını, irade ve erteleme sorunlarının azaldığını göstermiştir (Pintrich, 2000; Pintrich ve Schunk, 2002). Performans hedef yönelimi ise, yetkinlik ya da yeteneği

göstermeye odaklanmakta ve yeteneği diğer bireylere göre ölçme eğilimini yansıtmaktadır. Bu tür hedef yönelimli bireyler, sosyal ve karşılaştırmalı standartlar koyarak diğerlerini geçmeye (sınıfta en iyi notu almaya) çalışmaktadırlar. Bu bireyler, toplumun performansını değerlendirmesine çok önem vermekte ve aptal ya da düşük yetenekli olarak yargılanmaktan kaçınmaktadırlar (Pintrich, 2000; Pintrich ve Schunk, 2002).

Stratejileri ya da becerileri geliştirmeyi amaçlayan doğrudan öğretim programları, geleneksel sınıf ortamlarında öğrencilerin çalışma becerileri, öğrenmeyi öğrenmeleri üzerine ve öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilere odaklanmaktadır. Bu tür uygulamalar, strateji öğretiminin alan dersleri ile birleştirilmesini sağlamaktadır. Strateji ve çalışma becerilerinin öğretimini bağlama duyarlı hale getirme çabaları, eğitsel araç ve gereçlerin geliştirilmesini gerekli kılmakta, bu kapsamda üstbiliş ve alana özgü bilişsel strateji kullanımını destekleyen ders kitapları ve materyal geliştirme çalışmaları yürütülmektedir (Weinstein ve diğerleri, 2000).

Strateji ve çalışma becerilerinin öğretimini, bu becerilerin ölçülmesini bağlama duyarlı hale getirme çabaları doğrultusunda, öz-düzenleme becerileri geliştirmeye yönelik uygulamaların ve program çalışmalarının da belli öğrenme alanları ya da dersleri hedef aldığı, bu bağlamda okuma-yazma ve matematikte problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bazı programların geliştirildiği gözlenmiştir. Bu programlar, öğrencilerin bu alanlarda uzmanlık kazanmalarına yardımcı olacak süreçler ve stratejiler konusunda farkındalık ve uygulama olanağı yaratarak, öğrencileri öğrenmelerini düzenleyebilmede gerekli donanımı kazandırmayı hedeflemiştir. Bu gruptaki uygulamalar, program geliştirme çalışmaları kapsamında öğretmenler ile işbirliği yapılmasının gereğine de işaret etmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005).

Sosyokültürel kuramın ilkeleri doğrultusunda, öz-düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik tasarlanmış olan programlar, sınıf içi etkileşimlerin yanı sıra teknolojik gelişmeler ile paralel öğretim araç ve gereçlerinin öğretim ortamlarında kullanılmasını gerektirmiş, bilgisayar destekli öğretim tekniklerinin kullanımına dayalı program yaklaşımları yoluyla öğrenmelerini düzenleyebilme becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen özel yazılımlar başlangıç düzeyindeki öğrenciye sağladığı desteği kademeli olarak azaltarak son aşamada tek başına performans göstermeye hazırlar nitelikte olup, öğrencinin süreçte hem konu

alanına dair bilgi edinmesini, hem de öz-düzenleme becerileri geliştirmesine olanak tanımaktadır (Boekaerts ve Corno, 2005).

Weinstein ve diğerleri (2000), öğrenme stratejilerine odaklanan öz-düzenleyici öğrenme müdahalelerini incelemiş ve özellikle öğrenmeyi öğrenme derslerinde kullanılabilir sistemik bir yaklaşım önermişlerdir. Bu sistemik yaklaşım, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarını ve bu stratejileri farklı ders içeriklerine transfer etmelerini sağlamak için fırsatlar içermektedir. Bununla birlikte bu yaklaşım, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları sorunlar ve etkinlikleri hakkında üstbilişsel bir farkındalık oluşturmalarını da sağlayabilir. Önerilen yaklaşım sekiz adım içermektedir (Weinstein ve diğerleri, 2000):

1. Öğrencilerin hedef belirlemelerini sağlayın,
2. Öğrenme görevi ve kendi bilişsel süreçleri üzerinde yansıtma yapmalarını sağlayın,
3. Öğrenme görevi ile ilgili bir plan hazırlamalarını sağlayın,
4. Var olan stratejilerden seçim yapmalarını önerin,
5. Stratejileri uygulamaları için fırsatlar oluşturun,
6. Stratejileri kullanırken izleme ve biçimlendirici bir değerlendirme yapmalarını sağlayın,
7. Gerektiğinde kullandıkları stratejileri değiştirmelerini ya da düzenlemelerini sağlayın,
8. Kazanımlarını değerlendirmeleri için fırsatlar oluşturun. Eğer kullandıkları stratejiler işe yaradıysa gelecekteki benzer görevlerde bu stratejileri kullanmaları, işe yaramadıysa kullandıkları stratejiler üzerinde ne gibi değişiklikler yapmaları gerektiği konusunda farkındalıklarını geliştirin.

Senemoğlu (2005), öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim olmak üzere iki temel yaklaşımın kullanıldığını belirtmiştir. Doğrudan öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilmektedir

(Özer, 2004). Öğrenme stratejilerinin öğretimi, herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminden büyük bir farklılık göstermemektedir. Bu nedenle, herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminde kullanılan stratejiler, öğrenme stratejilerinin öğretiminde de kullanılabilir (Senemoğlu, 2005). Karşılıklı öğretim yaklaşımında ise öğrenme stratejileri öğrencilere, derslerin öğretim programları ile bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilmektedir. Böylece öğrenciler, hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini öğrenmektedirler (Özer, 2004). Karşılıklı öğretme yaklaşımı, öğrencilerin özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme üzere dört temel kavrama stratejisini kazanmalarında daha etkili olmaktadır. Bu yaklaşımda, özellikle sesli düşünme uygulamaları ve model olmanın önemli bir rolü bulunmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Şimşek (2006), etkili bir strateji öğretiminin, içerik alanı ya da konu ne olursa olsun sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olduğunu, bağımsız bir ders ya da öğretim alanı olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin strateji ile ilgili açıklamalar yapması, stratejilerin kullanımı için uygun koşullar sağlaması, rehberlik ya da rol modelliği yapması, öğrencilerin strateji kullanımlarına yönelik paylaşımlarını özendirilmesi ve etkili strateji kullanımını ödüllendirmesi gerekmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde deneysel ya da yarı deneysel desenler ile gerçekleştirilen çok araştırma olmamasına rağmen bu araştırmalar, ders içeriği ile bütünleştirilmiş programların strateji kullanımına ve gelişimine daha fazla katkı sağlayabileceğini göstermiştir (Hofer ve diğerleri, 1998).

Ley ve Young (2001), farklı öğretim bağlamlarında öz-düzenleyici öğrenme ilkeleri kullanılarak tasarlanan derslerin öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarını geliştireceğini belirterek bu ilkelerin ders içeriği ile birleştirilmesini önermiştir. Önerilen ilkeler, hedef belirleme, çalışma ortamını düzenleme, materyallerin düzenlenmesi, öğrenme sürecinin izlenmesi, etkililiğin ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve sınavların öğrenciler tarafından gözden geçirilmesi ile ilgili yapılan araştırma sonuçları kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel süreçleri desteklemek üzere etkinlikler ve öğretim uygulamaları düzenlemesi hem öğrencilerin stratejilere ilişkin farkındalıklarının artırılmasını hem de farklı bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarını sağlayabilir. Bu açıdan, bilişsel stratejiler arasında gösterilen ders içeriğindeki kavramların ilişkilendirilmesi, içeriğin ana hatlarının

oluşturulması, kavram haritalarının kullanılması ve şemaların oluşturulması materyallerden daha iyi anlamayı sağlayarak başarıyı arttırabilir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Ayrıca, öğrencilere öz-değerlendirme yapmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturmak, hem öğrencilerin ders içeriğine ilişkin kazanımlarını belirledikleri hedefler ya da oluşturulan standartlar ile karşılaştırmalarını hem de öğrenme sürecinde kullandıkları çeşitli stratejilerin işe yarayıp yaramadığını ve bu stratejiler üzerinde ne gibi değişiklikler yapmaları gerektiğini belirlemelerine yardımcı olacaktır (Weinstein, 1994; Zimmerman ve Kitsantas, 1997). Bu fırsatlar aynı zamanda öz-düzenleyici öğrenmenin önemli öğelerinden biri olan izleme stratejilerini de destekleyebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme çevresini hazırlamalarına ve düzenlemelerine yönelik rehberlik, öğrencinin öğrenme sürecini izlemesini sağlayacak geribildirimler ve öğretim amaçlarının kullanılması ders içeriği ile birleştirilmiş strateji eğitimleri de öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir (Ley ve Young, 2001).

Randi ve Corno (2000), öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamak ve bu kullanımların geliştirilmesini desteklemek için öğretmenlerin kullanabileceği çeşitli müdahaleleri incelemiş, müfredata gömülmüş bir öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretimini önermişlerdir. Randi ve Corno'ya (2000) göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, ders içeriğinin öğretimi ile birleştirilerek öğretilir. Bu öğretimde bilişsel çıraklığın kullanılması gerekmektedir. Bilişsel çıraklıkta, yeni becerilerin kazanılması için açık bir modelleme ve kılavuzluk kullanılmaktadır. Öğrenciler öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini bağımsız olarak kullanmaya başladıklarında ve bu kullanımları içselleştirdiklerinde, öğretmen tarafından sağlanan harici destek sistemi kademeli olarak kaldırılabilir. Schunk da (1998), öz-düzenleme becerilerinin gelişimini sağlamak için modellemenin önemli olduğunu belirtmektedir.

Osman ve Hannafin (1992), üstbiliş stratejilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimleri, belirli bir ders içeriği ile ilişkili stratejiler ve ders içeriği ile ilişkili olmayan stratejiler olmak üzere iki ölçüt kullanarak sınıflandırmıştır. Üstbiliş stratejilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim yaklaşımlarını da, birleştirilmiş (gömülmüş-embedded) ve bağımsız (detached) olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Belirlenen ölçütleri ve eğitim yaklaşımları kullanılarak dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler;

1. Belirli bir ders içeriğinin öğretilmesi sağlayan, içerikle birleştirilmiş stratejiler: Bunlar, ders içeriğinin ve yapısının açıkça manipüle edilmesini gerektiren, içeriğe ya da göreve özgü stratejilerdir. Bu stratejiler, belirli bir konuyu öğrenmek için kullanılan ve genellenemeyen stratejilerdir. Bu stratejilere yönelik beceriler, öğrencilerin alışık olmadıkları ya da bilmedikleri ders materyalini anlamalarını sağlamada ve açıklayıcı metinlerden sonuç çıkarmayı arttırmada kullanılabilir. Yapılandırılmış özetleyiciler (structured overview), bu tür stratejilere örnek olarak verilebilir.
2. Belirli bir konuyla bağlantılı öğretilen ancak, o konuya özgü olmayan stratejiler: Genellikle, ders içeriği ile ilgili etkinlikleri engellemeden, mevcut ders içeriğinden faydalanılarak öğretimin içerisine yerleştirilirler. Bu stratejiler, belirli bir konunun öğretilmesini destekleyen, aynı zamanda da diğer derslerin konularına transfer edilebilen genel stratejilerdir. Bu tür stratejiler, öncelikle ders içeriğinin öğrenilmesini desteklemek amacıyla kullanılır ancak, daha sonra öğrenci bu stratejileri farklı alanlarda kullanabilir. Genel özetleyiciler, sorular türetme, kavramayı değerlendirmek için kullanılan teknikler ve öz-izlemeyi sağlayacak kontrol listeleri, bu tür stratejilere örnek olarak verilebilir. Ders içeriğinde yapılan örtük manipülasyonlarla ve strateji kullanımını sağlayacak öğrenme etkinlikleri ya da stratejilerin kullanılmasına sebep olacak komutların kullanıldığı ders tasarımlarıyla bu tür stratejiler öğretilir.
3. Belirli bir derse bağlı olmadan öğretilen, belirli bir alana özgü stratejiler: İçerikten bağımsız olarak öğretilen ancak belirli bir konu üzerinde uygulanması gereken genel stratejilerdir. Gerçek öğrenme görevlerini içeren uygulamalardan önce, öğrenenlerin stratejilerin kullanımı ile ilgili becerilerini geliştirmek ve stratejileri daha yakından tanıyarak etkili kullanmalarını sağlamak için öğrenciler bu stratejiler üzerinde eğitim süresince çalışmaktadır. Birinci türdeki stratejilere göre stratejilerin transferini sağlamada potansiyelleri daha yüksektir. Bu tür stratejileri ders içeriği ile birleştirmek oldukça karmaşık olmakta ya da bilişsel yüklenmeyi azaltmak amacıyla hem uygun hem de verimli strateji kullanımını gerektirmektedir. Etkin dinleme ve tahmin etme, bu tür stratejilere örnek olarak verilebilir.

4. Herhangi bir derse bağılı olmadan öğretilen, farklı alanlarda kullanılabilen genel stratejiler: İçerikten bağımsız olarak öğretilen ve her konuya uygulanabilir nitelikteki stratejilerdir. Bu tür stratejiler, çeşitli öğrenme görevlerini ve akademik alanları desteklemek amacıyla öğretilirler. Bu türdeki strateji eğitimlerinde, farklı bağlam ve ders içerikleri üzerinde uygulamalar gerçekleştirilir. Bu stratejiler, hem temel hem de destek stratejilerini içerir. Temel stratejiler, doğrudan ders materyalinin manipüle edilmesinde öğrencilere yardımcı olurken, destek stratejileri öğrenme için uygun bilişsel ve duyuşsal ortamı oluşturmayı ve sürdürmeyi sağlar. Farklı kelimelerle açıklama ve zihinsel imgeleme bu tür stratejilere örnek olarak verilebilir.

Osman ve Hannafin (1992), dışarıdan verilen komutlarla öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri ve performanslarını değerlendirmeleri için öğrencilerin cesaretlendirilmesini, akranlarının kullandıkları stratejileri gözlemleyebilecekleri etkileşim ortamlarının sağlanmasını önermişlerdir. Öğretim tasarımlarında, sadece stratejilere yönelik bilgilere değil, aynı zamanda stratejileri kullanmalarını sağlayacak uygulamalara da yer verilmesi gerekmektedir.

Garner ve Alexander (1989)'a göre, üstbiliş konusunun netlik kazanmayan yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle, aşağıdaki dört soruya deneysel araştırmalarla cevap aranmalıdır:

- Üstbiliş, doğru biçimde nasıl ölçülebilir?
- Strateji eğitiminin etkileri nasıl ölçülebilir?
- İçerik bilgisi ile strateji bilgisi arasındaki ilişki nedir?
- Strateji kullanımında güdülenmenin rolü nedir?

Üstbiliş becerileri, uzun bir dönem boyunca yavaş yavaş geliştirilmeli ve otomatikleştirilmelidir (Derry ve Murphy, 1986). Rafoth ve Leonard'a (1990) göre üstbiliş eğitimini günlük sınıf aktivitelerinin bir parçası haline getirmek tüm öğrenciler için faydalı olacaktır. Ayrıca, sınıf ortamlarında öğretilen bu becerileri transfer ederek onlardan daha fazla fayda sağlamak için bunların sadece okuldaki ilgili derste değil, günlük yaşamlarında kullanılması için öğrenciler yönlendirilmelidir.

Palinscar ve Brown (1984), Pressley ve Woloshyn (1995), Pressley ve Collins (2002) ve Harris, Graham ve Deshler'in (1998) çalışmaları dikkate alındığında strateji eğitiminde aşağıdaki adımların izlenmesi tavsiye edilmektedir (Akt: Alemdar, 2009):

1. Öncelikle, stratejilerin önemi açıklanmalıdır. Öğrenciler stratejileri niçin öğrenmeleri gerektiğini, kendilerine nasıl bir eğitim verileceğini bilmelidirler. Öğrenciler, stratejilerin bilişsel yetenekleri ve alan bilgisindeki eksiklikleri gidermede etkili olduğunun farkına varmalıdırlar. Ayrıca, strateji eğitimi öğrencilerin özgüvenlerini de geliştirmelidir.
2. Her seferinde bir ya da birkaç strateji öğretilmelidir. Stratejiler, öğrencilerin aşırı bilişsel yüklenmemesi için adım adım ve öğrencilerin stratejiler üzerinde uygulama yapmalarına zaman ayıracak biçimde öğretilmelidir. Çünkü, stratejiyi sahiplenmek ve esnek olarak kullanmak zaman almaktadır.
3. Uzun zaman boyunca pratiğe devam edilmelidir. Yeni bir stratejinin öğretimi modellenmesi ve uygulanması için 6 - 8 hafta eğitim yapılmalıdır. İdeal olan, bunu bütün akademik yıla yaymaktır (Pressley ve Woloshyn, 1995).
4. Stratejileri ayrıntılı biçimde açıklamak ve modellemek gerekir. Bu, stratejinin daha kolay ve etkili biçimde öğrenilmesini sağlar.
5. Öğrencilere strateji kullanımları konusunda geribildirim verilmelidir (Butler ve Winne, 1995). Geribildirim öğrenciye uyguladığı stratejinin işe yarayıp yaramadığı konusunda bilgi verir. Böylece öğrenci, hangi stratejinin en iyi nasıl kullanılacağını öğrenebilir.

Öz-düzenleme, öğrencilerin etkin bir şekilde anlamları yapılandırmasını gerektirmektedir. Ancak, öz-düzenlemenin merkezinde yer alan konu, anlamları yapılandırmanın ötesinde öğrenme sürecinin düzenlenmesidir. Bunun için de öğrencinin, öğrenme süreci üzerinde etkili olabileceği ve kendi öğrenmesini değerlendirebileceği ortamlar sağlanmalıdır. Bu süreçte öğrencilerin kendi planlarını yapmalarına, kendilerine geribildirim vermelerine ve kendilerini öğrenme süreçlerini düzenlemelerine imkan tanıyan öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği düşünülmektedir (Üredi ve Üredi, 2007)

Öğrencilerde öz-düzenlemenin geliştirilebilmesi için öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamalarına ve izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğrenme-öğretme ortamları düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2005). Ayrıca, öğrencilerin çalıştıkları konu ile ilgili bir genel bilgiye sahip olması, öğrenme stratejilerinin etkili kullanımı için önemlidir. Çünkü öğrenci, yeni duyduklarını ve gördüklerini önceden bildiklerine eklemekte; bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, varsayımlar türetip, onları sınayarak ve yorum yaparak işlemektedir (Açıkgöz, 2002). Bayındır'a (2006) göre iyi bir strateji öğretimi, uzun bir zaman ve çoklu görevler süresince önemli öğretim ve uygulama alıştırmaları içermelidir. Bu şekilde bir öğretim, öğrencilerin stratejileri ve bu stratejilerin nerede ve nasıl kullanılacağını keşfetmelerini sağlamakta, stratejileri farklı durumlara uyarlamaları için fırsatlar oluşturmaktadır.

Derry ve Murphy (1986) tarafından kendi kendine öğrenen öğrencilerin uygulamaları gereken beş basamaklı bir yaklaşım önerilmiştir. Bu yaklaşımda aşağıdaki gibi bir sıra izlenmelidir:

1. Amacı analiz etme ve tanımlama: Bu basamakta öğrenci ne öğrenileceğini belirler ve öğrenme çevresinin isteklerini değerlendirir. Diğer bir deyişle öğrenci, ne öğreneceğini, bu öğrenmenin hangi ölçütlere göre nerede ve ne zaman gerçekleşeceğini belirler.
2. Stratejiyi Planlama: Birinci basamakta elde edilen verilere göre öğrenci istenilen öğrenmeyi sağlayıcı strateji ya da stratejilerden oluşan bir plan hazırlar.
3. Stratejiyi Uygulama: Öğrenci, öğrenme amacına ulaşmak üzere belirlediği öğrenme stratejisini ya da stratejilerini uygular.
4. Stratejilerin Sonuçlarını İzleme: Bu basamakta öğrenci, seçtiği ve uyguladığı strateji ya da stratejilerin kendisinin amacına ulaşmasına ne derece yardım ettiğini izler ve değerlendirir.
5. Stratejiyi Uygun Biçime Getirme: Eğer dördüncü basamakta sorulan sorulara alınan cevaplar "evet" ise strateji öğrenmeye yardım etmiştir. Bu durumda öğrenci strateji değiştirmesine gerek olmadığına karar verir. Ancak strateji öğrenme bakımından istenilen sonucu vermediyse öğrenci durumu yeniden gözden geçirerek amaç analizinde ve planında bir değişiklik yapmalıdır.

Strateji öğretiminde iki temel noktanın iyi bilinmesi gerekmektedir: (1) Hangi stratejiler etkilidir? (2) Ders içeriğinin öğretimi içerisine stratejileri yerleştirerek strateji nasıl öğretilir? Strateji öğretimini ders içeriği ile birleştirmek çok zor ve karmaşık değildir. Öğrenme için çok önemli bileşenler olarak belirtilen not alma, düzenleme, ilişki kurma ve izleme yoluyla strateji öğretimi ders içeriği ile birleştirilebilir (Kiewra, 2002). Ayrıca, stratejinin tanımlanması ve modellenmesi, stratejinin niçin kullanıldığının açıklanması, fayda sağlayan stratejilerin açıklanarak genelleştirilmesi ve stratejileri kullanmak için uygulama fırsatlarının oluşturulması da strateji öğretiminin ders içeriği ile birleştirilmesinde kullanılabilir (Pressley ve Woloshyn, 1995).

Ertmer ve Newby (1996) bilişsel stratejilerin plansız bir şekilde tüm öğrencilerde kendiliğinden oluşmasının beklenemeyeceğini, bununla birlikte yansıtıcı sorular gibi öğretim stratejileri aracılığıyla sistematik ve planlı bir şekilde geliştirilebileceğini belirtmektedirler. Herhangi bir öğrenme görevi üzerinde çalışırken öğrencinin performansını yansıtması, etkili öz-düzenleme teknikleri arasında gösterilmektedir (Kauffman, Ge, Xie ve Chen, 2008). Öğrenciler, öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtmalarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksiklikleri olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Öğretmen de sorular sorarak öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini uyarabilir (Ünver, 2003). van Zee ve Minstrell (1997) öğretmenlerin öğrencilerine yansıtıcı sorular yönelterek, öğrencilerin ne anladıklarını açıkça söylemeleri, farklı bakış açılarını kullanarak düşünceleri, kendi görüş ve fikirlerini izlemeleri için cesaretlendirebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca, ders tasarımlarına gömülen alıştırma ve uygulamalar yoluyla öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yansıtabilirler. Öğrencinin kendi öğrenme sürecini yansıtmaya çalışması, öğrenme açısından da hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle, tüm eğitim düzeylerinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yansıtmaları için fırsatlar sağlanmalıdır (Quinton ve Smallbone, 2010).

Yansıtma, bilişsel stratejileri öğrenmek için de önemli görülmektedir. Düşünce ile davranış arasında güçlü bir ilişki kurmayı sağlayan yansıtma, seçilen stratejilerin etkililiği ve kazanımlar hakkında bilgi sağlayabilir. Böylece, öğrencinin belirli öğrenme etkinliklerinden stratejiye ilişkin bilgi elde etmesini de sağlamaktadır (Driscoll, 2005).

Bu sebeple, strateji kullanımında yansıtıcı düşüncenin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenciler kendi öğrenme süreçleri, kullandıkları stratejilerin uygunluğu ve etkililiği konusunda konuşmalı, yorum yapmalı ve gerektiğinde bunları birbirleriyle paylaşmalıdır (Alemdar, 2009). Atasoy (2009), web temelli öğrenme ortamlarının görev temelli tasarlanmasının, planlamaya ve değerlendirmeye yönelik yansıtıcı sorular içermesinin, öğrencilerin bu sorulara ve bu sorulara verdikleri cevaplara istedikleri zaman erişebilmelerinin, üstbiliş becerilerinin geliştirilmesi açısından fayda sağlayabileceğini belirtmiştir.

Öz-düzenlemeyi geliştirmek için hazırlanan eğitim programlarının tümünün aynı anda uygulanmasının zaman ve imkan açısından olanaksızlığı düşünüldüğünde öğretmenlerin, sınıf ortamında öğrencilerin sosyo-kültürel yapısına, konu alanına ve kendi yapılarına uygun eğitim programını seçerek derslerine uyarlamaları gerekmektedir (İsrael, 2007).

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerin öğretime yönelik eğitim programları ve müdahalelerin incelendiği uluslararası araştırmalara bakıldığında, temel becerileri kapsayan okuma, yazma, yabancı dil öğrenimi ve matematikte problem çözme, fen öğretimi ve tarih öğretimi alanlarında yapılan araştırmaların sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir (Pressley ve Harris, 2006; Dole, Nokes, ve Driets, 2009; Ragosta, 2010). Ulusal araştırmalar ise, fen öğretimi (İsrael, 2007; Alemdar, 2009; Karaçam, 2009), okuma ve yazma (Belet, 2005; Çalışkan, 2010), yazma becerileri (Dülger, 2007), okuduğunu anlama (Çakıroğlu, 2007), tarih öğretimi (Bozkurt, 2007), matematiksel muhakeme becerileri (Pilten, 2008), matematikte problem çözme (Özsoy, 2007; Sönmez Ektem, 2007; Demircioğlu, 2008), matematiksel modelleme (Özturan Sağırılı, 2010), kavramsal anlama ve bilimsel işlem becerileri (Sarıbaş, 2009), yabancı dilde yazma becerileri (Özbay, 2008) ve bilgisayar okuryazarlığı becerileri (Cabi, 2009; Atasoy, 2009) gibi alanlarında yoğunlaşmaktadır.

2.6. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi

Winne ve Perry (2000), öz-düzenlemenin ölçülmesine ilişkin iki farklı yaklaşımın kullanılabilirliğini belirtmektedir. Bu iki yaklaşım, öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik bakış açısından kaynaklanmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenmenin

“yetenek” ve “olay” olmak üzere iki özelliği bulunmaktadır (Winne ve Stockley, 1998). Öz-düzenlemenin bir “yetenek” olarak görüldüğü durumda, öz-düzenleyici öğrenme yapısının bireyde göreceli olarak sabit ya da kalıcı özelliklere işaret ettiği, bireyin gelecekteki davranışlarını yordayan bir beceri olarak algılandığı dikkat çekmektedir. Örneğin, öğrenme görevinin özelliklerine göre çalışma şeklini uyarlayabildiğini belirten bir öğrencinin herhangi bir dersin sınavına hazırlanmada veya bir ödevi tamamlamada farklı çalışma yaklaşımları benimseyeceğine ilişkin bir çıkarımda bulunmak mümkündür. Öz-düzenlemenin bir “olay” olarak görüldüğü durumda ise, kısa süreli bir zaman kesitine karşılık gelmekte ve belli bir zaman dilimine yayılmış olan bir etkinliğin zaman içinde dondurulmuş hali olarak tanımlanmaktadır (Winne ve Perry, 2000; Akt: Özbay, 2008). Zaman kavramının sürekliliğine karşın, belli koşullar ve belli bir zaman diliminde gerçekleşen bir olayın başı ve sonu olduğu kabul edilmekte, dolayısıyla da izole edilerek ölçülmesi mümkün görülmektedir. Winne ve Perry (2000), bir olay olarak ölçülmesi durumunda öz düzenlemenin, birbirini takip eden üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu düzeyler sırasıyla meydana gelme, örtük olay ve örüntülü örtük olaydır (Akt: Özbay, 2008). Ortamdaki bir ipucuna dayanarak öz düzenlemenin gerçekleştiği yolunda bir çıkarımında bulunduğumuz aşama “meydana gelme düzeyi” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, kompozisyon yazmakta olan bir öğrencinin, konunun zor olduğuna ilişkin yapmış olduğu bir yorum, öğrenme görevini izlediği ve bir ölçüte göre değerlendirdiği şeklinde yorumlanır. Bu durumda öğrenenin üstbilis süreçlerini işe koştuğu doğrudan gözlenemese de bu yönde bir çıkarımda bulunmak mümkündür. Öz-düzenleme, örtük bir olay olarak ele alındığında, koşula bağlı durumlara işaret eder. Örneğin, yazması beklenen kompozisyonu bir ölçüte dayalı olarak değerlendiren ve konunun zor olduğuna ilişkin yorum yapan bir öğrencinin kaynaklara başvurduğu ve notlar aldığının gözlendiği durumda iki ölçümden bahsetmek mümkündür; sürecin izlenmesi ve kontrolü. Öğrenme görevinin zor olduğu sonucuna varılması koşulu (izleme) öğrenenin kaynaklardan yararlanması ve not alması (kontrol) ile sonuçlanmaktadır. Tekrarlanan belli koşul-sonuç örüntülerinin gözlendiği durumda belli strateji kullanımlarından bahsetmek mümkündür. Bu ise örtük davranışın örüntülü düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2008).

Öz-düzenleyici öğrenmenin yetenek olarak ölçülmesi:

Kendini değerlendirme ölçekleri: Öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesinde tasarımı, uygulaması ve puanlaması kolay olduğundan sıklıkla kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Kendini değerlendirme ölçekleri, öz-düzenleyici öğrenmeyi bir yetenek olarak ölçmektedir. Çünkü cevaplar tek veya özel öğrenme olaylarını açıklamak yerine birçok durumu kapsayan genellemelerden oluşmaktadır. Kendini değerlendirme biçimindeki ölçeklerden en yaygın olanları LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) ve MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)'dir.

Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (Learning and Study Strategies Inventory - LASSI): LASSI (Weinstein, Schulte ve Palmer, 1987) standartlaştırılmış, 77 maddeden oluşan, öğrenme ve çalışma stratejilerinin ölçümü için tasarlanmış beşli likert tipinde bir ölçektir. Bir teşhis ölçeği olarak kullanılan LASSI'de toplam puan hesabı yapılmamaktadır. Bireyler testi kendi kendilerine uygulayarak puanlarını hesaplayabilirler. Bu amaçla bir değerlendirme kitapçığı verilmektedir. 1987'deki formunda maddeler birbirleriyle çakışmayan 10 alt ölçekte gruplanmıştır. Ölçek; 1) tutum ve ilgi, 2) güdülenme, özen, özdenetim ve isteklilik, 3) zaman yönetimi ilkelerinin akademik görevlerde kullanımı, 4) okul performansı ile ilgili endişe, 5) akademik görevler üzerinde yoğunlaşma ve dikkat, 6) bilgi işleme, bilgi edinme ve muhakeme, 7) ana fikirleri seçme ve önemli fikirleri ayırt etme, 8) destek teknikleri ve materyallerinin kullanımı, 9) kendi kendini sınaama, değerlendirme ve derslere hazırlık, 10) sınav stratejileri ve sınavlara hazırlanma alt ölçeklerinden oluşmuştur.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ): Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından üniversite öğrencilerinin güdülenme eğilimlerini ve herhangi bir ders için kullandıkları öğrenme stratejilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Likert tipinde yedili derecelendirme kullanılan ölçeğin güdülenme boyutunda 31 madde, öğrenme stratejileri boyutunda ise 50 madde bulunmaktadır. Güdülenme boyutunda yer alan değer bileşeninde içsel hedefe yönelme, dışsal hedefe yönelme ve görev değeri olmak üzere üç alt ölçek; beklenti bileşeni özyeterlik algısı, öğrenme inançlarının kontrolü olmak üzere iki alt ölçek ve duyuşsal bileşeni ise sınav kaygısı ölçeğinden oluşmuştur. Değer bileşeni, öğrenenlerin hedeflerinin ve görevlerinin önemi hakkındaki inancı ve ilgisini içermektedir. Beklenti, öğrenenlerin performansla ilgili algı ve inançlarını, duyuşsal bileşen ise öğrenenlerin

göreve karşı duyuşsal tepkilerini içermektedir. Öğrenme stratejileri bölümünde ise bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi bileşenleri bulunmaktadır. Bilişsel stratejiler yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri olmak üzere dört alt ölçekten, üstbilişsel stratejiler planlama, izleme ve düzenleme stratejilerinden, kaynak yönetimi stratejileri zaman ve çalışma ortamı yönetimi, çaba yönetimi, akran işbirliği, yardım isteme olmak üzere dört alt ölçekten oluşmuştur.

Yapılandırılmış Görüşmeler: Görüşmeler, çok yalın ve basit sorulardan yapılandırılmış soru-cevap dizilerine kadar büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Görüşmelerin yapısı kadar sonuçların analiz edilmesi de önemlidir. Bu analizde “yukarıdan aşağıya (top-down)” veya “aşağıdan yukarıya (bottom-up)” işleyen iki ayrı temel yaklaşım kullanılmaktadır (Winne ve Perry, 2000). Aşağıdan-yukarıya yaklaşımı materyallerin sınıflandırılması veya kategorik özelliklerine göre, yukarıdan-aşağıya yaklaşımı ise kuram rehberliğinde yapılan analizlerdir. Bu iki yaklaşımın bir kuramı genişletmek ya da sınamak amacı ile birleştirilmesi sıklıkla ve başarı ile uygulanan bir yöntemdir (Haşlaman, 2005).

Öz-düzenleyici Öğrenme Görüşme Formu (Self-Regulated Learning Interview Schedule–SRLIS): SRLIS Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından lise öğrencileri arasında öz-düzenleyici öğrenmeyi araştıran, kuramsal tabanı olan yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşmelerden çıkan bilginin puanlamasında, puanlamayı yapanların ne ölçüde anlaştığı önemlidir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri aşağıda gösterilen 15 kategoriden oluşmaktadır (SRLIS);

1. Öz-değerlendirme: Öğrencinin çalışmalarının kalitesiyle ve gelişimiyle ilgili etkinlikler,
2. Düzenleme ve transfer etme: Öğrencinin öğretim malzemelerini, öğrenmeyi geliştirecek şekilde açık veya kapalı olarak yeniden düzenlemesi,
3. Hedef belirleme ve planlama: Öğrencinin hedef koyma, yapılacakları listeleme, zamanlama ve bitirmeyle ilgili planları,
4. Bilgi arama: Öğrencinin gerekli olabilecek bilgileri ve kaynakları sağlaması,
5. Kayıt tutma ve izleme: Öğrencinin olayları ve sonuçları kaydetmesi,
6. Çevreyi yapılandırma: Öğrencinin fiziksel çevre ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler alması,
7. Sonuçlarla ilgili planlama: Öğrencinin başarı ve başarısızlık durumlarında

- ödül ya da cezaları tasarlaması,
8. Yineleme ve ezberleme: Öğrencinin öğrenme malzemesini ezberleme çalışmaları,
 - 9-11. Yardım alma: Öğrencinin çalışırken karşılaştığı güçlüklerde arkadaşlar, öğretmen ya da başka kişilerden yardım alması,
 - 12-14. Tekrar etme: Öğrencinin notları, metinleri, kitapları tekrar gözden geçirmesi,
 15. Diğer: Başka insanlar tarafından başlatılan çaba ve davranışlar

Öğretmen Değerlendirmeleri: Öğretmenler öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olduklarından öz-düzenleyici öğrenme özelliklerini değerlendirmede önemli bir konumdadırlar. Ancak birçok araştırmacı bu değerlendirmelerden alınabilecek bilgilerin güvenilirliğinden şüphe duymaktadır. Buna rağmen öğretmen değerlendirmeleri bazı önlemler alınarak güvenilir hale getirilebilir. Değerlendirme ölçekleri doğrudan olmalı, ölçekler norm grupları veya öğretmenin önceki öğrencileri ile karşılaştırılmalı, ayrıca öğretmenlere değerlendirmelerinde kullanılmak üzere amaca yönelik ve kolay anlaşılır ölçütler verilmelidir (Winne ve Perry, 2000).

Öz-düzenleyici öğrenmenin olay olarak ölçülmesi:

Sesli düşünme ölçümleri: Sesli düşünme, öğrencinin bir öğrenme görevi gerçekleştirirken düşündüklerini ve gerçekleştirdiği bilişsel süreçleri sesli olarak söylemesidir. Sesli düşünme, daha çok okuma ve problem çözme gibi alanlarda öz-düzenleyici öğrenmeyi ölçme amacıyla kullanılmaktadır. Sesli düşünme protokolü kullanılmadaki en önemli amaç, öz-düzenleyici öğrenme modellerini ayırt etmektir. Değerlendirenlerin ne kadar anlaştıkları dışında da bu protokolün ölçek özellikleri ile ilgili standart bilgi çok azdır.

Hata bulma Görevleri: Öz-düzenleyici öğrenme, hedef ile içinde bulunulan durum arasındaki farklılığın belirlenmesi ile tetiklenir. Böylece üstbilişsel izleme kullanarak edinilen bilişsel değerlendirmeler göreve nasıl devam edilmesi gerektiğini belirler. Araştırmacılar denetlemeden önce oluşan bu incelemeyi ölçmek amacı ile öğrencilere hatalı öğrenme malzemeleri verir ve hataların bulunup bulunmadığını ayrıca öğrencilerin hata bulduklarında ne yaptıklarına bakarlar (Haşlaman, 2005).

İz yöntemleri: Winne (1982), izleri öğrencilerin bir görev üzerinde çalışırken oluşturdukları gözlenebilen biliş belirtileri olarak tanımlamıştır (kelimelerin altını çizme vb.). İzler çeşitli yöntemlerle gözlemlenip değerlendirilebilir ancak iz yöntemleriyle ilgili bilgi pek azdır.

Performans gözlemleri: Öz-düzenleyici öğrenme araştırmalarında öğrenci davranışları ile öğrenme bağlamları arasındaki ilişkilerin incelenmesi son zamanlarda önem kazanmıştır. Araştırmacılar öğrenci davranışlarını çeşitli yapılar ve yöntemlerle yerinde izler ve öz-düzenleyici öğrenme açısından değerlendirirler.

Yukarıda da belirtildiği gibi alanyazında, öz-düzenleme ve öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesine yönelik farklı bakış açıları bulunmaktadır. Zimmerman (2008), öz-düzenleme ve güdülenmenin tarihsel geçmişi, metodolojik gelişimi ve geleceğe yönelik görünümü ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, özgün bağlamlarda öğrenmeye ilişkin güdusel inançlar ve öz-düzenleme süreçlerinin ölçülmesinde çevrimiçi ölçümlerin geliştirilmesini de içeren, araştırmaların ikinci dalgası olarak nitelendirdiği ölçme araçlarını incelemiştir. Yenilikçi ölçüm metotları; bilgisayar destekli ortamlarda öz-düzenleyici öğrenme süreçlerinin izleme günlükleriyle ölçülmesi (trace logs), hiperortamlarda öz-düzenleyici öğrenmenin sesli düşünme kayıtlarıyla ölçülmesi (think-aloud protocol), öz-düzenleyici öğrenmenin yapılandırılmış günlüklerle ölçülmesi (diaries), öz-düzenleyici öğrenmenin gözlem yoluyla ve nitel olarak ölçülmesi, öz-düzenleyici öğrenmenin döngüsel süreçleri ve mikroanalitik ölçümler ile ölçülmesini içermektedir. Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesinde kullanılan, Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (Learning and Study Strategies Inventory - LASSI) (Weinstein ve diğerleri, 1987), Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ) (Pintrich ve diğerleri, 1993) ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Görüşme Formu (Self-Regulated Learning Interview Schedule - SRLIS) (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986) gibi ölçme araçlarının temel özellikleri ve boyutları açıklanmıştır.

Öz-düzenlemenin bir olay olarak ölçülebilmesine yönelik Winne ve Hadwin (1998) tarafından geliştirilen model, Özbay (2008) tarafından sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen verinin analizi için temel oluşturmuştur. Verinin analizi sürecinde, sesli düşünme etkinliği sırasında öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak strateji kullanımına işaret eden ipuçları değerlendirilmiş, tekrarlanan belli koşul-

sonuç örüntülerinin gözleendiği durumda ise strateji kullanımına ilişkin çıkarımlar yapılmıştır.

Schmitz ve Wiese (2006) yaptıkları çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmeyi değerlendirmek için yapılandırılmış günlükleri kullanmıştır. Zimmerman'ın (2000) öz-düzenleme modeline dayalı olarak geliştirilen eğitim programı, zaman serileri tasarımı kullanılarak uygulanmış ve günlüklerin incelenmesiyle elde edilen veriler üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, uygulanan eğitim programının öz-düzenleyici öğrenmeyi arttırdığı vurgulanarak yapılandırılmış günlüklerin avantajları örneklerle açıklanmıştır.

Stoeger ve Ziegler (2007) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin öz-düzenleme durumlarını belirlemek için günlükler kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından verilen öz-düzenleme eğitiminin ardından, öğrencilerin ev ödevleri ve kısa sınavlarına yönelik olarak etkili bir strateji seçmeleri ve hedeflerinin zorluk düzeylerini ayarlamalarını destekleyecek geribildirimler verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin aldıkları eğitimin zaman yönetim becerileri, öz-yansıtmaları, güdülenme düzeyleri, öğrenme görevlerine ilgileri, çabaları, öğrenme hedefine yönelimleri, öz-yeterlikleri ve matematik dersindeki başarıları üzerinde anlamlı derecede etkilediği belirlenmiştir.

Öz-düzenleme yapısının bütüncül olarak ortaya çıkarılmasına izin vermesi açısından, son yıllarda yürütülen çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırma geleneğini ön plana çıkaran araştırmalar, öz-düzenleyici öğrenmenin tanımlanmasını, bağlama duyarlı ölçme araçları yoluyla ölçülmesini, öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen programların öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin araştırılmasını ve uygulamalar sırasında, araştırmacı, uygulayıcı ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir (Butler, 2002; Akt: Özbay, 2008).

Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamında değerlendirme süreci, öğrencileri hedefe yönelten bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle değerlendirmede öğrenciye not vermekten çok öğrencilerin geliştirilmesi ve onlara öz-düzenleme becerilerinin öğretilmesi hedeflenmektedir (Corno ve Randi, 1999). Başarı testleri, geleneksel öğretim sürecinde öğrencilerin davranışlarını ölçmede etkili yollardan biri olmasına rağmen öğrenme sürecine ilişkin farkındalık düzeyini

ölçme bakımından yetersiz kalabilir. Öz-düzenleme becerisini geliştiren öğrenme ortamında, alan bilgisi ve becerisinin yanı sıra öğrenme stratejileri kullanımının da ölçülmesi gerekmektedir. (Heo, 2000). Üredi ve Üredi (2007), öğrencilerin öğrenme ve güdülenme stratejilerini ölçmek için performans değerlendirmenin kullanılacağı belirtmiştir. Ayrıca, projeler, portfolyolar ve performans değerlendirme yöntemleri öğrencileri güdüleyebilmekte, öz-düzenleyici öğrenme için fırsatlar sağlamakta ve öğrencilerin kendilerini ifade etmedeki yaratıcılıklarını arttırmaktadır (Paris ve Paris, 2001). Öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesi için çeşitli öğrenme bağlamlarında farklı ölçme araçlarının birlikte kullanılması da gerekebilir (Boekaerts ve Corno, 2005; Boekaerts & Cascallar, 2006).

2.7. Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenmeleri

Randi (2004), öğretmenlerin, kendi öğrencilerinden daha farklı öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanabileceğini, aynı zamanda da farklı öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyabileceğini vurgulamıştır. Öğretmen eğitimi dersleri bağlamında öz-düzenleyici öğrenmenin kullanılması, öğrenenler olarak öğretmen adaylarının daha iyi anlamalarına ve öğrenmelerine yardım edeceği vurgulanmıştır (Paris ve Winograd, 1999). Sınıf öğretmenlerinin öğrenirken bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımları ile derslerinde üstbilişsel becerileri geliştiren stratejileri kullanmaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Özcan, 2007). Öğrenirken uygun olan öğrenme stratejilerini kullanan ve bunun farkında olan öğretmenler, öğrencilerin üstbilişsel beceri geliştiren stratejileri kullanmalarını sağlamada daha başarılı olmaktadır (Paris ve Winograd, 1999). Öğretmenlerin üstbilişsel beceri geliştiren stratejilere sahip olması yapılan dersin kalitesi açısından da çok önemlidir. Çünkü, üstbilişsel beceriye sahip olan öğretmenler öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmenin yanı sıra ellerindeki materyali de daha etkin kullanmayı bilmekte, gereksiz ayrıntılara girmekten kaçınmaktadır (Paris ve Winograd, 1999).

Randi (2004)'ye göre, öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri ile öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirme yetenekleri arasında yüksek bir ilişki vardır. Öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin deneyimleri, mizacı ve kendi öz-düzenleme becerileri gibi çeşitli özellikleri, sınıf

içerisindeki uygulamalarını şekillendirmektedir (Cooper, 1992). Perry, Phillips ve Dowler (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren uygulamalar gerçekleştirebildikleri ve bu uygulamaların da öğrencilerin öz-düzenleme becerisini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için bu becerilere sahip ve etkili kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen yetiştiren kurumların temel amacı olmalıdır (Senemoğlu, 2005). Özer (2002) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenme stratejilerini öğrenme durumları incelenmiş ve araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme stratejilerinin okullarda öğretilmesinin gerekliliğine inandığını göstermiştir. Özer'e (2002) göre, öğretmenlerin tümünün öğrenme stratejileri konusunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen öğretmenlerin büyük bölümünün yeterlilik düzeyi "*kendi bildirimlerine göre*" düşüktür. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme stratejilerini öğrencilerine etkili biçimde öğretmesine olanak vermeyecek bir düzey olarak nitelendirilmiştir (Özer, 2002).

Öğrencilerin öz-düzenleme becerisini geliştiren bir öğrenme ortamında öğretmenin özellikleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Butler, 2002; Corno ve Randi, 1999):

- Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarını desteklemek için, onların esnek ve uygulanabilir bilişsel aktivitelere (görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı gibi) katılımlarını teşvik eder.
- Öğrencileri kendi ölçütlerini belirlemeye ve çeşitli amaçları seçmeye teşvik eder.
- Öğrencilere yansıtıcı öz-değerlendirmeler yapmayı öğretir.
- Öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamına mümkün olduğunca dahil olmaları için fırsatlar yaratır.
- Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini ortaya koyan çalışmalarına dair niteliksel geribildirimler verir.
- Öğrencilerin çalışmaları ve çabaları için sınav notu vermek yerine daha çok niteliksel değerlendirme yöntemlerini kullanır.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının da bu özelliklere sahip olması, hem öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla yetiştirilmesinde hem de öğretim tasarımcısı olarak belirlenen eğitim ihtiyacına yönelik işlevsel öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği daha çok ilköğretim ve genel ortaöğretim kurumlarına bilgisayar öğretmeni yetiştiren programlardır. Bu program mezunları bilişim teknolojileri öğretmeni olarak çalışabilecekleri gibi, kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektör firmalarında öğretim teknolojileri alanında öğretim tasarımcısı olarak da çalışabilmektedir (Deryakulu, 2008; Şahin, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de öğretim tasarımının öğretime yönelik gerçekleştirilen araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Başbay (2008), yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzenlenmiş Öğretim Tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisini incelediği çalışmada, öğrencilerin deneysel işlem sürecinde üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin yansıtımlar yaptıklarını ve bu süreçte strateji kullanımını destekleyecek pek çok uygulamaya yer verildiğini belirtmiştir. Araştırma, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lisans programında yer alan "Öğretim Tasarımı" dersi kapsamında 12 hafta süresince yürütülmüştür. Deneysel işlem sürecinde elde edilen nitel veriler incelenerek ulaşılan araştırma bulguları, öğrencilerin hem öğretim elemanından hem de arkadaşlarından nasıl çalışabilecekleri ve düşünebilecekleri konusunda yardım alabildiklerini, yapılan etkinlik ve öğrenme görevlerinin bu süreci desteklediğini, öğrencilerin kendi kararlarını alma ve bu kararlar üzerinde düşünme olanağı bulabildiğini, öz-değerlendirmeye ve yansıtmaya teşvik edildiklerini, öğrenme ve çalışma stratejilerine ilişkin önemli özelliklerini fark ettiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, nicel veriler üzerinde yapılan analizler, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzenlenmiş Öğretim Tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Başbay, 2008). Öğretim tasarımının öğretime yönelik yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle araştırmaların yüksek lisans öğrencileri üzerinde yürütüldüğü ve daha çok gerçek yaşam problemlerini merkeze alan proje tabanlı öğrenme, durum tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir (Dabbagh ve Bilijd, 2010; Hardre, Ge ve Thomas, 2006; Magliaro ve Shambaugh, 2006; Korkmaz, 2011; Bannan-Ritland, 2001).

Hardre, Ge ve Thomas (2006), acemi öğretim tasarımcılarının öğretim tasarımı alanında geliştirilebilmeleri için öğretim tasarımcısının sorumlulukları, öğretim tasarımına yönelik algı ve üstbilgi olmak üzere üç temel konu üzerinde yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Kremer-Hayon ve Tillema (1999), öğretmen eğitiminde öz-düzenleyici öğrenmenin önemini vurgulayarak, öğretmen adaylarının bakış açısı ile öz-düzenleyici öğrenmeye olan ihtiyacın incelenmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar, yaptıkları çalışmada etkili bir öz-düzenleyici öğrenme süreci için öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme algılarının anlaşılmasının gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bakış açısı ile Hollanda ve İsrail'deki 48 öğretmen adayı ve 42 öğretmen yetiştiren eğitimcinin öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma verileri, beklenen öz-düzenleyici öğrenme davranışları, öz-düzenleyici öğrenme uygulamalarındaki etkinlik türleri ve öz-düzenleyici öğrenmenin anlamına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, her iki ülkedeki öğretmen adayı katılımcıların öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik algılarının öğrenmede daha bağımsız olma, planlama becerilerini kullanma ve kendi kendine çalışma becerilerinin düzeyi üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Öğretmen yetiştiren eğitimcilerin algıları ise, kendi kendine çalışma, kendi kendini yönetme, yansıtma ve hedef yönelimi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tillema ve Kremer-Hayon (2002) öğretmen yetiştiren eğitimcilerin, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimini nasıl sağladıklarını, öz düzenleyici öğrenen olarak kendi mesleki gelişmelerini nasıl gerçekleştirdiklerini ve öz düzenleyici öğrenmeyi nasıl algıladıklarını belirlemek için Alman ve İsraili eğitimciler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları, her iki ülkedeki öğretmen yetiştiren eğitimcilerin öz-düzenleyici öğrenmeyi algılamaları arasında hem benzerliklerin hem de farklılıkların olduğu göstermiştir. Her iki ülkedeki eğitimcilerde öz-düzenleyici öğrenmeyi yansıtıcı bir yaklaşım olarak algılamaktadırlar. Alman eğitimciler öz-düzenleyici öğrenmeyi bağımsız öğrenme, kendini bilme ve kendi kendine çalışma olarak algılamakta, İsraili eğitimciler planlama, hedef belirleme, zaman yönetimi, üstbilgi ve değerlendirme olarak algılamaktadırlar. Öğretmen yetiştiren öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme bağlamında karşılaştıkları benzer mesleki sorunların olduğu belirlenmiş, en büyük sorunun ise kuramlarla uygulamaları arasındaki

ilişkinin yeterince oluşturulmaması olarak belirtilmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları Alman eğitimcilerin öz düzenleyici öğrenme açısından kendi yaptıkları ile öğrencilere öğrettiklerinin birbirleriyle örtüşmediğini göstermektedir.

Özturan Sağır ve Azapağası (2009), ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 19 öğretmen adayı üzerinde yürüttüğü nitel araştırmada, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını ve öz-düzenleme becerilerini düzenlemek için hangi faaliyetleri kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, bireysel ve odak grup görüşmeleri yoluyla Motive Edici Stratejiler Ölçeği'ndeki (Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ) öğrenme stratejileri ve güdülenme stratejileri alt boyutları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları göre, öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri boyutunda üstbilişsel öz-düzenleme, zaman yönetimi ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, tekrar, ayrıntılandırma, akran yardımı, düzenleme ve yardım arama, eleştirel düşünme ve çaba düzenleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Güdülenme stratejileri boyutunda ise sıklık sırasına göre, sınav kaygısı, öğrenme inançlarının kontrolü, öz-yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Endedijk (2010) ise, öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları bağlamındaki öz-düzenleyici öğrenmelerinin yapısını ve gelişimini incelemiş, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülte ve uygulama okulundaki öz-düzenleyici öğrenme yapılarındaki farklılıklar ve ilişkiler belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenmelerinin; öğrenme nesnesinin tanımlanması, öğrenme hedefine yönelim, öz-yeterlik, öğrenme stratejilerinin kullanılması, kullanılan öğrenme stratejilerinin kontrol edilmesi, öğrenme sonuçlarının izlenmesi, öğrenilenlerin yansıtılması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve yeni öğrenme deneyimleri üzerinde ön-düşünme olmak üzere sekiz değişken kullanılarak tanımlandığını göstermiştir (Endedijk, 2010).

Arsal (2010), günlüklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı ve 60 öğretmen adayı üzerinde yürüttüğü araştırmada Pintrich'in öz-düzenleyici öğrenme modelini temel almıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulamanın amacı, günlüklerin ne zaman ve nasıl yazılacağını kapsayan bir eğitim verilmiştir. Araştırmada, deney grubunda yer alan

fen bilgisi öğretmen adayları günlük öğrenme etkinlikleri için kullandıkları öz-düzenleme stratejilerini 14 hafta boyunca günlük rapor formunu doldurarak rapor etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öz-düzenleme stratejilerini rapor eden deney grubundaki öğretmen adaylarının içsel güdülenme, görev değeri, üstbiliş ve zaman yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Bayındır (2006), ilköğretim okullarındaki eğitim yaşantılarında, öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilip verilmediğini belirlemek üzere gerçekleştirdiği betimsel araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ve öğrenim gören 500 öğrenciden anket kullanılarak görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verdiklerini, öğrencilere yalnızca öğrenme stratejilerinin yararlarını açıkladıklarını, stratejileri öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejileri ile ilgili düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmak istediklerini göstermiştir.

Demircioğlu (2008) yaptığı nitel araştırmada, üstbilişsel davranışları arttırmaya yönelik eğitim durumlarını tasarlamayı, uygulamayı ve bu eğitim durumlarının matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Geliştirilen eğitim durumları kapsamında yazma, sesli düşünme, çiftli problem çözme ve davranış kartlarını sıraya dizme tekniklerini kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci, altı adet gönüllü öğretmen adayı ile sekiz oturumda yürütülmüştür. Araştırmada daha detaylı incelemek yapmak ve süreci daha iyi betimleyebilmek için iki katılımcıdan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın verileri, katılımcıların yazma oturumlarında teslim ettikleri araçlardan, araştırmacı günlüğünden, video-kamera görüntülerinden, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular katılımcıların böyle bir süreci yaşamalarının kendilerini tanımalarına, üstbilişsel davranışlarının artırmasına ve farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca katılımcılar, eleştirel çalışmaya ve kontrol stratejilerini kullanmaya başlamışlar ve geçmişte neden başarısız olduklarının farkına varmışlardır.

Kurt (2010), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki öğretim deneyimleri bağlamındaki öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini incelediği araştırmada, dört öğretmen adayından ders anlatımları öncesinde ve sonrasında görüşmelerle veriler elde edilmiştir. Verilere dayalı olarak, dört öğretmen adayının

uygulama okullarındaki öğretim uygulamalarına hazırlanırken geçirdikleri öz-düzenleyici öğrenme süreçleri ve kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmış, kullanılan stratejilerin öğretim deneyimleri boyunca değişimleri incelenmiştir. Ayrıca, ders anlatımlarında gözlemlenmiş, ders kapsamında yazdıkları dönem sonu yansıtma raporları incelenmiştir. Elde edilen veriler Zimmerman ve Pintrich'in öz-düzenleyici öğrenme modellerinden uyarlanan kuramsal çerçeveye analiz edilmiştir. Ders anlatımı öncesinde yapılan görüşmeler, katılımcıların ön düşünme evresini yansıtan ders hazırlama süreciyle başladıklarını göstermiş, bu süreçte kaynak araştırma, kaynakları düzenleme, gerektiğinde yardım veya öneri için ilgili kişilere danışma, zihinsel planlama ve hedef belirleme gibi stratejilerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu stratejiler bilişsel öz-düzenleyici öğrenme stratejileri olarak ele alınmaktadır. Bilişsel stratejilere ek olarak öz-yeterlik, görev ya da değer algılamaları ve içsel ilgiler gibi güdüsel etkenler de belirlenmiştir. Uygulama sonrasında değerlendirme sürecini yansıtan ders anlatımı sonrası görüşme sonuçları, öğretmen adaylarının birçok alanı içeren öz-değerlendirme süreçlerinden geçtiklerini ortaya çıkarmıştır. Son olarak, öğretmenlik uygulamasının geçtiği ortamla ilgili unsurların katılımcıların öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin oluşmasından önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Gürşimşek (2002) öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin güdüsel inançları ve strateji kullanım düzeylerini araştırdığı çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimine başladıkları birinci sınıf ve öğretmen kimliğini ve öğretme-öğrenme yeterliliklerini kazandıkları varsayılan dördüncü sınıf düzeyleri arasında öğrenmeye ilişkin güdüsel inançları ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin niteliğindeki farklılaşmayı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 194 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. 194 öğrencinin 80'i birinci sınıfa ve 114'ü dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler arasından belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak birinci sınıftaki öğrencilerin öz-yeterlilik algısı ve öğrenme güdüsünün son sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiş ancak anlamlı fark bulunmamıştır. Örneklemden kız ve erkekler arasındaki incelemede güdüsel inançlar boyutunda bir farklılaşma görülmezken, kız öğrencilerin üstbiliş yeterlilikleri açısından öne çıktıkları görülmüştür.

2.8. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Öz-düzenleyici öğrenme, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Zimmerman ve Schunk, 2001). Bu nedenle özellikle son otuz yılda, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek için pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir (Ragosta, 2010). Aşağıda, öz-düzenleyici öğrenmenin öğretimi ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası bazı araştırmalar açıklanmış ve sonuçları özetlenmiştir.

Çalışkan (2010), öğrenme (bilişsel) stratejileri öğretiminin üstbilgi bilgisi, üstbilgi becerilerini kullanma ve başarı üzerindeki etkisini incelediği deneysel araştırmada, deney grubunda doğrudan öğretim yaklaşımıyla 15 hafta süren öğrenme stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir strateji öğretimi gerçekleştirilmeden geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalığını, üstbilgi bilgilerini, üstbilgi stratejilerini kullanımlarını ve başarılarını arttırdığı belirlenmiştir.

Özturan Sağırılı'nın (2010) matematiksel modelleme yönteminin orta öğretim öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, öğrenme stratejilerinin ayrıntılandırma alt boyutu dışındaki diğer alt boyutları ve güdülenme stratejilerinin alt boyutları açısından geleneksel yöntemle göre farklılık görülmemiştir. Öğrenme stratejilerinin ayrıntılandırma alt boyutunda açısından, matematiksel modelleme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, geleneksel yöntemin uygulandığı gruptaki öğrencilere göre bu stratejileri daha etkili kullandıkları belirlenmiştir.

Sarıbaş (2009), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış kimya laboratuvarının fen öğretmen adaylarının bildirimsel ve işlemsel bilgileri, kavramsal anlamaları, bilimsel işlem becerileri ve kimyaya karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Amaca yönelik olarak 10 kimya deneyi, deney grubunda öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış yöntemle, kontrol grubunda ise geleneksel (doğrulama) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, hazırlık, farkındalık ve planlama, deneyin yapılışı, öz-kontrol, öz-değerlendirme ve yansıtma aşamalarını içeren bir süreçte deneyler gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında, günlük hayatla ilişkili sorular sorulmuş, gösteri deneyi

gerçekleştirilmiş ve deneyle ilgili tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bu aşamada, öğrencilerden deneyle ilgili bir amaç belirlemeleri istenmiş, öğrencilerin göreve verdiği değer ve öğrenme yönelimleri belirlenme çalışılmıştır. Farkındalık ve planlama aşamasında, deneyle ilgili ek sorular sorulmuş, bu sorulara dayalı tartışmalar yapılmış ve öğrencilerden deneyi tasarımları beklenmiştir. Deneyin yapılışı aşamasında, öğrenciler üçer kişilik gruplar halinde deneyi yapmışlar, araştırmacı da olumlu geribildirimlerle öğrencileri desteklemiştir. Öz-kontrol aşamasında, deney sonuçlarını tüm sınıfla tartışarak deneyden önce kurulan hipotezin doğruluğunu test etmişlerdir. Eğer sonuçlar bilimsel görüşlerle uyumlu değilse, nerede hata yapmış olabilecekleri ve deneyi yaparken ya da sonuçları değerlendirip yorumlarken stratejilerinde nasıl bir değişiklik yapmaları gerektiği konusunda karar vermişlerdir. Son aşama olan öz-değerlendirme ve yansıtma aşamasında ise, gösteri deneyi tekrar yapılmış, deneyle ilgili bir araştırma konusu ödev olarak verilmiştir. Deney raporları ve ödevler araştırmacı tarafından değerlendirilerek geribildirimde bulunulmuştur. Araştırma sonuçları, iki grup arasında bildirimsel ve işlemsel bilgiler açısından farkın olmadığını, kavramsal anlamalarının gelişimleri açısından ise deney grubu lehine farkın olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bilimsel işlem becerileri, bilişsel ve üstbilişsel öğrenme strateji kullanımları gelişirken, kontrol grubundaki öğrencilerin bu becerileri değişmemiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel strateji puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güdülenme inançları deney grubunda değişmezken kontrol grubunda düşmüş, her iki grubun kimyaya karşı tutumlarının ise benzer olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı görüşme formlarının nitel analizi ile elde edilen bulgular, üstbilişsel becerilerin çeşidinin artışı doğrulamıştır.

Alemdar (2009), ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında, üstbiliş beceri eğitiminin fen bilgisi dersinde öğrencilerin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramların sürekliliğine ve transferine etkisi incelemiştir. 31'i kontrol ve 37'si deney grubu olmak üzere 78 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmada, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmış, deney grubunda ise yüksek sesle düşünme ve modelleme, çalışma defteri tutma, geribildirim sağlama, ödevlendirme, sınıf tartışması, hata bulma ve düzeltme stratejilerinin kullanıldığı üstbiliş beceri eğitimi gerçekleştirilerek ders anlatılmıştır. Araştırmada, Osman ve Hannafin (1992) tarafından belirtilen, belirli bir konuyla ilgili üstbilişsel beceri gelişimi modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ders içeriğiyle birleştirilmiş üstbiliş eğitiminin geleneksel yöntemlere göre başarı, kavram kazanımları, kavramların sürekliliği ve transferi açısından daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur.

Pilten (2008), ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelediği çalışmada, deney grubundaki öğrencilere Mevarech ve Kramarski (1997) tarafından geliştirilmiş IMPROVE stratejisi uygulanmıştır. Dokuz hafta boyunca sürdürülen çalışmada öğrenciler 65 problem üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbiliş dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma, matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma, tahmin etme, çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme, genelleme yapma, rutin olmayan problemleri çözme, matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Özbyay (2008), yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz-düzenleme süreç ve stratejilerinin neler olduğunu belirlemek, güdülenme stratejileri ile alana özgü bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla nicel ve nitel verileri kullanarak yaptığı çalışmada, öz-düzenlemenin boyutları arasında değişen ilişkiler olduğunu ve bu boyutların birbirini destekleyen işlevleri olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenen özelliklerine daha çok sahip olduğu, güdülenme stratejileri ile bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Sönmez Ektem (2007), ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde üstbiliş stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına, üstbiliş stratejileri kullanma becerilerine ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubuna problem çözme sürecinde üstbiliş stratejileri kullanmalarını sağlayacak uygulamalar yaptırılırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılarak problem çözme süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, problem çözme sürecinde üstbiliş stratejilerinin kullanılmasının başarı, üstbiliş stratejilerinin kullanımı ve matematik dersine yönelik tutum açısından geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci görüşlerine dayalı olarak problem çözmenin önemini anlama, problemi anlama, plânlı çalışma, problem çözme sürecini kontrol etme ve farkında olma becerilerini de kazandıkları gözlemlenmiştir.

Özsoy (2007), ilköğretim 5. sınıf düzeyinde üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi incelemiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde, dokuz hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol etme aşamalarında üstbilişsel stratejilerin kullanımını sağlayacak problem çözme etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise var olan sürecin devam etmesi sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre problem çözme başarıları ve üstbilişsel strateji kullanım düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Özcan (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin derslerinde üstbilişsel beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarını etkileyen faktörlerden (öğretmenin öğrenme stratejilerini ve üstbilişsel becerilerini kullanmaları, kişilik ve bazı demografik özellikleri) hangisinin daha etkili olduğu incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 161 erkek, 261 bayan öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğrenirken öğrenme (bilişsel) stratejilerini ve üstbilişsel becerilerini kullanmaları ile derslerinde üstbilişsel beceri geliştiren stratejileri kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin derslerinde üstbilişsel beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu, mezun olduğu okulun derslerinde üstbilişsel beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre derslerinde daha fazla üstbilişsel beceri geliştiren stratejiler kullandığı ve sınıf mevcudunun az olmasının öğretmenlerin derslerinde üstbilişsel beceri geliştiren stratejileri kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Çakıroğlu (2007), üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, deney grubunda okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında üstbilişsel strateji kullanımını sağlamak için çalışma kağıtları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve

üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerileri kullanımlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Dülger (2007), yabancı dilde yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan üstbiliş stratejilerinin yazma becerilerine yönelik tutum, erişim ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirdiği deneysel araştırmada, üstbiliş stratejilerinin yazmada erişim ve kalıcılığa katkıda bulunduğunu ancak, deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Bozkurt (2007), farklı öğrenme stratejilerinin lise 1. sınıf tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelediği deneysel araştırmada, iki deney grubunda anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin, kontrol grubunda ise tekrar stratejilerinin kullanımını sağlamak üzere yazılı materyaller kullanmıştır. Altı hafta sürdürülen araştırmanın uygulama aşamasının sonunda bilgi ve kavrama düzeylerini ölçen başarı testi uygulamıştır. Araştırma sonuçları, anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyindeki soruları çözmeye diğer iki gruba göre daha başarılı olduklarını, örgütlenme stratejilerini kullanan öğrencilerin ise tekrar stratejilerini kullanan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Kalıcılık testi sonuçları, anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrencilerin diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olduğunu, örgütlenme stratejilerini kullanan öğrencilerin ise tekrar stratejilerini kullanan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

İsrael (2007), öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, fen bilgisi öz-yeterlikleri ve fen başarısına etkisini ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri incelediği araştırmada, deneysel araştırma modeli ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmında, deney grubunda araştırmacı tarafından geliştirilen öz-düzenleme eğitimi programı, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Uygulama, 6. sınıf fen bilgisi dersinde 14 hafta boyunca 88 öğrencinin katılımıyla sürdürülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin konu hakkında öğrendikleri, düşündükleri ve hissettikleriyle ilgili yansıtma yapmalarını sağlamak amacıyla yansıtma defterleri (günlükler) kullanılmıştır. Öğrenciler her dersin son beş dakikasında kendilerine dönem başında dağıtılan yansıtma defterlerinin, yansıtma sorularını içeren bir sayfasını doldurmuşlardır. Defterler üç haftada bir toplanarak öğrencilere, yazdıklarıyla ilgili dönütler verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere aktif öğrenmede

kullanılan öğretimsel işler yaptırılmıştır. Bu işler, onların özellikle değerlendirme, tahmin yapma, yansıtma becerilerini, güdülerini ve bilişsel yeterliliklerini artırmaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmı ise, 594 altıncı sınıf öğrencisinden elde edilen veriler üzerindeki analizlerle gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırma verilerinin analizi sonucunda, öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi öz-yeterliliği ile öz-düzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı belirlenmiş, verilen öz-düzenleme eğitimin farklı yansıtma kapasitelerine sahip öğrencilerin başarıları arasında bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Betimsel araştırma verilerinin analizi sonucunda ise, öğrencilerin öz-düzenleme, fen bilgisi öz-yeterlilik düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Karaçam (2009), öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamaları ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri farklı soru tipleri dikkate alarak incelediği araştırma, iki farklı üniversitede öğrenim gören 190 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Kuvvet ve hareket konularının öğretimi tamamlandıktan sonra öğrencilerin bu konulardaki kavramsal anlamalarını belirlemek için açık uçlu ve çoktan seçmeli soru formatlarında hazırlanmış iki test uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada gönüllü 17 öğrencinin açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerden seçilen 6'şar sorunun çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri belirlemek için sesli düşünme tekniği uygulanmıştır. Bu teknikten elde edilen verileri detaylandırmak için sesli düşünme uygulamasının ardından öğrencilerle çözüm süreçlerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının çoktan seçmeli ve açık uçlu testler ile ölçülen kavramsal anlama ortalamalarının farklı olduğunu, her iki test türündeki soruların çözümünde soruya ilişkin teorik ya da sezgisel bilgilerini kullanarak bütüncül stratejilerle çözüm sürecinin çerçevesini belirlediklerini ve bu genel çerçeve içerisinde kendilerine özgü lokal stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların çözümünde farklı bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Gülumbay (2005), yükseköğretimde Web'e dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejileri ile bilgisayar kaygı durumlarının öğrencilerin başarıları ile ilişkisini belirlemek için Eğitimde Bilgi Teknolojileri II dersinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 53 öğrenci ile deneysel bir

araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Web'e dayalı ve yüzyüze öğretim yapılan gruplarında yer alan öğrencilerin bilgisayar kaygı ölçeğine göre düzeltilmiş bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejileri ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Erskine (2009), birinci sınıfta öğrenim gören 277 üniversite öğrencilerinin üstbilişsel beceri ve farkındalık düzeylerini incelediği araştırmada, altı farklı sınıftan dördünde Üstbiliş Beceri Öğretimi (Metacognitive Skill Instruction) adını verdiği bağımsız bir eğitim programı uygulamış, iki sınıfta ise eğitim programı uygulanmamıştır. Üstbiliş Beceri Öğretimi'nin gerçekleştirildiği dört sınıftan ikisinde, öğrencilerin üstbiliş becerilerini ve strateji kullanımlarını yansıtmaları amacıyla 12 hafta boyunca sürdürülen haftalık öğrenme görevleri verilmiş, diğer iki sınıfta ise strateji kullanımlarıyla ilgili herhangi bir yansıtma istenmemiştir. Uygulanan Üstbilişsel Beceri Öğretimi'nde bir problemin çözümünde, bir ödevin yapılmasında ya da bir öğrenme görevinin gerçekleştirilmesinde kullanılacak dört adımdan oluşan öğretim durumları kullanılmıştır. Bu adımlar; problemin, görevin ya da ödevin tanımlanmasıyla başlamakta; tanımlanan problemin çözülmesi ya da görevin gerçekleştirilmesi için hangi önbilgilerin ve öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğinin belirlenmesi ve ilgili işlemler gerçekleştirilirken izleme süreçlerinin kullanılması ile devam etmekte, ürünün değerlendirilmesi ve gelecekteki benzer görevler ya da işlemler üzerinde yargıların oluşturulmasıyla son bulmaktadır. Öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, her üç grubun da öntest ve sontest üstbilişsel farkındalık puanları arasındaki farkın anlamlı, gruplar arasında sontest üstbilişsel farkındalık puanları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermiştir.

Thompson (2007), üniversite öğrenimine hazır olmayan ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanmayan (riskli öğrenciler) 45 üniversite öğrencisi üzerinde ders içeriği ile birleştirilmiş üstbilişsel stratejilerin kullanımını sağlamak için uygulanan eğitim programının öğrencilerin başarıları, güdülenme ve öğrenme stratejileri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde, 20 öğrenciden oluşan grupta üstbilişsel strateji kullanımlarını geliştirmek amacıyla 6 hafta süren bir eğitim programı uygulanmış, 25 öğrenciden oluşan grupta ise var olan (geleneksel) eğitim devam etmiştir. Araştırma sonuçları, iki grup arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Ayrıca, içerikle birleştirilmiş üstbilişsel

strateji eğitiminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (MSLQ) dışsal güdülenme, görev değeri, öz-yeterlik, zaman yönetimi ve akrandan öğrenme boyutlarında öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu, gruplar arasında ise tüm alt boyutlar açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Hu (2007), web destekli ortamda, ders içeriğinden bağımsız öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin ve yansıtma alıştırmalarının, öğrencilerin başarıları ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen araştırma öntestlerin uygulanması ve grupların oluşturulması, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretimi, stratejilere yönelik yansıtma uygulamaları ve sontestlerin uygulanmasıyla sürdürülen dört aşamadan oluşmuş ve 14 haftada tamamlanmıştır. Deney grubunda 8 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin başarı puanları, sınıf içinde uygulanan testler, proje ödevi, yansıtma uygulamaları ve final sınavından aldıkları notlarla belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu, güdülenme düzeyleri, bilişsel stratejileri, üstbilişsel stratejileri ve kaynakları yönetme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermiştir.

Search (1996), alana özgü öğrenme stratejileri ve üstbilişsel öğrenme stratejileri öğretiminin üniversite öğrencilerinin matematik dersi başarıları, öz-yeterlik ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkilerini incelediği deneysel araştırmada, dört deney grubu oluşturulmuştur. Dört deney grubunun üçünde sırasıyla, alana özgü öğrenme stratejileri öğretimi, üstbilişsel öğrenme stratejileri öğretimi, alan özgü öğrenme stratejileri ve üstbilişsel öğrenme stratejileri öğretimi kullanılmıştır. Bir grupta ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Öğrencilerin matematik dersi başarılarının belirlenmesinde 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test, öz-yeterlikleri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesinde ise Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, alana özgü öğrenme stratejileri öğretimini uygulandığı grup ile üstbilişsel öğrenme stratejileri öğretiminin uygulandığı grubun matematik dersi başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Ayrıca, alana özgü öğrenme stratejileri ve üstbilişsel öğrenme stratejileri öğretiminin uygulandığı grup ile diğer gruplar arasında matematik dersi başarıları açısından anlamlı

bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik ve güdülenme düzeyleri ise, uygulanan deneysel işlemler açısından değişmemektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kazandırmak ve bu becerileri geliştirmek için farklı yaklaşımları kullanan pek çok öğretim programı ya da müdahale tasarlanmıştır. Farklı yaklaşımlar kullanılarak tasarlanan öğretim programlarının çoğu, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarına olanak sağlayacak öğrenme-öğretme ortamlarının tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya katılan çalışma grubu, araştırmada kullanılan öğretim materyali açıklanarak yararlanılan veri toplama araçları ve deneysel işlemin uygulanması, toplanan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 2x2'lik karışık deneysel desen kullanılmıştır. Karışık desenler, split-plot faktöryel desenler olarak da belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2001). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken vardır. Bunlardan biri farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini tanımlar (Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın bağımsız değişkeni, uygulanan strateji kullanımına yönelik etkinlik türüdür. Bağımsız değişkenin, bilişsel strateji etkinlikleri ve üstbilişsel strateji etkinlikleri olmak üzere iki alt düzeyi vardır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin ders başarıları, bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleridir.

Gruplar arası denklığı sağlamak için öğrenciler gruplara yansız atanmıştır (Hovardaoğlu, 1994). Bu araştırmada yansız atamayı gerçekleştirmek amacıyla öğrencilerin başarı, bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji öntestlerinden aldıkları puanlar kontrol değişkenleri olarak kullanılmıştır. Araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü*

		Öntest		Sontest
G1 - Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup	R	Ö1	X1	Ö2
G2 - Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup	R	Ö3	X2	Ö4

G: Grup

R: Yansız atama

Ö1, Ö3: Öntest

X1, X2: İşlem

Ö2, Ö4: Sontest

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmada iki farklı grup bulunmaktadır. Deneysel işlem öncesinde Başarı Testi yapılarak öğrencilerin ön bilgi düzeyleri ile Gütülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılarak öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra yansız atamayla iki gruba ayrılan bu öğrenciler, bilişsel strateji etkinliklerinin ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulanacağı gruplara yerleştirilmiştir. Her iki etkinlik türünün uygulanması sonrasında yapılan ölçmeden elde edilen sonuçlar, grup içi ve gruplar arası ilişkiler göz önünde tutularak değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 Bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm’lerinin 2. sınıfında öğrenim gören, Öğretim Tasarımı Dersini alan 90 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin kullanılacağı grupların oluşturulmasında aşağıdaki ölçütlerin etkili olabileceği kabul edilmiştir.

- Öğretim Tasarımı dersi ön bilgi düzeyleri

- Bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri
- Üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri

Öğrencilerin, 1. ve 2. sınıfta aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin (Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri) ve alan dersinin (Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı), Öğretim Tasarımı dersine yönelik ön bilgi düzeylerini etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu sebeple, denk grupların oluşturulmasında Öğretim Tasarımı dersi başarı öntestinden elde edilen puanlar kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmada etkileri incelenen bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımına yönelik etkinlikler için öğrencilerin çalışma öncesinde sahip oldukları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin grupların oluşturulmasında önemli olduğu düşünülmüştür.

Yukarıda sözü edilen nedenlerden dolayı, öğrencilere deneysel işlem öncesinde Başarı testi ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler, etkinliklerin uygulanacağı iki grubun oluşturulmasında yansızlığı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla öğrencilerle ilgili üç veri grubu (başarı, bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri) SPSS paket programına girilmiştir. Bu veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılarak SPSS paket programında değerlendirilmiştir.

Deneysel işlem öncesi öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji puanları ile başarı testinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilişsel Strateji, Üstbilişsel Strateji ve Başarı Öntestlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Öntest türü	n	\bar{X}	s	s/2
Bilişsel strateji	90	97.30	13.62	6.81
Üstbilişsel strateji	90	60.14	9.75	4.88
Başarı	90	35.48	6.70	3.35

Öğrencilerin bilişsel strateji, üstbilişsel strateji ve başarı öntest puan ortalamalarına ayrı ayrı standart sapmalarının yarısı eklenerek ve çıkarılarak ($\bar{X} \mp s/2$)

gruplandırmada kullanılacak puanlar belirlenmiş ve daha sonra öğrenci puanları düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmıştır. Gruplandırma işleminin sonucuna göre gruplardaki öğrenci sayıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilişsel Strateji, Üstbilişsel Strateji ve Başarı Öntesti Sonuçlarına Göre Dağılımları

Bilişsel Strateji Puanına Göre Gruplar		Üstbilişsel Strateji Puanına Göre Gruplar			Toplam f	
		Düşük f	Orta f	Yüksek f		
Düşük	Başarı Puanına Göre Gruplar	Düşük	8	6	1	15
		Orta	9	4	0	11
		Yüksek	1	1	0	2
	Toplam	18	11	1	30	
Orta	Başarı Puanına Göre Gruplar	Düşük	2	3	0	5
		Orta	2	7	5	14
		Yüksek	1	8	2	11
	Toplam	5	18	7	30	
Yüksek	Başarı Puanına Göre Gruplar	Düşük	2	1	2	5
		Orta	0	4	11	15
		Yüksek	1	3	10	14
	Toplam	3	8	23	34	
Toplam		26	37	30	94	

Deneysel işlem öncesi grupların denkliliğini sağlamak için bilişsel strateji, üstbilişsel strateji ve başarı puanlarına göre Tablo 4’teki her gözenekte yer alan öğrenciler deneysel işlemlerin uygulanacağı iki gruba rastgele atanmışlardır. Toplam 94 öğrenci öğrenim gördükleri üniversiteler de (Gazi Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi) dikkate alınarak iki gruba bölünmüş ve deneysel işlemin uygulanacağı iki grup oluşturulmuştur. Ancak, bu 94 öğrenciden uygulamaya düzenli devam etmeyen ya da sontest verileri toplanamayan 4 öğrenci araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve tüm analizler 90 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin uygulanan etkinlik türüne, üniversitelerine ve cinsiyetlerine ilişkin dağılımları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Uygulanan Etkinlik Türü, Üniversite ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

		Bilişsel etkinliklerin uygulandığı grup		Üstbilişsel etkinliklerin uygulandığı grup		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Gazi Üniversitesi	Kız	18	52.9	16	47.1	34	100
	Erkek	9	42.9	12	57.1	21	100
	Toplam	27	49.1	28	50.9	55	100
Ahi Evran Üniversitesi	Kız	10	58.8	7	41.2	17	100
	Erkek	8	44.4	10	55.6	18	100
	Toplam	18	51.4	17	48.6	35	100
Toplam		45	50.0	45	50.0	90	100

Tablo 5'e göre, çalışmaya katılan öğrencilerin 51'i kız (%56.7), 39'u ise erkek (%43.3) öğrencilerden oluşmaktadır. Bilişsel strateji etkinliklerin uygulandığı çalışma grubuna 45 (%50), üstbilişsel strateji etkinliklerin uygulandığı çalışma grubuna ise 45 (%50) öğrenci yerleştirilmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilerin 55'i (%61.1) Gazi Üniversitesi, 35'i (%38.9) ise Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %62.2'lik dilimini oluşturan 28 öğrenci kız, %37.8'ini oluşturan 17 öğrenci ise erkektir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %51.1'ini oluşturan 23 öğrenci kız, %48.9'unu oluşturan 22 öğrenci ise erkektir.

3.3. Öğrenme Materyali (Strateji Etkinlikleri)

Öğretim Tasarımı dersi kapsamında, ünitelere ilişkin bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji etkinlikleri hazırlanmıştır. Etkinliklerde yer alan maddeler, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, ilgili stratejileri kullanmalarını sağlamak ve bu stratejilerin kullanımını geliştirmek (arttırmak) amacıyla düzenlenmiştir. Etkinlik maddeleri, hem ders içeriğine hem de bilişsel ve üstbilişsel stratejilere yönelik tasarlanmıştır.

Öğrenme Materyalinin Geliştirilme Aşamaları

Öğretim materyali geliştirilirken sırasıyla aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Öncelikle, Öğretim Tasarımı dersine yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlar belirlenirken, Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı Öğretim Tasarımı ders içeriği ve Öğretim Tasarımının öğretimi ile ilgili alanyazın kullanılmıştır.
2. Öğrencilerin Öğretim Tasarımı dersi kapsamındaki kazanımları gerçekleştirmelerini sağlayacak bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin, her üniteye yönelik etkinlikler biçiminde tasarlanmasına karar verilmiştir. Strateji etkinlikleri, bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji etkinlikleri biçiminde gruplandırılmıştır.
3. Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle ilgili alanyazın incelenerek, etkinliklerde yer alacak strateji türlerine karar verilmiş ve stratejilere yönelik tanımlamalar yapılmıştır. Bilişsel stratejiler kategorisi tekrar, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerinden, üstbilişsel stratejiler ise planlama, izleme ve düzenleme stratejilerinden oluşmaktadır.
4. Daha sonra bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji etkinliklerinde yer alacak maddeler, strateji kategorilerine ait tanımlamalar, alanyazında yer alan bilişsel ve üstbilişsel strateji örnekleri ve Öğretim Tasarımı dersine ait kazanımlar kullanılarak tasarlanmıştır. Bazı etkinliklerdeki paragraflar, ders kitabı olarak kullanılan kaynaktan doğrudan ya da düzenlenerek ve yazardan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (Şimşek, 2009).
5. Strateji etkinliklerinde yer alacak maddeler, ünitelere ve strateji türlerine göre gruplandırılmış ve maddelerin uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form dört konu alanı uzmanın görüşüne sunulmuştur (Ek 9). Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak etkinlik maddelerine son şekli verilmiştir.

Öğrenciler ilgili etkinlikleri, her üniteye yer alan konuların anlatımı tamamlandıktan sonra sınıf ortamında tamamlamışlardır. Deneysel işlem sürecinde,

öğrenciler her etkinliği gerçekleştirdikten sonra değerlendirme yapılmıştır. Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri, hem ders içeriği ve hem de strateji kullanımını açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğrencilere uygulanan bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri, dereceli puanlama anahtarı (Ek 7 ve Ek 8) kullanılarak araştırmacı ve ikinci bir puanlayıcı (ayrıntılama kuramına dayalı öğretimde bellek destekleyiciler konusunda doktora yapmış konu alanı uzmanı) tarafından değerlendirilmiştir. Strateji etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı ile ilgili ayrıntılı bilgi veri toplama araçları bölümünde verilmiştir.

Değerlendirme işlemi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilere araştırmacı tarafından e-posta kullanılarak etkinliklere (hem strateji kullanımına hem de ders içeriğine) yönelik geribildirimler verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin öğretim tasarımı dersine ilişkin ön bilgi düzeylerini ve deneysel işlem sonrasında ders başarılarını belirlemek amacıyla çoktan seçmeli test ve öğretim tasarımı sürecinin aşamalarına ilişkin verilen ödevlerdeki performanslarını değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı şeklinde geliştirilen iki farklı test kullanılmıştır. Öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Başarı öntesti ile Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'den elde edilen puanlar doğrultusunda gruplara yansız atama yapılmıştır. Öğrencilerin uygulanan etkinliklerdeki içeriğe yönelik performansları ile bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma performanslarını değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Deneysel işlem sürecinde uygulanan bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerine ve ders sürecine ilişkin öğrencilerden nitel veri toplamak amacıyla görüş formu kullanılmıştır.

3.4.1. Başarı Testi

Araştırmaya katılan öğrencilerin deneysel işlem öncesi konu alanına ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve deneysel işlem sonrasında ders başarılarını ölçmek amacıyla başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken, derse yönelik belirlenen kazanımlar doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 1). Belirtke tablosu,

öğretim sürecinde hangi konuyla ilgili hangi düzeyde davranışların kazandırılacağını gösteren bir düzenektir. Amacı ne olursa olsun bir testin kapsamı, konu ve davranış boyutlarıyla birlikte iki boyutlu bir belirtke tablosu ile belirlenmiş olmalıdır (Özçelik, 1989).

Hazırlanan belirtke tablosu kullanılarak 91 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan testin kapsam geçerliliğine ilişkin beş konu alanı uzmanının görüşleri alınmış ve uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca geliştirilen test, ölçme ve değerlendirme alanında bir uzmana da gösterilerek önerilen düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen testin madde analizi çalışması, daha önce Öğretim Tasarımı dersini almış, Gazi Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 75 kişilik öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Madde analiz çalışmasında, Kuder-Richardson-20 (KR-20) tekniği ile testin güvenilirliği belirlenmiştir. KR-20 formülü ile testin her bir maddesinin testin tümüyle uyumluluk derecesi saptanmaya çalışılır. Bu yöntem, soruların mutlak doğru ya da yanlış olarak değerlendirildiği çoktan seçmeli testlerin güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılır. Belirlenen güvenilirlik katsayısının (+1.00)'a yakın olması güvenilirliğin yüksek olduğunu gösterir. KR-20 formülü aşağıdaki şekildedir (Kuder ve Richardson, 1937; Akt: Bademci, 2006).

$$KR-20: R_x = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum p \cdot q}{S_x^2} \right)$$

KR-20: Güvenirlik katsayısı

n: Testteki madde sayısı

p: Maddeye doğru cevap verenler/maddeye cevap verenler

q: Maddeye yanlış cevap verenler/maddeye cevap verenler

p.q: Bir maddenin varyansı

S_x^2 : Test puanlarının standart sapmasının karesi

Ön uygulama sonucunda, çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testinin KR-20 Güvenirlik Katsayısı 0.77 olarak hesaplanmıştır. Ayırt edicilik derecesi 0.30'un

altında olan maddeler (35 madde) testten çıkarılmış ve 56 sorudan oluşan bir başarı testi oluşturulmuştur (Ek 2). Atılan maddelere rağmen, madde ayırt edicilik derecesi 0.25 olan iki madde, ilgili kazanımlar için başka madde olmadığından kapsam geçerliliğini sağlamak için testten çıkarılmamıştır. 56 sorudan oluşan başarı testinin KR-20 Güvenirlilik Katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Testte yer alan maddelerin ortalama güçlük derecesi 0.47 bulunmuştur. Testte bulunan maddelerin güçlük dereceleri 0.20 ile 0.78 arasında değişmektedir. Testte kolay düzeyde 5 soru, orta güçlük düzeyinde 35 soru ve güç düzeyde 16 soru bulunmaktadır. Testte yer alan maddelerin güçlük düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük Düzeyleri

	Güçlük Düzeyi		
	Güç Sorular (0.00 - 0.39)	Orta Güçlükte Sorular (0.40 - 0.69)	Kolay Sorular (0.70 - 1.00)
Madde numaraları	5, 9, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 37, 42, 44, 46, 50, 51	1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 52, 53, 54, 55, 56	8, 31, 34, 48, 49

Testte bulunan maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0.25 ile 0.65 arasında değişmektedir. Testte yer alan maddelerin ayırt edicilik katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Katsayıları

	Ayırt Edicilik Katsayısı		
	Çok Ayırt Edici (> 0.40)	Oldukça Ayırt Edici (0.30 - 0.39)	Düşük Ayırt Edici (0.20-0.29)
Madde numaraları	2, 6, 8, 11, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 28, 29, 31, 35, 36, 37, 39, 45, 46, 54	1, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 24, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 51, 52, 53, 55	7, 16, 38, 49, 50, 56

Bu bilgilere dayalı olarak geliştirilen başarı testinde yer alan soruların birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

3.4.2. Öğretim Tasarımı Sürecinin Aşamalarına Yönelik Verilen Performans Ödevlerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmaya katılan öğrencilerin deneysel işlem sürecinde, öğretim tasarımı sürecinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik performanslarını belirlemek amacıyla her basamak için dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin çalışmalarını veya ürünlerini analiz etmek için öğretmen tarafından ya da diğer bir değerlendirici rehberliğinde geliştirilmiş, tanımlanmış bir puanlama tasarımıdır (Anderson, 2003; Akt: Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci performansının belirlenmesinde, beklenen performansın sınırlarını belirleyen, bir çerçeve sunan, puanlama için anahtar işlevi gören, çalışma ya da ürün için gösterilen performansı güçlüden-zayıfa, iyiden-kötüye doğru dereceleyen bir ölçüt takımı olarak görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarları, ölçütler sayesinde öğrenciden öğrenciye fazla değişmeyen daha standart ve nesnel bir belirlemeye yapmaya, öğrenci başarısı hakkında karar vererek (değerlendirme) açık ve anlaşılır bir not vermeye katkı sağlamaktadır (Kutlu ve diğerleri, 2009). Dereceli puanlama anahtarlarında, performansın gerçekleşebileceği çeşitli kalite düzeyleri belirtilmekte ve tanımlanan her performans düzeyi için bir puan verilmektedir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada dereceli puanlama anahtarı türlerinden analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarı, öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren bir puanlama aracıdır. Bu türde bir puanlama anahtarı ile daha zengin ve ayrıntılı tanımlamalar yapılabilmektedir (Gronlund, 1998; Akt: Kutlu ve diğerleri, 2009). Ayrıca, analitik puanlama anahtarları, bütünsel puanlama anahtarlarına göre daha geçerli ve güvenilir puanlama sonuçları vermektedir. Analitik puanlama anahtarları geliştirilirken aşağıdaki basamakların kullanılabilmesi önerilmektedir (Kutlu ve diğerleri, 2009);

1. Öğrencinin çalışmayı yaparken göstereceği performans alt boyutlara ayrılır. Bu alt boyutlar belirlenirken performans görevi ile ölçülmek istenen zihinsel süreçler dikkate alınmalıdır.

2. Alt boyutlar için öğrencinin gösterebileceği başarı düzeyleri belirlenir ve bu düzeyler bir puanla nitelendirilir. Başarı düzeyi arttıkça öğrencinin durumu hakkında daha hassas belirlemeler yapılabilir, ancak bu durum diğer yandan puanlama anahtarının pratikliğine zarar verir. Çok fazla başarı düzeyine sahip puanlama anahtarlarını hazırlamak ve kullanarak puanlama yapmak zaman alıcı ve zor bir iştir. Bu nedenle 3 ile 5 başarı düzeyi yaygın olarak kullanılmaktadır.
3. Öğrencinin her alt boyutta göstermesi beklenen performans her düzey için ayrıntılı olarak tanımlanır. Her kategori ile performans düzeyinin kesiştiği gözeneğe o düzeyde öğrencinin göstermesi gereken performans yazılır. Tanımlamalar ne kadar net yapılırsa o kadar güvenli ve doğru olmaktadır. Puanlama anahtarlarını yetkin duruma getirmek için alan öğretmenlerinin her uygulamadan önce bir araya gelerek puanlama anahtarının yapılacağı çalışmayı inceleyerek ifadeleri net bir şekilde tanımlamaya çalışmalıdırlar. Ancak bu tanımlamalar, çalışmanın kapsamına, uzunluğuna ve güçlük düzeyine göre farklılık gösterebilir.

Ölçülmek istenen davranışla dereceli puanlama anahtarı arasında uyumun olması, çok sayıda göreceli anlatımların kullanılmaması ve puanlama anahtarında bulunan ölçütlerin binişik olmasından kaçınılması dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanmasında dikkat edilecek noktalar olarak belirtilmektedir (Kutlu ve diğerleri, 2009).

Analitik puanlama anahtarları geliştirilirken kullanılacak öneriler doğrultusunda hazırlanan dereceli puanlama anahtarına ilişkin iki konu alanı uzmanının, ölçme ve değerlendirme alanında bir uzmanın ve Öğretim Tasarımı dersini daha önce yürütmüş bir öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Uzmanların ve dersi daha önce yürüten öğretim elemanının önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Analitik puanlama anahtarında her performans 0-2 puan arasında değerlendirilmiştir. Öğrencinin öğretim tasarımı sürecinin her bir basamağı için ölçütlerden elde ettiği puanlar toplanmış, o basamak için alınabilecek toplam puana bölünmüş ve 100 tam puan ile çarpılarak öğrencinin o basamak için performansına yönelik başarı puanı elde edilmiştir. Öğretim tasarımı sürecinin analiz basamağına yönelik 13 ölçüt, tasarım basamağına yönelik 8 ölçüt, geliştirme basamağına yönelik 6 ölçüt, uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik ise 6 ölçüt kullanılarak değerlendirme yapılmıştır.

Öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik performanslarını belirlemek amacıyla her basamak için kullanılan dereceli puanlama anahtarı Ek 4’te verilmiştir.

Uygulama sürecinde, öğretim tasarımı sürecinde yer alan analiz basamağına ilişkin öğrenci performansı dereceli puanlama anahtarı kullanılarak iki uzman tarafından puanlanmış ve performans puanları için bağımsız gözlemciler arası uyuma bakılmıştır. Bu amaçla uzmanların verdikleri puanlar arası korelasyon katsayısına bakılmıştır. Öğretim tasarımı sürecinin analiz basamağına ilişkin araştırmacı ve diğer uzmanın verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.94$, $p<.05$). Değerlendirilecek performans ödevleri ve strateji etkinliklerinin sayısının fazlalığı, ödevlerin ve etkinliklerin değerlendirme sürelerinin uzunluğu, araştırmacının her ödevin ve etkinliğin ardından geribildirim vereceği dikkate alınarak, öğretim tasarımı sürecinin diğer basamaklarına yönelik ödevlerdeki öğrenci performansının değerlendirilmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.4.3. GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (GÖSÖ)

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ), öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla deneysel işlem öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa kullanılmıştır. GÖSÖ, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış halidir. Bu ölçek 6 faktörden oluşan “güdülenme ölçeği” ve 9 faktörden oluşan “öğrenme stratejileri ölçeği” şeklinde iki ana bölümden meydana gelmektedir. Bu alt faktörlerin her birinden elde edilecek puanlar uygulayıcının kullanım amacına göre ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve diğerleri, 1993). Bu çalışmada, öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek için yineleme (4 madde), ayrıntılandırma (6 madde), düzenleme (4 madde) ve eleştirel düşünme (5 madde) alt faktörleri, öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanma düzeylerini belirlemek için üstbilişsel öz-düzenleme (12 madde) alt faktörü incelenmektedir.

“Benim için kesinlikle yanlış” (1) ile “Benim için kesinlikle doğru” (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği ile derecelendirilen ölçeğin tamamı için uygulama süresi 20-30 dakika arasında değişmektedir. Öğrenciler, ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin derecelendirme ölçeği üzerinde katılma düzeylerini

işaretlemektedirler. Öğrencilerin dört alt faktör (19 madde) kullanılarak belirlenen bilişsel strateji puanları en düşük 19 puan ve en yüksek 133 puan, tek alt faktör (12 madde) kullanılarak belirlenen üstbilişsel strateji puanları ise en düşük 12 puan ve en yüksek 84 puan olmaktadır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından iki farklı üniversitede, farklı bölümlerde öğrenim gören 852 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle yapılan güvenilirlik sonuçları; “Güdülenme ölçeği” için Cronbach alfa değerlerinin 0.86 ile 0.59 arasında, “Öğrenme stratejileri ölçeği” için 0.75 ile 0.41 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. “Üstbilişsel öz-düzenleme” alt faktörü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.75 olarak hesaplanmıştır.

Bu uygulama kapsamında deneysel işlem öncesinde 90 öğrenci üzerinde ölçeğin bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejiler alt faktörlerinin güvenilirliğine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de verilmektedir. Öğrencilerin ölçeğin bilişsel stratejiler alt boyutundan aldıkları toplam puana göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(46)}= 16.56$, $p<.01$] görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin üstbilişsel strateji alt boyutundan aldıkları toplam puana göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(46)}= 14.61$, $p<.01$] görülmektedir.

Tablo 8. *Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler Alt Ölçeklerinin Öntest Cronbach Alfa Katsayıları*

	Alt faktörler	Madde sayıları	Cronbach alfa
Bilişsel stratejiler	Yineleme	4	0.65
	Ayrıntılandırma	6	0.77
	Düzenleme	4	0.75
	Eleştirel düşünme	5	0.76
Üstbilişsel stratejiler		12	0.83

Bu uygulama kapsamında deneysel işlem sonrasında tekrarlanan ölçeğin 90 öğrenci üzerinde bilişsel stratejiler ve üstbilişsel strateji alt faktörlerinin güvenilirliğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına Tablo 9’da verilmektedir. Öğrencilerin ölçeğin bilişsel stratejiler alt boyutundan aldıkları toplam puana göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(46)} =$

15.79, $p < .01$) görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin üstbilişsel strateji alt boyutundan aldıkları toplam puana göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(46)} = 15.87$, $p < .01$] görülmektedir.

Tablo 9. *Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler Alt Ölçeklerinin Sontest Cronbach Alfa Katsayıları*

	Alt faktörler	Madde sayıları	Cronbach alfa
Bilişsel stratejiler	Yineleme	4	0.79
	Ayrıntılandırma	6	0.87
	Düzenleme	4	0.80
	Eleştirel düşünme	5	0.76
Üstbilişsel stratejiler		12	0.87

DeneySEL işlem öncesinde ve sonrasında tekrarlanan ölçeğin sürece dahil edilen 90 öğrenci için bilişsel stratejiler alt ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .66$, $p < .01$), üstbilişsel strateji alt ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .68$, $p < .01$) olduğu görülmektedir.

3.4.4. Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

DeneySEL işlem sürecinde öğrencilere uygulanan bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır (Ek 7 ve Ek 8). Analitik puanlama anahtarları geliştirilirken kullanılacak öneriler doğrultusunda hazırlanan dereceli puanlama anahtarına ilişkin iki konu alanı uzmanının, ölçme ve değerlendirme alanında bir uzmanın ve Öğretim Tasarımı dersini daha önce yürütmüş bir öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Uzmanların ve dersi daha önce yürüten öğretim elemanının önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Etkinliklerin değerlendirilmesi, öğrenciler her etkinliği gerçekleştirdikten sonra araştırmacı ve konu alanı uzmanı tarafından yapılmıştır. Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri, hem ders içeriği ve hem de strateji kullanımı açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında her etkinlik maddesi 0-2 puan

arasında değerlendirilmiştir. Öğrencinin, strateji etkinliğinden elde ettiği ders içeriği ve strateji kullanım puanları ayrı ayrı toplanmış, o etkinlikten alınabilecek toplam puana bölünmüş ve 100 tam puan ile çarpılarak öğrencinin o etkinlikten hem ders içeriğine hem de strateji kullanımına ilişkin puanı elde edilmiştir.

İlk üç etkinlik (Öğretim Tasarımı Nedir?, Tarihe Yolculuk, Kuramlar Ne Söylüyor?) araştırmacı ve konu alanı uzmanı tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve iki puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki tutarlılık için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. “Öğretim Tasarımı Nedir?” bilişsel strateji etkinliği için araştırmacı ve konu alanı uzmanının, ders içeriğine ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.98, p<.05$), bilişsel strateji kullanımına ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.97, p<.05$) olduğu belirlenmiştir. “Öğretim Tasarımı Nedir?” üstbilişsel strateji etkinliği için araştırmacı ve konu alanı uzmanının, ders içeriğine ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.97, p<.05$), üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.97, p<.05$) olduğu belirlenmiştir. “Tarihe Yolculuk” bilişsel strateji etkinliği için araştırmacı ve konu alanı uzmanının, ders içeriğine ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.99, p<.05$), bilişsel strateji kullanımına ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.97, p<.05$) olduğu belirlenmiştir. “Tarihe Yolculuk” üstbilişsel strateji etkinliği için araştırmacı ve konu alanı uzmanının, ders içeriğine ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.97, p<.05$), üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.95, p<.05$) olduğu belirlenmiştir. “Kuramlar Ne Söylüyor?” bilişsel strateji etkinliği için araştırmacı ve konu alanı uzmanının, ders içeriğine ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.98, p<.05$), bilişsel strateji kullanımına ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.96, p<.05$) olduğu belirlenmiştir. “Kuramlar Ne Söylüyor?” üstbilişsel strateji etkinliği için araştırmacı ve konu alanı uzmanının, ders içeriğine ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.99, p<.05$), üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin verdikleri değerlendirme puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.97, p<.05$) olduğu belirlenmiştir. İlk üç etkinlikte araştırmacı ve

bağımsız puanlayıcının verdikleri puanlar arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edildiğinden, öğrencilerin diğer etkinliklerdeki ders içeriği ve strateji kullanım puanlarının iki puanlayıcı tarafından birlikte değerlendirilmesine karar verilmiştir.

3.4.5. Görüş Formu

Araştırmanın deneysel işlemlerini oluşturan bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu (Ek 6) hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla, deneysel işlem sonrasında, strateji etkinliklerinin ders konularının öğrenilmesine katkıları, ders çalışma, çalışmaları planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişimlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ile etkinliklere yönelik öğrenci memnuniyetine ilişkin görüşler toplanmıştır.

3.5. Deneysel İşlemler

Çalışma kapsamında uygulanan deneysel işlemler 14 haftalık sürede sınıf ortamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Haftalık 4 saat olan ders süresinin ilk saatinde bir önceki hafta işlenen konu içeriği ile ilgili bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler, hem öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarını sağlamak hem de strateji kullanımlarını geliştirmek amacıyla uygulanmıştır. Öğrenciler, her hafta işlenecek yeni konuya (üniteye) çalışarak gelmişlerdir. Öğrencilere gerçekleştirilen etkinlikler ve ders içeriği ile ilgili yardım, elektronik posta yoluyla araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Ders içeriğine yönelik sağlanan yardımlarda grup farklılığı dikkate alınmamış, strateji kullanımına yönelik yardımlarda ise gruplara uygulanan etkinlik türü dikkate alınmıştır.

Birinci Hafta:

Ders izlencesi kullanılarak öğrencilere dersin kapsamı, kaynaklar ve dersin kazanımları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin konu alanına ilişkin ön bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) uygulanmıştır.

Bir sonraki hafta başlayacak olan uygulama süreci ile ilgili genel açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ile konu alanına ilişkin ön bilgi düzeyleri göz önünde bulundurularak bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulanacağı grup olmak üzere öğrenciler yansız atama ile iki gruba ayrılmıştır.

İkinci Hafta:

Öğrencileri uygulama öncesinde sürece hazırlamak amacıyla Kariyer Öyküleri ünitesine ve dersin genel kapsamına yönelik bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliği uygulanmıştır. Strateji etkinliği uygulanırken öğrenciler tarafından sorulan sorular yanıtlanarak etkinliklerin gerçekleştirilmesinde dikkat edilecek hususlar vurgulanmıştır. Kariyer Öyküleri etkinliğine ait veriler analizlere dahil edilmemiştir.

Üçüncü - On üçüncü Hafta:

Üçüncü haftadan itibaren öğrencilere bir hafta önceki işlenmiş olan ünite ile ilgili bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulanan etkinlik dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirildikten sonra öğrencilere hem ders içeriğine hem de strateji kullanımına yönelik geribildirim verilmiştir. Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri ile öğretim tasarımı sürecinin aşamalarına yönelik verilen performans ödevlerinin, ünitelere ve haftalara göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Sekizinci hafta, deneysel işlem gruplarında yer alan öğrencilerin ara sınavları gerçekleştirilmiştir. Ara sınav sonuçları, gerçekleştirilen çalışma kapsamındaki analizlerde kullanılmamıştır. On dördüncü hafta deneysel işlem gruplarındaki bazı öğrencilerin etkinliklere katılamayacağı düşünülerek son etkinlik (İşlevsel Bir Öğrenme Sistemi mi?) ünitenin işlendiği on üçüncü hafta uygulanmıştır.

On dördüncü Hafta:

On dördüncü haftada, öğrencilerin deneysel işlem sonrası bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) tekrar uygulanmıştır. Ardından öğrencilerin uygulanan bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlemek amacıyla hazırlanan Görüş Formları verilmiştir. Son olarak, öğrencilere deneysel işlem öncesinde uygulanan başarı testi tekrar uygulanmıştır.

Tablo 10. *Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin, Performans Ödevlerinin Ünitelere ve Haftalara Göre Dağılımı*

Hafta	Konu (Ünite)	Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri	Performans ödevleri
2. hafta	Kariyer Öyküleri Genel Bakış	Kariyer Öyküleri	-
3. hafta	Tarihsel Gelişim	1. Öğretim Tasarımı Nedir?	-
4. hafta	Kuramsal Dayanaklar	2. Tarihe Yolculuk	-
5. hafta	Modeller	3. Kuramlar Ne Söylüyor?	-
6. hafta	Analiz	4. Sizce Hangi Model?	Öğretimle ilgili problemin belirlenmesi
7. hafta	Analiz	-	-
8. hafta	Ara Sınavı	-	-
9. hafta	Tasarım	5. Öğretim Tasarımında İlk Adım	-
10. hafta	Tasarım	-	• Analiz Raporu
11. hafta	Geliştirme	6. Tasarım Basamağında Ne Yapmalıyım?	-
12. hafta	Uygulama	7. Ürünleri Oluşturalım.	• Tasarım Raporu
13. hafta	Değerlendirme	8. Uygulamayı Planlamalıyım. 9. İşlevsel Bir Öğrenme Sistemi mi?	• Geliştirme Raporu
14. hafta	-	-	• Uygulama Raporu • Değerlendirme Raporu

Öğrencilerin deneysel işlem sürecinde, öğretim tasarımı sürecinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik performanslarını belirlemek amacıyla ödevler verilmiştir. Öğrenciler ödevleri deneysel işlem sürecinin altıncı haftasından itibaren yapmaya başlamışlardır. Öğrencilere öğretim tasarımı sürecinin her basamağına yönelik gerçekleştirmeleri gereken yönergeler (Ek 5) verilmiş ve hazırlanan ödevler toplanarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler ödevleri bireysel olarak hazırlamışlardır. Öğretim tasarımı sürecinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik performanslarını belirlemek amacıyla verilen

ödevlerin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Verilen performans ödevlerinin haftalara göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elde edilen veriler SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) istatistik programı kullanılarak çözümlenmiş ve araştırmanın tüm hipotezleri 0.95 güven düzeyinde ($p=.05$) test edilmiştir.

Öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki ders başarıları, bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji puanları arasındaki farkların anlamlılığı, ilişkili örneklem için t-testi kullanılarak test edilmiştir.

Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasındaki ders başarılarındaki, bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji puanlarındaki değişimin, bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji etkinliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans analizinin amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır. ANCOVA, sadece potansiyel ortak bir değişkene ilişkin olarak gruplanmasında anlamlı farkların olması durumunda değil, ortak değişken ile bağımlı değişkene ait puanlar arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumunda, başlangıçta grup ortalama puanlarının eşit olması koşulunda da kullanılabilen güçlü bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2007).

Bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin öğretim tasarımı sürecine yönelik verilen performans ödevlerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir.

Bilişsel strateji etkinliklerin uygulandığı grupta, deneysel işlem öncesi uygulanan GÖSÖ kullanılarak belirlenen bilişsel stratejileri kullanma düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin bilişsel strateji etkinliklerinden aldıkları bilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasındaki farkın ve içeriğe yönelik performans puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test

edilmiştir. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta, deneysel işlem öncesi uygulanan GÖSÖ kullanılarak belirlenen üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin bilişsel strateji etkinliklerinden aldıkları bilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasındaki farkın ve içeriğe yönelik performans puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta, deneysel işlem öncesi uygulanan GÖSÖ kullanılarak belirlenen üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel strateji etkinliklerinden aldıkları üstbilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasındaki farkın ve içeriğe yönelik performans puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta, deneysel işlem öncesi uygulanan GÖSÖ kullanılarak belirlenen bilişsel stratejileri kullanma düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel strateji etkinliklerinden aldıkları üstbilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasındaki farkın ve içeriğe yönelik performans puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir.

Öğrencilerin, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına yönelik uygulanan etkinliklere, ders sürecine ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen veriler, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, deneysel işlem öncesi grupların denklığıne, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin ders başarıları, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ve etkinliklere yönelik görüşleri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Deneysel İşlem Öncesi Çalışma Gruplarının Denklığıne İlişkin Analiz Sonuçları

Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulanacağı grupların denk olup olmadığını belirlemek üzere çalışma gruplarının başarı ön test puanları, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği öntest puanları (bilişsel strateji puanları ve üstbilişsel strateji puanları) ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Başarı Puanlarına Göre Karşılaştırma

Çalışma gruplarının başarı öntest puan ortalamalarının karşılaştırılması, ilişkisiz örneklem için t-testi ile yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Çalışma Gruplarının Öntest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup	45	34.67	7.30	88	-0.54	0.59
Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup	45	35.42	5.85			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grubun başarı öntesti ortalama puanı 34.67, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grubun başarı öntesti ortalama puanı 35.42’dir. Grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(88)}=-0.54$, $p>.05$]. Bu bulguya göre, bilişsel ve üstbilişsel etkinliklerin uygulandığı grupların Öğretim Tasarımı dersi ön bilgi düzeyleri açısından denk oldukları söylenebilir.

4.1.2. Bilişsel Strateji Puanlarına Göre Karşılaştırma

Çalışma gruplarının bilişsel strateji öntest puan ortalamalarının karşılaştırılması, ilişkisiz örneklem için t-testi ile yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Çalışma Gruplarının Bilişsel Strateji Öntest Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup	45	97.09	12.99	88	0.04	0.97
Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup	45	96.98	14.32			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grubun bilişsel strateji öntesti ortalama puanı 97.09, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grubun bilişsel strateji öntesti ortalama puanı 96.98’dir. Grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(88)}=0.04$, $p>.05$]. Bu bulguya göre bilişsel ve üstbilişsel etkinliklerin uygulandığı grupların bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri açısından denk oldukları söylenebilir.

4.1.3. Üstbilişsel Strateji Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırma

Çalışma gruplarının üstbilişsel strateji öntest puan ortalamalarının karşılaştırılması ilişkisiz örneklem için t testi ile yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Çalışma Gruplarının Üstbilişsel Strateji Öntest Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup	45	59.73	8.90	88	-0.28	0.78
Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup	45	60.31	10.77			

Tablo 13'te görüldüğü gibi, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grubun üstbilişsel strateji öntesti ortalama puanı 59.73, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grubun üstbilişsel strateji öntesti ortalama puanı 60.31'dir. Grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(88)}=-0.28$, $p>.05$]. Bu bulguya göre, bilişsel ve üstbilişsel etkinliklerin uygulandığı grupların üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri açısından denk oldukları söylenebilir.

4.2. Strateji Etkinliklerinin Ders Başarısına Etkisi

4.2.1. Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Başarı Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Ölçüm (Başarı)	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Öntest	45	34.67	7.30	44	-20.05	.000
Sontest	45	66.48	11.63			

Tablo 14'e göre, bilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(44)}=-20.05$, $p<.01$]. Bu bulgu, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Ölçüm (Başarı)	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Öntest	45	35.42	5.85	44	-19.77	.000
Sontest	45	67.24	10.90			

Tablo 15'e göre, üstbilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı testi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(44)}=-19.77$, $p<.01$]. Bu bulgu, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu iki bulguya göre, ders başarısındaki artışın yalnızca uygulanan bilişsel strateji etkinliklerinden ya da üstbilişsel strateji etkinliklerinden kaynaklandığı söylenemese de, bu artışta etkinliklerin de etkisinin olduğu düşünülmektedir. Yapılan pek çok araştırmanın sonucu da bu düşüncüyü desteklemektedir. Alemdar (2009), konu ile birleştirilmiş üstbiliş beceri eğitiminin öğrencilerin fen başarılarını ve öğrenilen kavramları transfer etme becerisini arttırdığını belirtmiştir. Sönmez Ektem (2007) tarafından yapılan çalışmada, matematik dersinde problem çözme sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılmasını sağlamak üzere, etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders başarıları ile uygulanmayan gruptaki öğrencilerin ders başarıları ve matematik dersine karşı tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aktürk (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, bilgisayar dersinde ders içeriğiyle birleştirilmiş üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin ders

başarılarını arttırdığını göstermiştir. Çalışkan (2010) ise, doğrudan yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin ardından öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmalarının Türkçe dersindeki başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. İsrail'in (2007) yaptığı araştırmanın sonuçları, öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin fen başarılarını arttırdığını göstermiştir. Jerkins (2009), öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme planının hazırlanması, öğrenme planının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, sınav için hazırlanma, alıştırmaya için ek problemler belirleme, hataların analiz edilmesi, yansıtma, notların düzenlenmesi, bellek destekleyiciler, problem üzerinde çalışırken adım adım yazma konularından oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin matematik dersi başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Hu (2007), öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin başarılarını deney grubu lehine farklılaştırdığını belirtmiştir. Vovides (2005), ders içeriği ile birleştirilmiş üstbilişsel strateji öğretiminin ve strateji kullanımına yönelik rehberliğin öğrencilerin ders başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bilgisayar tabanlı öğrenme ortamında ders içeriğinden bağımsız, ders içeriğiyle birleştirilmiş, bağımsız ve birleştirilmiş yaklaşımın birlikte kullanıldığı öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin etkilerinin incelendiği araştırmanın sonuçları, ders içeriğiyle birleştirilmiş öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ders başarıları üzerinde öğretimin uygulanmadığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu göstermiştir (Park, 2000). Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretimin yapıldığı üç grup (bağımsız, birleştirilmiş, bağımsız ve birleştirilmiş) arasında başarı açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Park, 2000).

Sarıbaş (2009) ise, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan öğretim durumlarının, öğrencilerin bildirimsel ve işlemsel bilgilerinde herhangi bir değişiklik oluşturmadığını ancak, kavramsal değişimlerine katkı sağladığını belirlemiştir. Kimber (2009) tarafından matematik öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları ise, dersten bağımsız olarak uygulanan öz-düzenleyici öğrenme becerileri eğitiminin matematik dersi başarıları üzerinde etkisinin olmadığını göstermiştir.

4.2.2. Etkinliklerde Kullanılan Strateji Türünün Başarıya Etkisi

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, deney öncesi ve deney sonrasında ders başarı puanlarındaki değişimi analiz etmek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Bu analizin yapılması için bağımlı değişkene ilişkin verilerin, deneysel işlemin koşullarında normal dağılım göstermesi, varyanslarının eşit olması, ortak değişkenle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olması ve gruplar içi regresyon eğimlerinin eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 1997; 1998). Başarı sonrestinden elde edilen verilerin deneysel işlem koşulları için normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılanmadığının belirlenmesi için verilerin ortalama, ortanca ve mod değerlerine bakılmış, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir (Büyüköztürk, 1997). Bulgular tek faktörlü ANCOVA yapılması için gerekli varsayımların karşılandığını göstermektedir (Ek 12).

Deneysel işlem sonrasında bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş başarı sonrest ortalama puanları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. *Başarı Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sonrest Puan Ortalamaları*

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Grup	45	66.48	66.72
Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Grup	45	67.24	67.00

Tablo 16’da görüldüğü üzere öğrencilerin deneysel işlem sonrasında aldıkları başarı sonrest ortalama puanları bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için 66.48, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için 67.24’tür. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı öntestine göre düzeltilmiş başarı sonrest puanlarının ortalaması ise 66.72, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için ise 67.00 olarak belirlenmiştir.

Grupların düzeltilmiş başarı sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Başarı Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest (reg.)	1564.52	1	1564.52	14.16	.000
Grup	1.77	1	1.77	.02	.900
Hata	9610.60	87	110.47		
Toplam	11188.12	89			

ANCOVA sonuçlarına göre, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplar arasında başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş başarı sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(1-87)}=0.02$, $p>.05$]. Bu bulgu, bilişsel strateji etkinlikleri ve üstbilişsel strateji etkinlikleri ile çalışmanın, öğrencilerin ders başarıları üzerinde benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu alanyazındaki araştırma bulgularıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Search (1996), matematik dersinde alana özgü öğrenme stratejilerine yönelik uygulamalar, üstbilgi stratejilerine yönelik uygulamalar, her ikisinin birlikte kullanıldığı uygulamaların öğrencilerin ara sınav puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Vovides (2005) tarafından yapılan çalışmada, ders içeriğiyle birleştirilmiş üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı ve strateji kullanımına yönelik rehberliğin sağlandığı grup ile yalnızca üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı grup ve yalnızca strateji kullanımına yönelik rehberliğin sağlandığı grubun ders başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Cekolin (2001), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımını sağlayacak komutlarla desteklenmiş strateji öğretimi ile komutların bulunmadığı strateji öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını değiştirmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, strateji öğretimi yapılan grup ile strateji öğretiminin yapılmadığı grup arasında da akademik başarı açısından farklılık bulunmamıştır. Lewis (2006), öğretmen adaylarının hedef belirleme, haftalık izleme ve değerlendirme (üstbilişsel etkinlikler) etkinlikleriyle çalışmalarının eğitim teknolojisi ders başarıları üzerinde etkisinin olmadığını vurgulamıştır. Xiao (2006), yabancı dil

öğretiminde ders içeriğiyle birleştirilmiş öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubu ile strateji öğretiminin yapılmadığı kontrol grubunun başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir.

4.2.3. Etkinliklerde Kullanılan Strateji Türünün Ödev Performansına Etkisi

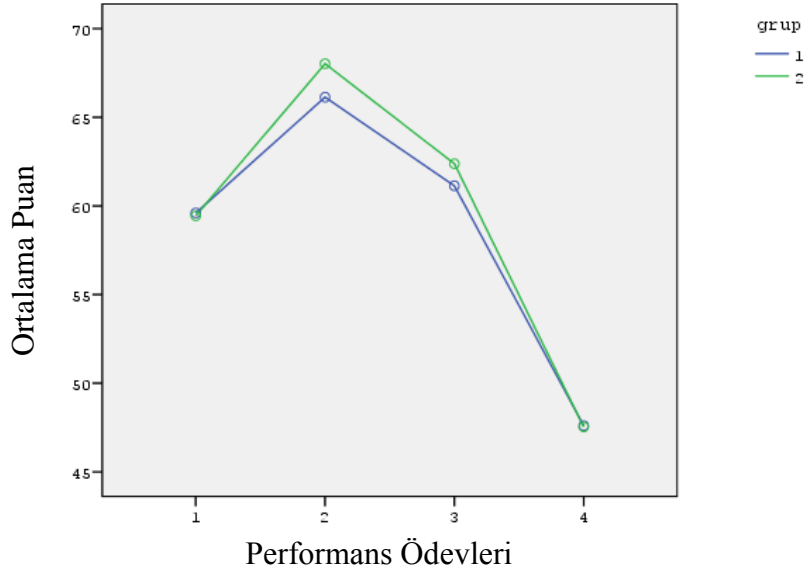
Öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik yaptıkları ödevlerden aldıkları performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Ödevlerden Aldıkları Performans Puanlarının Uygulanan Etkinlik Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Performans Ödevleri	Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup			Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup			Toplam		
	\bar{X}	s	N	\bar{X}	s	N	\bar{X}	s	N
Analiz	59.60	17.29		59.44	15.27		59.52	16.22	
Tasarım	66.13	19.90		68.02	15.33		67.08	17.69	
Geliştirme	61.13	22.70	45	62.38	21.03	45	61.76	21.77	90
Uygulama ve Değerlendirme	47.60	17.22		47.53	15.93		47.57	16.50	
Toplam	58.58	15.79		59.38	12.90		58.98	14.34	

Tablo 18’e göre, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik yaptıkları ödevlerden aldıkları performans puan ortalaması 58.58, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ise 59.38’dir. Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin, öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik yaptıkları ödevlerden aldıkları performans puan ortalamalarının dağılımı Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1. Öğrencilerin Öğretim Tasarımı Sürecinin Aşamalarına İlişkin Ortalama Performans Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı



Şekil 1'e göre, hem bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki (grup 1) hem de üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki (grup 2) öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik yaptıkları ödevlerden aldıkları performans puan ortalamalarının tasarım basamağına yönelik ödevden (performans ödevi 2) sonra düştüğü görülmektedir. Geliştirme (performans ödevi 3), uygulama ve değerlendirme (performans ödevi 4) basamaklarına yönelik yapılan ödevler uygulama sürecinin 12., 13. ve 14. haftalarında gerçekleştirilmiştir. Hem gerçekleştirilen etkinlikler hem de yapılan ödevler öğrencilerin iş yükünü artırması, ayrıca dönem sonuna doğru diğer derslerde verilen ödevler üzerinde çalışmalarını böyle bir sonucun ortaya çıkmasına etki ettiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine dayalı bulgular da bu durumu doğrulamaktadır.

Öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik yaptıkları ödevlerden aldıkları performans puan ortalamalarının, uygulanan etkinlik türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Performans Puanlarının Uygulanan Etkinlik Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.400	1	.40	.00	.965
Gruplarıçi	18303.56	88	208.00		
Toplam	18303.96	89			

Tablo 19'daki ANOVA sonucuna göre, öğrencilerin performans puan ortalamaları arasında uygulanan etkinlik türü bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(1-88)} = 0.00$, $p > .05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin performans puanları uygulanan etkinlik türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bu bulgu, uygulanan etkinlik türünün sönest başarı puanları üzerindeki etkisine yönelik bulgularla benzerlik göstermektedir. Her iki bulgu da, öğrencilerin bilişsel strateji etkinlikleriyle ya da üstbilişsel strateji etkinlikleriyle çalışmalarının başarılarını değiştirmedini göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, öğrencilerin strateji etkinliklerinde daha çok ders içeriğine odaklanmaları ve bilişsel ya da üstbilişsel stratejileri kullanma açısından farkındalıklarının yeterince sağlanamamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Strateji eğitimlerinin ya da programlarının başarılı olması, öğrencilerin bu stratejilerin faydasına inanmalarına ve strateji kullanımına yönelik farkındalık düzeylerine bağlı olabilir. Search (1996), matematik dersinde alana özgü öğrenme stratejilerine yönelik uygulamalar, üstbiliş stratejilerine yönelik uygulamalar, her ikisinin birlikte kullanıldığı uygulamaların öğrencilerin dersteki performansları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Thompson (2007), ders içeriği ile birleştirilmiş üstbilişsel strateji öğretiminin uygulandığı deney grubu ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin ders performanslarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

4.2.4. Deneysel İşlem Öncesi Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki İçerik Performanslarının Karşılaştırılması

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanım düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre etkinliklerden

içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden aldıkları içerik performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden Aldıkları İçerik Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Bilişsel strateji kullanma düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	15	58.27	13.42
Orta	15	65.73	8.87
Yüksek	15	71.27	8.62
Toplam	45	65.09	11.62

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan; deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları ortalaması 58.27, orta olan öğrencilerin 65.73 ve yüksek olan öğrencilerin ise 71.27’dir. Puanlar incelendiğinde, deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek; orta olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden İçeriğe İlişkin Aldıkları Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	1276.84	2	638.42	5.75	.006	0.21
Gruplarıçi	4662.80	42	111.02			
Toplam	5939.64	44				

Tablo 21'e göre, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2-42)}=5.75$, $p<.01$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının, düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek ile orta ve orta ile düşük öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya dayalı olarak, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel strateji kullanımlarının öğrenme görevlerindeki performanslarını etkilediği söylenebilir. Eğer öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri yüksekse, üzerinde çalıştıkları öğrenme görevindeki performansları da yüksek olmaktadır.

Varyans analizi sonuçlarına göre faktörün (gruplar arasının) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı, $\eta^2=0.21$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puan ortalamaları arasındaki toplam değişkenliğin %21'inin uygulanan bilişsel strateji etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. $\eta^2>0.14$ olduğundan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanım düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden aldıkları içerik performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden Aldıkları İçerik Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Üstbilişsel strateji kullanma düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	13	56.31	12.58
Orta	17	66.82	9.33
Yüksek	15	70.73	8.93
Toplam	45	65.09	11.62

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan; deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları ortalaması 56.31, orta olan öğrencilerin 66.82 ve yüksek olan öğrencilerin ise 70.73'dir. Puanlar incelendiğinde, deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek; orta olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden İçeriğe İlişkin Aldıkları Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	1531.47	2	765.74	7.30	.002	0.26
Gruplariçi	4408.17	42	104.96			
Toplam	5939.64	44				

Tablo 23'e göre, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2-42)}=7.30$, $p<.01$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, deneysel işlem öncesi üstbilişsel

stratejileri kullanma düzeyi yüksek ve orta olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının, düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öncesi orta düzeyde üstbilişsel stratejileri kullanan öğrenciler ile üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi düşük öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya dayalı olarak, öğrencilerin sahip oldukları üstbilişsel strateji kullanımlarının öğrenme görevlerindeki performanslarını etkilediği söylenebilir. Eğer öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri yüksekse, üzerinde çalıştıkları öğrenme görevindeki performansları da yüksek olmaktadır.

Varyans analizi sonuçlarına göre faktörün (gruplar arasının) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı, $\eta^2=0.26$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puan ortalamaları arasındaki toplam değişkenliğin %26'sının uygulanan bilişsel strateji etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. $\eta^2>0.14$ olduğundan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanım düzeylerine göre etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden aldıkları içerik performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden Aldıkları İçerik Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Bilişsel strateji kullanma düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	14	56.50	12.02
Orta	15	68.67	12.32
Yüksek	16	64.75	9.82
Toplam	45	63.49	12.21

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan; deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları ortalaması 56.50, orta olan öğrencilerin 68.67 ve yüksek olan öğrencilerin ise 64.75'dir. Puanlar incelendiğinde, deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi orta olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının, düşük ve yüksek düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek; yüksek olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden İçeriğe İlişkin Aldıkları Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	1111.41	2	555.71	4.28	.020	0.17
Gruplariçi	5447.83	42	129.71			
Toplam	6559.24	44				

Tablo 25'e göre, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2-42)}=4.28$, $p<.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi orta olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının, düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek ile orta ve yüksek ile düşük öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulgu, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre ders içeriğine yönelik performansları arasındaki farklılığa ilişkin bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Bu bulguya dayalı olarak, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel strateji kullanımlarının öğrenme görevlerindeki performanslarını etkilediği söylenebilir.

Varyans analizi sonuçlarına göre faktörün (gruplar arasının) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı, $\eta^2=0.17$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puan ortalamaları arasındaki toplam değişkenliğin %17'sinin uygulanan üstbilişsel strateji etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. $\eta^2>0.14$ olduğundan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanım düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden aldıkları içerik performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden Aldıkları İçerik Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Üstbilişsel strateji kullanma düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	13	57.00	12.28
Orta	17	68.59	10.12
Yüksek	15	63.33	12.32
Toplam	45	63.49	12.21

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan; deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları ortalaması 57.00, orta olan öğrencilerin 68.59 ve yüksek olan öğrencilerin ise 63.33'dür. Puanlar incelendiğinde, deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi orta olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin

aldıkları performans puanlarının, düşük ve yüksek düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek; yüksek olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerden İçeriğe İlişkin Aldıkları Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	989.79	2	494.90	3.73	.032	0.15
Gruplarıçi	5569.45	42	132.61			
Toplam	6559.24	44				

Tablo 27’ye göre, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2-42)}=3.73$, $p<.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi orta olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanlarının, düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek ile orta ve yüksek ile düşük öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulgu, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre ders içeriğine yönelik performansları arasındaki farklılığa ilişkin bulgu ile benzerlik göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel strateji kullanımlarının öğrenme görevlerindeki performanslarını etkilediği söylenebilir.

Varyans analizi sonuçlarına göre faktörün (gruplar arasında) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı, $\eta^2=0.15$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puan ortalamaları arasındaki toplam değişkenliğin %15’inin uygulanan

üstbilişsel strateji etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. $\eta^2 > 0.14$ olduğundan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem öncesi öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerden aldıkları içeriğe yönelik performans puanları arasındaki farklılığın incelenmesiyle elde edilen bulgular, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel strateji kullanımlarının ya da üstbilişsel strateji kullanımlarının öğrenme görevlerindeki performanslarını etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular birbirleriyle benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir. Ancak, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerden deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerdeki ders içeriğine yönelik performansları yüksekken; üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta ise deneysel işlem öncesi sahip olunan strateji kullanma düzeyi orta olan öğrencilerin etkinliklerdeki ders içeriğine yönelik performanslarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerden deneysel işlem öncesinde orta düzeyde strateji kullanımına sahip öğrencilerin, etkinliklerden içeriğe yönelik performansları açısından daha çok yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Cekolin (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerileri ortalamanın altında olan strateji öğretimi uygulanan öğrenciler ile strateji öğretimi uygulanmayan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

4.3. Strateji Etkinliklerinin Strateji Kullanım Düzeyine Etkisi

4.3.1. Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Strateji Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları bilişsel strateji öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Ölçüm (BS)	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Öntest	45	97.09	12.99	44	-1.74	.089
Sontest	45	100.11	15.56			

Tablo 28'e göre, bilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası bilişsel strateji puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(44)}=-1.74$, $p>.05$]. Bu bulgu, uygulanan bilişsel stratejileri etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Çalışkan (2010), doğrudan öğretim yaklaşımını kullanarak 15 hafta boyunca sürdürülen öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin ayrıntılandırma ve düzenleme stratejileri kullanma düzeylerini arttırdığını, yineleme stratejilerini kullanma düzeylerini ise değiştirmedeği belirlemiştir. Benzer şekilde Sarıbaş (2009) da, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik tasarladığı öğretim yönteminin, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, yineleme becerilerini ise değiştirmedeğini belirtmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme becerileri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmış, yineleme ve düzenleme becerileri açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Thompson (2007), ders içeriği ile birleştirilmiş üstbilişsel strateji öğretiminin uygulandığı deney grubu ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarını ve üstbilişsel strateji kullanımlarını incelemiş, bilişsel stratejilerden yalnızca ayrıntılandırma boyutunda iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirtmiştir. Borkowski, Chan ve Muthukrishna'nın (2000), stratejik becerileri tanımlayan süreç yönetimli üstbilgi modeline göre özel strateji bilgisi, öğrenciler diğer stratejileri öğrendikçe ve bu stratejileri farklı içeriklerde tekrar tekrar kullandıkça gelişmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel stratejiler konusunda yeteri kadar bilgileri olmadığında bu stratejilere yönelik alıştırmaya ve uygulama ortamlarının sağlanmasının bu stratejilerin kullanımlarının geliştirilmesi

açısından etkili olamayacağı görülmektedir. Yapılan araştırmada da, öğrencilerin bilişsel stratejiler hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamaları bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin stratejiye yönelik alıştırma ve uygulama yapmaya başlamalarından önce bilişsel stratejilere yönelik bilgilerin doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak öğretilmesi ve bilişsel stratejilere yönelik farkındalıklarının sağlanması gerekebilir. Young ve Ley (2003), ders içeriği ile birleştirilmiş strateji öğretimi ve doğrudan öğretim yaklaşımının birlikte kullanılmasının, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme strateji kullanımlarının geliştirilmesine daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Bilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları üstbilişsel strateji öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Ölçüm (ÜBS)	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Öntest	45	59.73	8.90	44	-0.90	.375
Sontest	45	60.84	9.84			

Tablo 29'a göre, bilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası üstbilişsel strateji puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(44)}=-0.90, p>.05$]. Bu bulgu, uygulanan bilişsel stratejileri etkinliklerinin öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İsrail (2007), fen bilgisi dersinde öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için uygulanan eğitimin genel olarak öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerini arttırdığını ancak öz-düzenlemenin tüm boyutlarını aynı şekilde etkilemediğini belirtmiştir. Öz-düzenleme eğitimi, kavramaya çalışma, çalışmanın düzenlenmesi ve öz değerlendirme boyutlarında önemli bir gelişmeye neden olurken, derste izlemenin düzenlenmesi, başarıya odaklanma, çalışmayı sürdürme ve ek çalışmalar yapma boyutlarında önemli bir

değişiklik oluşturmamıştır (İsrael, 2007). Cekolin (2001), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirmek üzere sağlanan öğretimin öğrencilerin strateji kullanma düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Çalışkan ise (2010), doğrudan yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel beceri düzeylerini arttırdığını belirtmiştir. Ancak, öğrenme stratejileri öğretimi yapılmayan grubun da üstbilişsel beceri düzeylerinde anlamlı artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğrenme stratejileri öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel becerileri, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur (Çalışkan, 2010). Jerkins (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, doğrudan öğretim yaklaşımının kullanıldığı öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin strateji kullanımlarını arttırdığını göstermiştir. Pintrich ve DeGroot (1990), Zimmerman (2001), geleneksel sınıflarda strateji kullanımına yönelik yansıtma ve alıştırmaların kullanılmasının öz-düzenleyici öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir.

Üstbilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları bilişsel strateji öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Ölçüm (BS)	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Öntest	45	96.98	14.32	44	-3.59	.001
Sontest	45	103.73	15.48			

Tablo 30'a göre, bilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası bilişsel strateji puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(44)}=-3.59$, $p<.01$]. Bu bulgu uygulanan üstbilişsel stratejileri etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları üstbilişsel strateji öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın

anlamlılığı ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Ölçüm (ÜBS)	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Öntest	45	60.31	10.77	44	-3.55	.001
Sontest	45	64.16	9.64			

Tablo 31’e göre, üstbilişsel strateji etkinliğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası üstbilişsel strateji puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(44)}=-3.55, p<.01$]. Bu bulgu, uygulanan üstbilişsel stratejileri etkinliklerinin öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Alemdar (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, fen ve teknoloji dersinde konu ile birleştirilmiş üstbiliş eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini arttırdığını göstermiştir. Sarıbaş (2009), kimya dersinde öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan öğretim durumlarının, öğretmen adaylarının bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerini arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, deney gurubundaki öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu, bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri açısından ise iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir (Sarıbaş, 2009). Demircioğlu (2008) yaptığı nitel araştırmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarını geliştirmeye yönelik kullandığı yazma, sesli düşünme, çiftli problem çözme ve davranış kartlarını sıraya dizme tekniklerinin, üstbilişsel davranışları ve üstbilişsel farkındalığı arttırdığını belirlemiştir. Sönmez Ektem (2007) tarafından yapılan araştırmada, matematik dersinde problem çözme sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılmasına sağlamak üzere etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile etkinliklerin uygulanmadığı gruptaki öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erskine (2009) ise, ders içeriğinden bağımsız uygulanan üstbilişsel beceri

öğretiminin (üstbilişsel yansıtma ödevlerinin verildiği ve verilmediği) öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini değiştirmedini belirtmiştir.

4.3.2. Etkinliklerde Kullanılan Strateji Türünün Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, deney öncesi ve deney sonrasındaki GÖSÖ'nden aldıkları bilişsel strateji puanlarındaki değişimi analiz etmek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular tek faktörlü ANCOVA yapılması için gerekli varsayımların karşılandığını göstermektedir (Ek 13).

DeneySEL işlem sonrasında bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları bilişsel strateji öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. *Bilişsel Strateji Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bilişsel Strateji Sontest Puan Ortalamaları*

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Bilişsel Strateji Etkinliklerinin uygulandığı grup	45	100.11	100.07
Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin uygulandığı grup	45	103.73	103.78

Tablo 32'de görüldüğü üzere, öğrencilerin deneySEL işlem sonrasında aldıkları bilişsel strateji sontest ortalama puanları bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için 100.11, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için 103.73'tür. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bilişsel strateji öntestine göre düzeltilmiş sontest puanlarının ortalaması ise 100.07, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için ise 103.78 olarak belirlenmiştir.

Grupların düzeltilmiş bilişsel strateji sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. *Bilişsel Strateji Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BS Öntest (reg.)	9249.08	1	9249.08	67.35	.000
Grup	308.94	1	308.94	2.25	.137
Hata	11948.16	87	137.34		
Toplam	21492.46	89			

Tablo 33'teki ANCOVA sonuçlarına göre, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplar arasında bilişsel strateji öntest puanlarına göre düzeltilmiş bilişsel strateji sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(1-87)}=2.25$, $p>.05$]. Bu bulgu, bilişsel strateji etkinlikleri ve üstbilişsel strateji etkinlikleri ile çalışmanın, öğrencilerin bilişsel strateji kullanma düzeyleri üzerinde benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, deney öncesi ve deney sonrasındaki GÖSÖ'nden aldıkları üstbilişsel strateji puanlarındaki değişimi analiz etmek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, tek faktörlü ANCOVA yapılması için gerekli varsayımların karşılandığını göstermektedir (Ek 14).

Deneyel işlem sonrasında bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları üstbilişsel strateji öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. *Üstbilişsel Strateji Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Üstbilişsel Strateji Sontest Puan Ortalamaları*

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Bilişsel Strateji Etkinliklerinin uygulandığı grup	45	60.84	61.04
Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin uygulandığı grup	45	64.16	63.96

Tablo 34'te görüldüğü üzere, öğrencilerin deneysel işlem sonrasında aldıkları üstbilişsel strateji sontest ortalama puanları bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için 60.84, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için 64.16'dır. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin üstbilişsel strateji öntestine göre düzeltilmiş sontest puanlarının ortalaması 61.04, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler için ise 63.96 olarak belirlenmiştir.

Grupların düzeltilmiş üstbilişsel strateji sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. *Üstbilişsel Strateji Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÜBS Öntest (reg.)	3894.37	1	3894.37	76.08	.000
Grup	191.93	1	191.93	3.75	.056
Hata	4453.45	87	51.19		
Toplam	8594.50	89			

Tablo 35'teki ANCOVA sonuçlarına göre, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplar arasında üstbilişsel strateji öntest puanlarına göre düzeltilmiş üstbilişsel strateji sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(1-87)}=3.75$, $p>.05$]. Bu bulgu, bilişsel strateji etkinlikleri ve üstbilişsel strateji etkinlikleri ile çalışmanın, öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanma düzeyleri üzerinde benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Alanyazındaki araştırmalar, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin tümüne yönelik düzenlenen öğretim ya da yetiştirme programlarının, tüm stratejilerin kullanımını aynı düzeyde etkilemediğini göstermiştir. Lewis (2006), öğretmen adaylarının hedef belirleme, haftalık izleme ve değerlendirme (üstbilişsel etkinlikler) etkinlikleriyle çalışmalarının bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji düzeyleri

üzerinde etkisinin olmadığını, yalnızca zamanın ve çalışma ortamının düzenlenmesi boyutunda olumlu yönde etki sağladığını vurgulamıştır.

Erskine (2009), ders içeriğinden bağımsız olarak uygulanan üstbilişsel beceri öğretimi ve üstbilişsel stratejilerin kullanımına yönelik verilen yansıtma ödevlerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmada, üstbilişsel beceri öğretiminin yapılmadığı grup ile üstbilişsel beceri öğretiminin yapıldığı gruplar (üstbilişsel yansıtma ödevlerinin verildiği ve verilmediği) arasında üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, üstbilişsel beceri öğretiminin uygulandığı gruplarda yansıtma ödevlerinin verilip ve verilmemesi açısından da öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Xiao (2006), yabancı dil öğretiminde ders içeriği ile birleştirilmiş öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubu ile strateji öğretiminin yapılmadığı kontrol grubunun öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Hu (2007), web destekli öğrenme ortamında öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin, üniversite öğrencilerinin bilişsel, üstbilişsel ve kaynakları yönetme stratejileri kullanma düzeylerini değiştirmedeğini belirtmiştir. Vovides (2005) tarafından yapılan araştırmada, ders içeriğiyle birleştirilmiş üstbilişsel strateji öğretiminin uygulandığı ve strateji kullanımına yönelik rehberliğin sağlandığı grubun bilişsel stratejilere yönelik bilgilerinin, yalnızca üstbilişsel strateji öğretiminin uygulandığı grup ve yalnızca strateji kullanımına yönelik rehberliğin sağlandığı gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, bu gruplar arasında bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aktürk'ün (2010) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları, ders içeriği ile birleştirilmiş üstbiliş stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgilerini ve üstbilişsel stratejilerinin kullanımını arttırdığını göstermiştir. Martens (2004), altı ay boyunca sürdürülen öz-izleme etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarını ve seçtikleri bilişsel strateji türlerini, etkinliklerin uygulanmadığı gruba göre farklılaştırmadığını belirtmiştir. Bilgisayar tabanlı öğrenme ortamında ders içeriğinden bağımsız, ders içeriğiyle birleştirilmiş, bağımsız ve birleştirilmiş yaklaşımın birlikte kullanıldığı öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin etkilerinin incelendiği araştırmanın sonuçları, ders içeriğiyle birleştirilmiş öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öz-

düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımları ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde öğretimin uygulanmadığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu göstermiştir (Park, 2000). Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretimin yapıldığı üç grup (bağımsız, birleştirilmiş, bağımsız ve birleştirilmiş) arasında öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Park, 2000). DiBello (2001) tarafından yapılan nitel araştırmada, yansıtıcı günlüklerin öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel ve güdülenme stratejileri kullanmalarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

4.3.3. Deneysel İşlem Öncesi Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Strateji Kullanım Performanslarının Karşılaştırılması

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanım düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Bilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Bilişsel strateji kullanma düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	15	55.47	12.87
Orta	15	61.87	9.78
Yüksek	15	71.13	8.86
Toplam	45	62.82	12.27

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan; deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanları ortalaması 55.47, orta olan öğrencilerin 61.87 ve yüksek

olan öğrencilerin ise 71.13'tür. Puanlar incelendiğinde, deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek; orta olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 37. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Bilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	1861.38	2	930.69	8.22	.001	0.28
Gruplarıçi	4757.20	42	113.27			
Toplam	6618.58	44				

Tablo 37'ye göre, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2,42)}=8.22, p<.01$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanlarının, düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Varyans analizi sonuçlarına göre faktörün (gruplar arasında) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı, $\eta^2=0.28$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasındaki toplam değişkenliğin %28'inin uygulanan bilişsel strateji etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. $\eta^2>0.14$ olduğundan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanım düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanlarının farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Bilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Üstbilişsel strateji kullanma düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	13	54.69	13.60
Orta	17	63.65	9.41
Yüksek	15	68.93	10.53
Toplam	45	62.82	12.27

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan; deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanları ortalaması 54.69, orta olan öğrencilerin 63.65 ve yüksek olan öğrencilerin ise 68.93’tür. Puanlar incelendiğinde, deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek; orta olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Bilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	1430.99	2	715.50	5.79	.006	0.22
Gruplarıçi	5187.59	42	123.51			
Toplam	6618.58	44				

Tablo 39'a göre, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2-42)}=5.79, p<.01$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanlarının, düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Varyans analizi sonuçlarına göre faktörün (gruplar arasının) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı, $\eta^2=0.22$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasındaki toplam değişkenliğin %22'sinin uygulanan bilişsel strateji etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. $\eta^2>0.14$ olduğundan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem öncesi öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre bilişsel strateji etkinliklerinden aldıkları bilişsel strateji kullanımı performans puanları arasındaki farklılığın incelenmesiyle elde edilen bulgular, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel strateji kullanımlarının ya da üstbilişsel strateji kullanımlarının bilişsel strateji kullanım performanslarını etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bu iki bulgu birbirleriyle benzerlik göstermekte ve birbirini desteklemektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrenciler ile deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı açısından bilişsel strateji etkinliklerinden daha çok yararlandıkları söylenebilir.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanım düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki üstbilişsel

strateji kullanımı performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Üstbilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Bilişsel strateji kullanma düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	14	54.50	13.21
Orta	15	64.47	10.24
Yüksek	16	62.56	10.94
Toplam	45	60.69	12.00

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan; deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puanları ortalaması 54.50, orta olan öğrencilerin 64.47 ve yüksek olan öğrencilerin ise 62.56’dır. Puanlar incelendiğinde, deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeyi orta olan öğrencilerin etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puanlarının, düşük ve yüksek düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek; yüksek olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 41’de verilmektedir.

Tablo 41. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Üstbilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	806.47	2	403.24	3.06	.057
Gruplarıçi	5531.17	42	131.70		
Toplam	6337.64	44			

Tablo 41’e göre, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre

etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-42)}=3.06$, $p>.05$]. Bu bulguya göre, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performanslarının benzer olduğu söylenebilir.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanım düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Üstbilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Üstbilişsel strateji kullanma düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	13	55.62	14.26
Orta	17	64.65	9.10
Yüksek	15	60.60	11.87
Toplam	45	60.69	12.00

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan; deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puanları ortalaması 55.62, orta olan öğrencilerin 64.65 ve yüksek olan öğrencilerin ise 60.60’tır. Puanlar incelendiğinde, deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeyi orta olan öğrencilerin etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puanları, yüksek ve düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek; yüksek olan öğrencilerin ise düşük olan öğrencilere göre

daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 43'te verilmektedir.

Tablo 43. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeylerine Göre Etkinliklerdeki Üstbilişsel Strateji Kullanımı Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	601.09	2	300.54	2.20	.123
Gruplariçi	5736.56	42	136.59		
Toplam	6337.64	44			

Tablo 43'e göre, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-42)}=2.20$, $p>.05$]. Bu bulguya göre, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımı performanslarının benzer olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem öncesi öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre üstbilişsel strateji etkinliklerinden aldıkları üstbilişsel strateji kullanımı performans puanları arasındaki farklılığın incelenmesiyle elde edilen bulgular, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel strateji kullanımlarının ya da üstbilişsel strateji kullanımlarının, üstbilişsel strateji etkinliklerindeki üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin performanslarını değiştirmediğini göstermektedir. Bu bulgu, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji öntest-sontest puanlarındaki farklılığın incelenmesiyle elde edilen bulguları desteklemektedir. Çünkü, bu gruptaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri, deneysel işlem öncesi kullanımlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. Benzer şekilde, bu gruptaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri de, deneysel işlem öncesi kullanımlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu açıdan bakıldığında, deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi düşük ve orta olan öğrenciler ile deneysel

işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin üstbilişsel strateji etkinliklerinden üstbilişsel strateji kullanımları açısından daha çok yararlandıkları söylenebilir. Deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise bu etkinliklerden üstbilişsel strateji kullanımı açısından yeterince yararlanamadıkları söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Uygulanan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri uygulanan gruptaki öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla, strateji etkinliklerinin ders konularının öğrenilmesine katkıları, ders çalışma, çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişimlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ile etkinliklere yönelik öğrenci memnuniyetine ilişkin görüşler toplanmıştır. Görüş formu kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen görüşlerin dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) olarak aşağıda açıklanmaktadır.

4.4.1. Öğrencilerin Etkinliklere İlişkin Memnuniyet Durumları ve Genel Değerlendirmeleri

Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin uygulanan etkinliklere ilişkin genel memnuniyet durumlarının dağılımı Tablo 44'te verilmektedir.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %26.7'si (n=12) etkinliklerden çok memnun kaldıklarını, %44.4'ü (n=20) etkinliklerden memnun kaldıklarını belirtirken, %20.0'ı (n=9) kararsız olduklarını, %4.4'ü (n=2) memnun kalmadıklarını, %4.4'ü (n=2) ise hiç memnun kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler, öğrencilerin % 71.1'inin (n=32) uygulanan bilişsel strateji etkinliklerinden memnun kaldıklarını göstermektedir.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %28.9'u (n=13) etkinliklerden çok memnun kaldıklarını (5), %42.2'si (n=19) etkinliklerden memnun kaldıklarını (4) belirtirken, %24.4'ü (n=11) kararsız olduklarını (3), %4.4'ü

(n=2) memnun kalmadıklarını (2) ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler, öğrencilerin % 71.1'inin (n=32) uygulanan üstbilişsel strateji etkinliklerinden memnun kaldıklarını göstermektedir.

Tablo 44. Öğrencilerin Uygulanan Etkinlik Türüne İlişkin Genel Memnuniyet Durumları

Memnuniyet durumları	Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup		Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grup		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çok memnun kaldım	12	26.7	13	28.9	25	27.8
Memnun kaldım	20	44.4	19	42.2	39	43.3
Kararsızım	9	20.0	11	24.4	20	22.2
Memnun kalmadım	2	4.4	2	4.4	4	4.4
Hiç memnun kalmadım	2	4.4	0	0	2	2.2
Toplam	45	100.0	45	100.0	90	100.0

Elde edilen verilere dayalı olarak, öğrencilerin uygulanan bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinden genel olarak memnun kaldıkları, öğrencilerin strateji etkinliklerine ilişkin memnuniyetlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.4.2. Öğrencilerin Etkinliklerdeki Memnun Oldukları Özelliklere İlişkin Görüşleri

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerdeki memnun oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 45'te verilmektedir. Öğrencilerden bazıları uygulanan bilişsel strateji etkinliklerinde hangi özelliklerden memnun kaldıklarına ilişkin soruya birden fazla özellik belirtmişlerdir. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, etkinliklerin en çok derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlamasından ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmasından (%22.22) memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“... Eskiden sınavdan önce çalıştığımızı sınavdan sonra unutuyorduk. Etkinlikler sayesinde konuları tekrar ederek kalıcı bir şekilde öğrendik (13).”

“Etkinlikler konuların unutulmaması için iyi oldu (20).”

“Hoşuma giden özelliği yalnızca ders tekrarı yapmamız (22).”

“Etkinliklerle birlikte derste konuların kalıcılığını sağladım (27).”

“Her hafta çalışmamı sağlayarak kalıcılığı desteklemesi (35).”

Tablo 45. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Etkinliklerdeki Memnun Oldukları Özellikler

Alt Temalar	f	%
Derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlaması	10	22.22
Düzenli (planlı) ders çalışma alışkanlığı kazandırması	8	17.78
Ders çalışmaya ve dersi dinlemeye karşı güdülemesi	8	17.78
Her ünitenin ardından yapılması (her hafta olması)	5	11.11
Her etkinliğin üniteye işlenen konuların tümünü kapsamaması	3	6.67
Sınava hazırlaması	3	6.67
Yoruma dayalı soruların sorulması	3	6.67
Geribildirimlerin verilmesi	3	6.67
Konu üzerinde ayrıntılı düşünmemi sağlaması	2	4.44
Derste işlenecek yeni konu için hazırlık sağlaması	2	4.44
Öğrenme stratejilerinin kullanımını sağlaması	1	2.22
Konular içindeki önemli noktaların görülmesini sağlaması	1	2.22
Öz-değerlendirme yapmayı sağlaması	1	2.22
Anlamli öğrenmeyi sağlaması	1	2.22

N=45

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 8 öğrenci (%17.78) etkinliklerin düzenli ve planlı ders çalışma alışkanlığı kazandırmasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Etkinlikler bizim düzenli ve planlı çalışmamızı sağladığı için etkili öğrenmemizi sağladı (13).”

“Ben düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip değilim. Bu alışkanlığı kazanmama fayda sağladı (16).”

“... düzenli çalışmaya teşvik etmesi ve konuların sınav zamanına birikmemesi (26).”

“... düzenli ders çalışmayan biri olarak her hafta dersten sonra tekrar etmem sınava çalışmama kolaylık sağladı (36).”

“Ders kapsamında yaptığımız etkinlikler sayesinde düzenli çalışarak çalışmalarımı daha sistematik hale getirdim (41).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 8 öğrenci (%17.78) etkinliklerin ders çalışmaya ve dersi dinlemeye karşı kendilerini güdülemesinden memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“... ders çalışma isteğimi arttırması. Etkinliklerde başardığımı görünce bu dersi daha çok sevmeye başladım ve bu da notuma yansıdığı için mutluyum (19).”

“... yapılan etkinliğe yönelik geribildirim verildikten sonra en yüksek veya en yüksek notlardan birini almış olmak çok hoşuma gidiyor ve beni rahatlatıyor, böylelikle bir sonraki haftaya hazırlıklı ve istekli geliyordum (33).”

“Etkinlikler, dersi daha dikkatli bir şekilde takip etmemi sağladı ... (40).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 5 öğrenci (%11.11) gerçekleştirilen etkinliklerin her ünitenin ardından yapılmasından (her hafta olmasından) memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Her konu için etkinlik yapılması güzel bir özellik (18).”

“Her derste konu işlendikten sonra etkinlik yapılması ... (25).”

“Konu anlatımından sonraki hafta etkinliğin uygulanması hoşuma gitti (45).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 3 öğrenci (%6.67) gerçekleştirilen etkinliklerin ünite de işlenen konuların tümünü kapsamasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Etkinlikler, içeriğin tamamını kapsar durumda idi (42).”

“Etkinliklerin işlenen konuları ayrıntılarıyla kapsıyor olması (37).”

“Bilişsel becerilerimizi ölçme noktasında soruların oldukça kaliteli, nitelikli, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olması ... (5).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 3 öğrenci (%6.67) gerçekleştirilen etkinliklerin sınavlara hazırlanmayı kolaylaştırmasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“... vize ve final sınavlarına aşırı çalışma gerektirmemeyi sağlaması gibi özellikler hoşuma gidenlerdir (28).”

“Her hafta çalıştığım için hem iyi öğrendim, hem de sınav zamanı rahatlıkla çalıştım (38).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 3 öğrenci (%6.67) gerçekleştirilen etkinliklerinden sonra geribildirim verilmesinden memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Geribildirimlerin verilmesi (3).”

“... başka bir yanı da yanlışları düzeltici geribildirimlerin verilmesi (37).”

Öğrencilerin, bilişsel strateji etkinliklerinde yer alan memnun oldukları diğer özelliklere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“... kavram haritası çizdirmesi ve bize kendi örneklerimizi yazdırması hoşuma giden özelliklerdendir (27).”

“Derse hazırlıklı gelerek, etkinliklerdeki sorulara aklıma geleni yazmak ve bunu değerlendirmekten çok zevk aldım (39).”

“... derse gelmeden önce işleyeceğimiz konuya hazırlanmaya teşvik etti (40).”

“İşlenecek konuya hazırlıklı bir şekilde gelmemizi sağlaması hoşuma giden özelliklerdendir (27).”

“Etkinliklerde yorumlara yer verilmesi güzeldi (29).”

“Düşünme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum (31).”

“Konuların bazı kısımlarını etkinliklerde yorumlayarak daha iyi öğrendim (38).”

“Konuları öğrenip-öğrenemediğimiz hakkında bilgi sahibi oldum (9).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerdeki memnun oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 46’da verilmektedir.

Tablo 46. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Etkinliklerdeki Memnun Oldukları Özellikler*

Alt Temalar	f	%
Derste öğrenilenleri tekrar olanağı / kalıcı öğrenmeyi sağlaması	11	24.44
Düzenli (planlı) ders çalışma alışkanlığı kazandırması	9	20.00
Her ünitenin ardından yapılması (her hafta olması) - Sınava hazırlaması	8	17.78
Öz değerlendirme yapmayı sağlaması	6	13.33
Konular içindeki önemli noktaların görülmesini sağlaması	4	8.89
Yoruma dayalı soruların sorulması (Sizce Neden vb.)	4	8.89
Ders çalışmaya ve dersi dinlemeye karşı güdülemesi	3	6.67
Geribildirimlerin verilmesi	3	6.67
Anlamalı öğrenmeyi sağlaması	2	4.44
Öğrenme stratejilerinin etkililiğini görme olanağı sağlaması	1	2.22
Her etkinliğin üniteye işlenen konuların tümünü kapsamaması	1	2.22

N=45

Öğrencilerden bazıları uygulanan üstbilişsel strateji etkinliklerinde hangi özelliklerden memnun kaldıklarına ilişkin soruya birden fazla özellik belirtmişlerdir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, etkinliklerin en çok derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlamasından ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmasından (%24.44) memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Konuları sürekli tekrar etmemi sağladı (2).”

“Konuyu kalıcı bir şekilde öğrenmek açısından iyi bir çalışma (14).”

“Ders sonrasında hem konuyu özetleme hem de öğrendiğimi anında sorularla pekiştirmiş olmam ... (37).”

“Her üniteyi tekrar etme fırsatı sağladığı için ... (45).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 9 öğrenci (%20.00) gerçekleştirilen etkinliklerin düzenli (planlı) ders çalışma alışkanlığı kazandırmasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“ ... bana zamana yayarak planlı çalıştığımda çok daha rahat olacağımı ve daha iyi öğreneceğimi göstermiş olması (9).”

“Derse hazırlıklı gelme alışkanlığı kazandırması ... (20).”

“... düzenli ders çalışmak ve her hafta etkinlik yapmak hiçbir öğrencinin işine gelmez. Fakat faydalıydı (22).”

“Ders çalışma alışkanlıklarımı değiştirdi (28).”

“Daha düzenli çalışmamı ve kendimi kontrol etme yöntemimi geliştirdi (44).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 8 öğrenci (%17.78) gerçekleştirilen etkinliklerin her ünitenin ardından yapılmasından (her hafta olmasından) ve sınava hazırlanırken kolaylık sağlamasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Her hafta konulara hazırlıklı geldiğim için dersler daha verimli geçti (18).”

“Her hafta etkinlik yapmamız (19).”

“Her hafta etkinlik olduğu için sınavlara hazırlaması... (20).”

“Önceden konulara hazırlık yapmış olduğumuz için sınava ön hazırlık oldu (35).”

“Sınav zamanı çalışmamda kolaylık sağlaması (37).”

“Her üniteyi tekrar etme fırsatı sağladığı için sınavlara çalışırken fazla zorlanmadım (45).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 6 öğrenci (%13.33) gerçekleştirilen etkinliklerin öz değerlendirme yapmayı sağlamasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“İlk başta anlamasak da sürecin sonuna doğru öğretim tasarımı dersini öğrendiğimi görmek ... (4).”

“Kendi kendimize sorular sormak (8).”

“Her ünite de kendimi değerlendirmemi sağladı (12).”

“Her konu sonunda bilgiler daha yeniyken değerlendirilmesi... (20).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 4 öğrenci (%8.89) gerçekleştirilen etkinliklerin konular içindeki önemli noktaların görülmesini sağlamasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Konuların önemli kısımlarını ve çalışmam gereken noktaları etkinlikler sayesinde anladım (44).”

“... konuları özetleyici biçimde olmasıdır (15).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 4 öğrenci (%8.89) gerçekleştirilen etkinliklerde Sızce ..., Neden ... vb. yoruma dayalı soruların sorulmasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“... soruların yorum ağırlıklı olması (42).”

“Soruların sadece bilgi ile değil yorumlar ile de cevaplanabilmesi güzeldi (41).”

“... yoruma ve görüşlerimize açık olması ... (33).”

“Etkinliklerde direkt bilgi yerine o bilgiye dair farklı şeyler soruluyordu. Bu yüzden ilk etkinliklerde çok zorlandım. Zamanla bu tip sorulara alıştım (6).”

Öğrencilerin, üstbilişsel strateji etkinliklerinde yer alan memnun oldukları diğer özelliklere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Her konuyla ilgili hemen geribildirim verilmesiydi. Hangi konuda nasıl bir eksikliğimin olduğunu görmem de bana çok fayda sağladı (17).”

“Etkinlikler çalışmaya teşvik etti ... (31).”

“... dersi dinlerken dersten kopmamama neden oldu (11).”

“Ders çalışmaya zorlaması güzel bir özellik, öğrenmenin niteliğini artırıyor (10).”

“Farklı öğrenme stratejilerini öğrendim. Normalde ders çalışırken tablo yöntemini kullanmazdım, ancak etkinliklerden sonra tablo çizerek öğrenmenin çok önemli olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını anladım (16).”

“Soruların o ünitenin tamamını kapsamı ... (41).”

Uygulanan etkinlik türüne göre, öğrencilerin etkinliklerdeki memnun oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Hem bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki hem de üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, etkinliklerdeki en çok memnun kaldıkları özelliklerin, etkinliklerin tekrar olanağı sağlayarak öğrenilenlerin kalıcılığını artırması ve düzenli (planlı) ders çalışma alışkanlığı kazandırması olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin üstbilişsel stratejilerin kullanılmasını sağlayan öz-değerlendirme (düzenleme stratejileri) ve önemli kavramların görülmesini sağlayan izleme stratejilerine yönelik özelliklerden de memnun kaldıkları görülmüştür.

4.4.3. Öğrencilerin Etkinliklerdeki Rahatsız Oldukları Özelliklere İlişkin Görüşleri

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerdeki rahatsız oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 47’de verilmektedir. Öğrencilerden bazıları uygulanan bilişsel strateji etkinliklerinde hangi özelliklerden rahatsız olduklarına ilişkin soruya birden fazla özellik belirtmişlerdir. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok etkinliklerin yapılma sıklığından (her hafta olmasından) (%44.44) rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Her hafta etkinlik olması sıkıcıydı (8).”

“... etkinliklerin uygulanma sıklığı rahatsız ediciydi (9).”

“Her hafta etkinlik yapmak oldukça rahatsız ediciydi (21, 22).”

“Etkinliklerin yapılma sıklığı beni rahatsız etti. Çünkü son zamanlarda diğer derslerimiz ve bu derslerle ilgili ödevlerimiz yüzünden etkinliklerde zorlandım (28).”

“Her hafta olması stres yarattığı için rahatsız etti. Diğer derslerden de ödevlerimin olması çalışmamı engelledi... (31).”

“Her hafta olması beni sıkıyordu (43).”

Tablo 47. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Etkinliklerdeki Rahatsız Oldukları Özellikler*

Alt Temalar	f	%
Etkinliklerin yapılma sıklığı (her hafta olması)	20	44.44
Etkinliklerdeki soruların sayısının fazlalığı	8	17.78
Ezber bilgilere yönelik olması	4	8.89
Her etkinliğe ayrılan sürenin uzun olması	3	6.67
Sınıftaki gürültü ve oturma düzeni	3	6.67
Kopya çekilmesi	3	6.67
Soruların kapsamlı olması	3	6.67
Sınav gibi gerçekleştirilmesi	2	4.44
Sınıf mevcudunun fazla olması	2	4.44
Ders işleme süresini azaltması	2	4.44
Soruların karmaşık yapısı (ne istendiğinin anlaşılabilmesi)	1	2.22
Soruların zor olması	1	2.22
Grupların olması	1	2.22

N=45

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 8 öğrenci (%17.78) gerçekleştirilen etkinliklerdeki soru sayısının fazla olmasından rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“... çok soru olması (9).”

“Sorular çok fazlaydı. Belki daha az soru sorulabilirdi (19).”

“Etkinliklerdeki benzer sorular gereksizdi (18).”

“... soru sayısının çok olması (25).”

“Soruların fazlalığı ve uzun cevaplı sorular sıkıcı olabiliyordu (34).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 4 öğrenci (%8.89) gerçekleştirilen etkinliklerde ezbere bilgilere yönelik sorular olmasından rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Ezber bilgilerin isteniyor olması (3).”

“Etkinliklerdeki bazı sorular ezbere dayalıydı. Bu da bizi öğrenmeye değil ezbere yöneltti (13).”

“Bana çoğu soru ezbere dayalı gibi geliyor. Belki, daha fazla yorum soruları olabilirdi (19).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 3 öğrenci (%6.67) gerçekleştirilen etkinliklere ayrılan sürenin fazla olmasından rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Etkinliklerin çok zaman alması (9).”

“Etkinliklerdeki soruların cevaplarının uzun olması (25).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 3 öğrenci (%6.67) etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıftaki oturma düzeninden ve sınıftaki gürültüden rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Sınıftaki oturma düzeni ve gürültünün olması (3).”

“Kopya çekilmesine müsait bir oturma düzeninde etkinliklere katılmak istemezdim (5).”

“Sınıf ortamı kötüydü (aydınlatma, ısı, gürültü) (32).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 3 öğrenci (%6.67) etkinlikler uygulanırken kopya çekilmesinden rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Sınıf arkadaşlarımızla çok yakın oturduk. Bu da kopya çekilmesine sebep oldu (36).”

“Herkesin aldığı notu hakkıyla almaması rahatsız ediciydi (12).”

Öğrencilerin, bilişsel strateji etkinliklerinde rahatsız oldukları diğer özelliklere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Soruların çok kapsamlı olması (21).”

“Soruların kapsamlı olması yorucu oluyordu (32).”

“... soruların zorluk dereceleri (28).”

“Sınıf mevcudu daha az olsa ve bu uygulamalar daha az öğrenciye uygulansa bireysel başarı daha da artardı (11).”

“Sınıfın kalabalık olmasından dolayı rahat düşünmeden yazdım (38).”

“Etkinlikler çok zaman aldı. Bu da konu anlatımına ayrılan zamanı azalttı (29).”

“İlk etkinliklerde konuyu bildiğim halde soruları nasıl cevaplayacağımı anlayamadım (15).”

“Sınıfın iki ayrı gruba ayrılması yerine tek bir grup üzerinden sürecin ilerlemesini istedim (Haksız rekabet olmasın diye) (5).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerdeki rahatsız oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 48’de verilmektedir. Öğrencilerden bazıları uygulanan üstbilişsel strateji etkinliklerinde hangi özelliklerden rahatsız olduklarına ilişkin soruya birden fazla özellik belirtmişlerdir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok etkinliklerin yapılma sıklığından (her hafta olmasından) (%35.56) rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Sadece sınavdan sınava çalışan biri olarak her hafta ders çalışmak zor oldu (14).”

“... çok sık olması (16).”

“Her hafta etkinlik yapıyor olmak belirli bir süre sonra rahatsız etti (21).”

“Bazı zamanlarda etkinliklere çalışmaktan diğer derslere çalışma imkanı bulamadım (15).”

“Her hafta hazırlıklı gelmek zorladı beni (28).”

Tablo 48. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Etkinliklerdeki Rahatsız Oldukları Özellikler*

Alt Temalar	f	%
Etkinliklerin yapılma sıklığı (her hafta olması)	16	35.56
Soruların karmaşık yapısı (ne istendiğinin anlaşılabilmesi)	4	8.89
Etkinlik puanlarının ders notunu etkilemesi	4	8.89
Sınıftaki gürültü ve oturma düzeni, sınıfın dar olması	2	4.44
Kopya çekilmesi	2	4.44
Sınav gibi gerçekleştirilmesi	2	4.44
Soruların zor olması	2	4.44
Grupların olması	2	4.44
Soruların kapsamlı olması	2	4.44
Etkinliklerdeki soruların sayısının fazlalığı	1	2.22
Ders işleme süresini azaltması	1	2.22
Yazmaya dayalı maddeler olması	1	2.22
Ders çalışmaya güdülenmeyi düşürmesi	1	2.22
Yoruma dayalı soruların olması (Sizce Neden vb.)	1	2.22

N=45

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 4 öğrenci (%8.89) gerçekleştirilen etkinliklerdeki soruların yapısından (ne istendiğinin anlaşılabilmesinden) rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“... bazı soruların karmaşık olup, ne demek istediğini anlayamamış olmamdır (2).”

“Bazı soruların tam olarak ne istediğini anlamakta güçlük çektim (27).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 4 öğrenci (%8.89) gerçekleştirilen etkinliklere verilen notların ders notunu etkilemesinden rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Beni rahatsız eden yanı ise her ne kadar beni güdülese de not verilecek olmasındı (9).”

“Not verilmemesi gerekiyordu (26).”

“Not kaygısı hoşuma gitmiyor (40).”

“Notlara etki etmesi, bir de notlarımın düşük olmasından dolayı sıkıntı yaşadım (4).”

Öğrencilerin, üstbilişsel strateji etkinliklerinde rahatsız oldukları diğer özelliklere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Sınıfın dar olması da beni rahatsız etti (20).”

“Sınıf ortamından kaynaklanan nedenler (aydınlatma ve sınıfın dar olması) (33).”

“Her hafta sınav tadında bir etkinlik yararlı olsa bile kısmen rahatsız edici (41).”

“Bazı sorular bizleri oldukça zorladı (4).”

“Bizim grubun soruları genelde yorum ağırlıklı olduğu için uygun cümleyi seçmekte zorlanıyordum (13).”

“... soru içinde soru olması ve çok soru olması (11).”

“Sorular çok fazlaydı. Soru sayısı daha az olsa daha rahat cevaplanabilirdi (20).”

“... ve çok kapsamlı olması (16).”

“Soruların çok kapsamlı olması cevaplama sıkıntısı yaratabiliyor (30).”

“Zaman alıcı olması (4).”

“Kopya çekilmesi beni rahatsız etti ve etkinliklerin önemsiz olduğu düşüncesine itti (10).”

“... A ve B gruplarının olmasıdır. Yani daha da açacak olursak, kendi grubumda bilgiye yönelik sorular ağırlıklı iken diğer grupta yoruma yönelik sorular ağırlıklı olmuştur (3).”

“... ders vaktinden çalıyor olması (12).”

“... insanı çalışmaya teşvik etmemesi, benim gibi çalışmayı pek sevmeyen insan için (39).”

“Etkinlikleri yazarak yapmak hoşuma gitmiyordu (43).”

Hem bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki hem de üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, etkinliklerdeki en çok rahatsız oldukları özelliğin, etkinliklerin yapılma sıklığı (her hafta olması) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin daha çok yineleme stratejilerinin kullanılmasını gerektiren sorulardan rahatsız oldukları, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ise üstbilişsel stratejilerin kullanımını gerektiren soruların karmaşık yapısından rahatsız oldukları görülmüştür. Etkinliklerin yapılma sıklığı hem memnun hem de rahatsız olunan özellikler arasında yer almaktadır.

4.4.4. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 49’da verilmektedir.

Tablo 49. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşler	Bilişsel Etkinliklerin Uygulandığı Grup		Üstbilişsel Etkinliklerin Uygulandığı Grup	
	f	%	f	%
Evet değişti	28	62.22	33	73.33
Hayır değişmedi	14	31.11	7	15.56
Kararsızım	3	6.67	5	11.11
Toplam	45	100.00	45	100.00

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %62.22’si (n=28) etkinliklerin ders çalışma alışkanlıklarını değiştirdiğini, %31.11’i (n=14) ders çalışma alışkanlıklarını değiştirmedeğini, %6.67’si (n=3) ise kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin

%73.33'ü (n=33) etkinliklerin ders çalışma alışkanlıklarını değiştirdiğini, %15.56'sı (n=7) ders çalışma alışkanlıklarını değiştirmedini, %11.11'i (n=5) ise kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen verilere dayalı olarak, etkinliklerin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını değiştirdiği söylenebilir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin, bilişsel strateji etkinliklerine göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını daha fazla değiştirdiği söylenebilir.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 50'de verilmektedir.

Tablo 50. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri*

Alt Temalar	f	%
Planlı (düzenli) ders çalışma	18	40.00
Derste not tutma	4	8.89
Özetleme	3	6.67
Notları düzenleme	2	4.44
Konunun anahatlarını çıkarma	2	4.44
Bellek destekleyiciler	1	2.22
Tekrar yazma	1	2.22
Anahtar kelimeleri belirleme	1	2.22
İşaretleme kullanma	1	2.22
Eleştirel düşünme	1	2.22
Yalnızca bu derste uyguladım	3	6.67
Diğer derslerde de uyguladım	1	2.22

N=45

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok planlı ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarında (%40.00) değişimin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Normalde çok çalışan bir öğrenci değilim. Her hafta etkinlik yapılması, sadece bu derse düzenli olarak çalışmamı sağladı (1).”

“Ben sınav zamanı hariç pek fazla ders çalışmıyorum. Etkinlikler sayesinde haftada 1-2 kere ders çalışma imkanı buldum (2).”

“Sürekli tekrar ve derse gitmeden önce bir ön hazırlık yapmayı neredeyse alışkanlık haline getirdim (4).”

“... derse gelmeden önce olabildiğince hazırlık yapmayı ve düzenli bir şekilde çalışma prensibini edindiğimi düşünüyorum (5).”

“Olumlu yönde bir alışkanlık kazandırdı. Düzenli olarak ders çalışma alışkanlığı edinmeme yardımcı oldu (25).”

“Evet değiştirdi, hayatımda ÖSS dahil hiç bu kadar düzenli ve sıkı çalışmamıştım (30).”

“... bu zamana kadar hiçbir derse bu kadar düzenli çalışmamıştım. Her hafta düzenli çalışmamı sağladı (37).”

“Derste not tutma ve işlenen konuyu tekrar etme konusunda pek bir değişiklik oluşturmadı. Bu iki şeyi hemen hemen her derste yapmaya özen gösteren biriyim. Ancak gelecek haftaki konuya bakma alışkanlığımı bu etkinlikler sayesinde yaptım. Çok faydalı olduğunu şimdi daha iyi anlıyorum (39).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki diğer değişimlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Etkinliklerden önce, derse gitmeden önce konuyu okuyup, derste not tutarak ve tuttuğum notları tekrar tekrar yazıp ezberleyerek çalışıyordum. Etkinlikler başladıktan sonra, ders öncesinde kitapta işaretlemeler (altını çizme, soru işareti koyma vb.) yapıp derste not tutmaya ve dersten sonra kendi çıkarttığım notlarla derste tuttuğum notları birleştirmeye ve gerekli olduğu durumlarda bellek destekleyicilerden faydalanmaya başladım (9).”

“Önceden ders çalışırken konuyu ezberlemeye çalışırdım. Bu etkinliklerde başarılı olmak için kendi kendime anahtar kelimeler oluşturup, bu kelimelerle konuyu öğrenmeye çalıştım (15).”

“... her hafta düzenli olarak çalışıp not tutuyordum (41).”

“Daha önce okuyup geçerek çalışırken, bundan sonra özetler çıkararak ve yazarak çalışmaya başladım (14).”

“Her hafta özet çıkarmaya ve konuları tekrar etmeye başladım (1).”

“Bu ders için bir defter tuttum ve her hafta derste aldığım notlar ve kitaptan aldıklarımı o deftere yazdım. Böyle bir defterim hiç olmamıştı... (33).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerden 3’ü (%6.67) yalnızca uygulama yapılan derste çalışma alışkanlıklarının değiştiğini, 1’i (%2.22) ise diğer derslerde de değiştiğini ayrıca belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bu ders için değiştirdi. Ama diğer derslerdeki çalışma alışkanlığımıza bir etkisinin olmadığını düşünüyorum (3).”

“... bir süre sonra bu uygulamaları ölçme ve değerlendirme dersi için yaptım ve aldığım sonucun iyi olduğunu yapılan sınavdan sonra anladım (41).”

“Yalnızca not alacağım için bu derste uyguladım, diğer derslere yansımada (22).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 51’de verilmektedir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok planlı ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarında (%64.44) değişimin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“... sadece sınav günü değil de bize her zaman ders çalışma alışkanlığı kazandırmıştır (3).”

“Önceden derse sadece sınavlardan önceki hafta çalışıyordum, şimdi ise her hafta düzenli olarak çalışıyorum. Dolayısıyla sınavlar için aşırı çalışmaya gerek duymuyorum (7).”

“... zamana yayarak daha planlı çalışmak hem sınav dönemlerinde beni rahatlattı hem de çoğunu ezberlemek yerine öğrenmeme fırsat yarattı (9).”

“Benim ders çalışma alışkanlığım genelde sınavlardan bir hafta önce ders çalışmaya başlamaktı. Ama bu sistemden sonra her hafta düzenli ders çalışmaya başladım. Çalışmadığım zamanlarda kendimi rahatsız hissettim (17).”

“Planlı ve programlı olmayı öğrendim. Derslere girmeden önce önbilginin ne kadar önemli olduğunu öğrendim (18).”

“Etkinlikler sayesinde düzenli bir çalışma sistemi oluşturdum (29).”

“Bu etkinlikler sayesinde düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlığı kazandım (37).”

“Düzenli ve planlı çalışma alışkanlığı kazandım. Neye nasıl çalışmam gerektiğini öğrendim (44).”

Tablo 51. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f	%
Planlı (düzenli) ders çalışma	29	64.44
Derste not tutma	4	8.89
Anahtar kelimeleri belirleme	2	4.44
Tablolar oluşturma	2	4.44
Özetleme	1	2.22
Notları düzenleme	1	2.22
Dikkati odaklama	1	2.22
Kendime özgü stratejiler geliştirme	1	2.22
İşaretleme kullanma	1	2.22
Bilgiler arasında bağlantılar kurma	1	2.22
Konunun ana hatlarını çıkarma	1	2.22
Kendi kendime sorular sorma	1	2.22
Konuya özgü strateji kullanma	1	2.22
Ana düşünceyi bulma	1	2.22
Yalnızca bu derste uyguladım	6	13.33
Diğer derslerde de uyguladım	1	2.22

N=45

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki diğer değişimlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Önceden sadece okuyarak çalışırdım ama etkinliklerden sonra anahtar kelimeleri yazmaya, tablo çizmeye ve not tutarak çalışmaya başladım (1).”

“Birçok konunun alt bölümleri var. Bunlar için artık tablo çiziyorum ve temel noktalarını çıkartmaya çalışıyorum (8).”

“Derse düzenli çalışarak gittim, düzenli notlar tuttum ve plan yaptım (43).”

“Kısa zamanda bu kadar çok konunun nasıl öğrenildiğini öğrenmiş oldum, bunun için de kendi kendime özetleme stratejileri geliştirdim (15).”

“Kitaptan çalışırken konunun anahtar kelimelerini bulmamda faydalı oldu (13).”

“Etkinlikler zaten ders çalışma prensiplerimizi sorgular nitelikte sorular barındırıyordu. Bu tür etkinlikleri yapabilmek için de çalışma alışkanlıklarımıza farklı yön vermek gerekiyordu. Haftanın belirli günlerinde belirli stratejiler kullanarak çalışmayı tercih ettim (21).”

“Ders çalışırken kendi kendime sorular sormaya çalışmayı bu etkinlikler sayesinde öğrendim (28).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerden 6’sı (%13.33) yalnızca uygulama yapılan derste çalışma alışkanlıklarının değiştiğini, 1’i (%2.22) ise diğer derslerde de değiştiğini ayrıca belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bu ders kapsamında bakacak olursak düzenli ve planlı çalıştığımı söyleyebilirim. Fakat bütün derslerimi etkilediğini söyleyemem (27).”

“Bu derste olan çalışmaların diğer derslerimdeki çalışmalarımından farklıydı ve daha planlıydı. Diğer derslerime sadece sınav öncesinde 3-4 saat çalışırken bu derse haftalık düzenli olarak çalıştım (5).”

“... ama bunu şimdilik sadece bu ders için uygulayabildim (9).”

“Genellikle derse gelirken hazırlık yapmazdım. Bu etkinlikler sayesinde hem bu ders için hem de diğer dersler için hazırlık yapmaya başladım (35).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular dayalı olarak etkinliklerin, öğrencilerin planlı ders çalışma alışkanlıklarını ve derste not tutuma alışkanlıklarını değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler daha çok bilişsel stratejilerin (özetleme, konunun anahtarlarını çıkarma, bellek destekleyicileri kullanma, tekrar yazma, anahtar kelimeleri belirleme, özel işaretler kullanma) kullanılmasıyla ilgili değişikliklere yönelik görüş bildirirken, üstbilişsel stratejilerin uygulandığı gruptaki öğrenciler ise hem bilişsel (tablolar oluşturma, özetleme, özel işaretler kullanma vb.) hem de üstbilişsel stratejilerin (kendine özgü stratejiler geliştirme, konunun yapısına uygun stratejiler kullanma, kendi kendine sorular sorma vb.) kullanılmasıyla ilgili değişikliklere yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bulgular, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin GÖSÖ'nden alınan bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji öntest - sontest puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesiyle elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.4.5. Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 52'de verilmektedir.

Tablo 52. Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

Çalışmaları Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşler	Bilişsel Etkinliklerin Uygulandığı Grup		Üstbilişsel Etkinliklerin Uygulandığı Grup	
	f	%	f	%
Evet değişti	33	73.33	33	73.33
Hayır değişmedi	12	26.67	8	17.78
Kararsızım	0	0.00	4	8.89
Toplam	45	100.00	45	100.00

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %73.33'ü (n=33) etkinliklerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarını değiştirdiğini, %26.27'si (n=12) çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarını değiştirmedeğini belirtmişlerdir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %73.33'ü (n=33) etkinliklerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarını değiştirdiğini, %17.78'i (n=8) çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarını değiştirmedeğini, %8.89'u (n=4) ise kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen verilere dayalı olarak, etkinliklerin öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarını değiştirdiği söylenebilir.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 53'te verilmektedir.

Tablo 53. *Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri*

Alt Temalar	f	%
Durum ve olaylara farklı açılardan bakma	10	22.22
Kendi kendini değerlendirme (öz değerlendirme)	8	17.78
Hataları ve eksiklikleri kontrol etme	7	15.56
Zaman planlaması yapma	6	13.33
Konuya (göreve) uygun strateji belirleme (Nasıl çalışmalıyım?)	2	4.44
Önemli ve önemsizi ayırt etme	1	2.22
Örnek olaylar oluşturma	1	2.22
Diğer derslerde de uyguladım	3	6.67

N=45

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok durum ve olaylara farklı açılardan bakma alışkanlıklarında (%22.22) değişimin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Olaylar ya da sorunların kaynağını bulurken daha kapsamlı düşünmemi sağladı (2).”

“Sorun ya da olaylara çok yönlü bakmaya başladım, sorunun sebebini, durumu ve sonuçlarını daha sık düşünüyorum (7).”

“Olaylara bakış açımda değişmeler olduğunu fark ediyorum (25).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 8 öğrenci (%17.78) kendi kendini değerlendirme alışkanlıklarının, 7 öğrenci ise (%15.56) hata ve eksiklikleri kontrol etme alışkanlıklarının değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Etkinliklerden aldığım puanlara bakarak hangi konularda eksik olduğumun farkına varıp öz değerlendirme yapıyorum ve kendi cevaplarımı istenen cevaplarla karşılaştırıyorum (3).”

“Etkinlikler sonunda bazı öğrenmelerimin gereksiz olduğunu, bazı öğrenmeleri de yeterince yapamadığının farkına vardım (5).”

“Etkinliklerden sonra yaptıklarımın doğru olup olmadığını kontrol etmeye başladım (12).”

“Verilen geribildirimlerle kendimi değerlendirmeye çalıştım (14).”

“Yapılan etkinliklerle üniteden neler öğrendiğimi değerlendirmeye başladım (16).”

“Artık düzenli olarak bir çalışmada ne yapacağımı belirliyorum, yaptıklarımı kontrol ediyorum ve kendimi ne yaptığıma göre değerlendiriyorum (27).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 6 öğrenci (%13.33) zaman planlaması yaparak çalışma alışkanlıklarının değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Etkinliklerden önce belirli saatlerde çalışma alışkanlığım yoktu. Sonrasında ise, her gün belirli saatlerde çalışmaya başladım (9).”

“Etkinliklerin çalışmalarımı planlama alışkanlığımı değiştirdiğini düşünüyorum. Etkinliğin yapılacağı zamanın belli olması, benim çalışmalarımı planlamamı sağladı (16).”

“Haftalık olarak belirli gün ve saatlerde çalışmaya başladım (24).”

“... çalışmam gereken zamanı ve diğer çalışmalarımı bir plan içerisinde yaptım (26).”

“Derse gitmeden önce o gün işlenecek konuya mutlaka göz gezdirme ve ders bitiminde de yine o gün işlenen konuyu tekrar etme gibi ders çalışma planları hazırlıyorum (4).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki diğer değişimlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“... etkinlikler devam ederken konuları nasıl çalışmam, yorumlamam, hangi planlar dahilinde çalışmam gerektiği konusunda olumlu alışkanlıklar geliştirdiğimi söyleyebilirim (5).”

“Öğrendiğim bilgilerle örnek olaylar oluşturdum ve bunları yorumladım. Bilgileri nerede kullanacağımı ve ne işime yarayacağını sorguladım (39).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerden 3’ü (%6.67) diğer derslerde de çalışmalarını planlama alışkanlıklarının değiştiğini ayrıca belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“... zamanla diğer derslerde verilen ödev ve projelerde aynı şekilde zaman planlaması yaptım (35).”

“Sadece bu derse değil, diğer derslere de düzenli ve planlı olarak çalışmaya başladım (41).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 54’te verilmektedir.

Tablo 54. *Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri*

Alt Temalar	f	%
Zaman planlaması yapma	18	40.00
Hataları ve eksiklikleri kontrol etme	10	22.22
Kendi kendini değerlendirme (öz değerlendirme)	10	22.22
Amaca ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme	5	11.11
Önemli noktaları gözden geçirme	4	8.89
Öğrenilenleri özetlemek	3	6.67
Durum ve olaylara farklı açılardan bakma	2	4.44
Görevle ilgili farklı stratejiler kullanılıp kullanılmayacağını sorgulamak	2	4.44
Amaca ne kadar ulaşıldığını belirleme	2	4.44
Öncelikli ve önemli noktaları belirleme	2	4.44
Planlama, kontrol etme ve değerlendirmenin önemini farkına varma	1	2.22
Görevi tamamladıktan sonra daha kolay bir stratejinin olup olmadığını belirlemek	1	2.22
Yalnızca bu derste uyguladım	2	4.44
Diğer derslerde de uyguladım	1	2.22

N=45

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok zaman planlaması yapma alışkanlıklarında (%40.00) değişimin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“... her hafta düzenli olarak ve bir plan dahilinde çalıştığımı gördüm (1).”

“Normal günlük olaylarda bile planlama yapma ihtiyacı duyuyorum (7).”

“Artık çalışmalarımı daha planlı bir şekilde yapmaya başladım (15).”

“Derse hazırlanırken ya da sınavlara çalışırken bir çalışma planı hazırlama ve buna göre çalışma alışkanlığı kazandırdı (16).”

“Her hafta ders çalışmak için belli bir plan yapıyordum, zamanımı önceden planladığım için zamanı verimli kullanmayı öğrendiğimi düşünüyorum (19).”

“Çalışmalarımı planlı ve her hafta uygun saatler aralığında yapıyorum (37).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 10 öğrenci (%22.22) hata ve eksiklikleri kontrol etme alışkanlıklarının, 10 öğrenci (%22.22) kendi kendini değerlendirme alışkanlıklarının, 5 öğrenci (%11.11) ise amaca ulaşip ulaşmadığını kontrol etme alışkanlıklarının değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Çalışmalarım sırasında kendi kendime sorular sorarak öğrenip öğrenmediğimi değerlendiriyorum (8).”

“Yaptıklarımı diğer arkadaşlarımla ve kendi kendime kontrol ediyorum. Hatta aklıma takılan yerleri kitabı açarak bakıyorum (11).”

“... yaptığım hataları kontrol etme ve değerlendirme şansını buldum (28).”

“Kendimi değerlendirme açısından katkı sağladığımı düşünüyorum. ... yaptığım ödevlerin kontrolünde ve değerlendirmesinde faydası oldu. Özellikle -Bu konuyu anladığınızı gösteren sorular sorun.- kısmı çok faydalı oldu (27).”

“Yaptıklarımı kontrol etme ve değerlendirmede nelere dikkat edileceğini ve neler yapacağımı öğrendim. Bu tür yapıldığını bilmiyordum (37).”

“... etkinliklerde cevaplayamadığım soru olursa, neden cevaplayamadığımı düşünüp o konuya tekrar bakıyorum (41).”

“Bir konuyu anlayıp anlamadığımı kontrol etme ve değerlendirme konusunda yaptığım hataları ve yanlış soru tercihleri düzeltmemi sağladı (44).”

“... konuya hakim olup olmadığımı sorgulamaya başladım (3).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki diğer değişimlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“... çıkardığım ders notlarını kontrol etme ve konunun önemli noktalarını belirleme alışkanlığı kazandırdı (16).”

“Artık ders çalışırken konunun yapısına uygun metot kullanmaya başladım (17).”

“Kendi yeterliliklerimi görmemi sağladı ve değerlendirmede bakış açımı değiştirdi (12).”

“... yaptıklarımı kontrol etmenin ve kendi kendimi değerlendirmenin önemini yaparak ve yaşayarak öğrendim. Bunda etkinliklerin payı büyük (5).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerden 2’si (%4.44) yalnızca uygulama yapılan derste çalışmalarını planlama alışkanlıklarının değiştiğini, 1’i (%2.22) ise diğer derslerde de kendi kendine sorular sorarak çalışmaya başladığını ayrıca belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“... şimdilik bu uygulamaları sadece bu ders için uygulayabildim. Diğer derslerde de uygulayacağım. Çünkü gerçekten planlı çalışmak, yükü ve stresi azaltıyor (9).”

“... daha planlı ve dikkatli olmayı, tüm derslerimde çalışma yaparken kendi kendime sorular sorarak çalışmayı öğrendim (18).”

Öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme (izleme) ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin uygulanan etkinlik türünü göre farklılaştığı görülmüştür. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin üstbilişsel stratejilerin kullanımına yönelik değişikliklere ilişkin görüşlerinin bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilere göre zaman planlaması yapma, hataları ve eksiklikleri kontrol etme (izleme) açısından farklılaştığı söylenebilir.

Sönmez Ektem (2007), matematik dersinde problem çözme sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılmasını sağlamak üzere gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri ve etkinlikler sırasında yapılan gözlemlere dayanarak, üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı problem çözme sürecinin öğrencilerin başarılarında olduğu kadar, problem çözmenin önemini kavrama ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirme açısından da faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenci görüşleri ve gözlemler, öğrencilerin problem çözmenin önemini anlama, problemi anlama, planlı çalışma, süreci kontrol etme ve farkında olma becerilerini kazandıklarını göstermiştir.

4.4.6. Etkinliklerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta, etkinliklerin öğrenmeye katkısına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı Tablo 55’te verilmektedir.

Tablo 55. *Etkinliklerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Etkinliklerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Görüşler	Bilişsel Etkinliklerin Uygulandığı Grup		Üstbilişsel Etkinliklerin Uygulandığı Grup	
	f	%	f	%
Katkı sağladı	38	84.44	40	88.89
Katkı sağlamadı	4	8.89	4	8.89
Kararsızım	3	6.67	1	2.22
Toplam	45	100.00	45	100.00

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %84.44’ü (n=38) etkinliklerin öğrenmelerine katkı sağladığını, %8.89’u (n=4) etkinliklerin öğrenmelerine katkı sağlamadığını, %6.67’si ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %88.89’u (n=40) etkinliklerin öğrenmelerine katkı sağladığını, %8.89’u (n=4) etkinliklerin öğrenmelerine katkı sağlamadığını, %2.22’si ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere dayalı olarak, etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgular, her iki gruptaki öğrencilerin öntest-sontest başarı puanları arasındaki farkın incelenmesiyle elde edilen bulguları desteklemektedir.

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, etkinliklerin öğrenmelerine sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 56’da verilmektedir. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin 12’si (%26.67) etkinliklerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Etkinlikler ders hazırlıklı gelmemi sağladı. Bu da derste anlatılanları daha iyi anlamamı sağladı (1).”

“Etkinlikler sayesinde derse hazırlıklı geliyorum ve bu da daha kalıcı bir öğrenme sağlıyor (34).”

“Hem her hafta, bir önceki haftanın konusunu tekrar etmiş oldum, hem de gelecek hafta işlenecek konuya önceden hazırlık yapmış oldum (39).”

Tablo 56. Öğrencilerin Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f	%
Derse hazırlıklı gelme	12	26.67
Konuları tekrar etme	12	26.67
Ön bilgi sahibi olma	4	8.89
Eksiklikleri görmeyi sağlama	3	6.67
Güdülenmeyi sağlama	3	6.67
Konular arasında bağlantı kurma	2	4.44
Okunanları kolay hatırlamayı sağlama	2	4.44
Anlamli öğrenmeyi sağlama	2	4.44
Çalışma stratejileri geliştirme	2	4.44

N=45

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki 12 öğrenci (%26.67) gerçekleştirilen konuları tekrar etmelerini sağlayarak öğrenmelerine katkıda bulunduğunu aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Her hafta düzenli olarak tekrar yaptığımdan, konuların unutulması da zorlaşıyor (3).”

“Tekrar yapmaya olanak sağlıyor (22).”

“Öğrendiğimiz bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı ve dersi diğer derslerden ayıran bir unsur oldu (45).”

“... etkinlikler öğrendiklerimizi tekrar düşünüp pekiştirmemizi sağladı (40).”

Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, etkinliklerin öğrenmelerine sağladığı diğer katkıları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Etkinlik olacağı için derse çalışarak geldim, anlatılacak konu ile ilgili önbilgim oldu (15).”

“Her hafta yaptığımız etkinlikten sonra soruları beraber cevaplandırdığımızda da eksik ya da yanlış öğrendiğim bilgileri düzeltmiş oldum (39).”

“Yapılan geribildirimlerle hangi konularda eksiklerimin olduğunu görmeme yardımcı oldu (4).”

“... ders çalışmaya güdülemesi sebebiyle katkı sağladığımı düşünüyorum (22).”

“... hem derste anlatılan konuları daha iyi kavramada hem de daha anlamlı bir öğrenmeyle konuları öğrenmede çok yardımcı oldu (4).”

“Önceden sadece derste not tutup, bu notları tekrar ederek çalışırken etkinlikler başladıktan sonra farklı stratejiler geliştirerek çalışmaya başladım. Bu da ezberlemek yerine öğrenmemi sağladı (9).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, etkinliklerin öğrenmelerine sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 57’de verilmektedir.

Tablo 57. Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f	%
Derse hazırlıklı gelme	17	37.78
Konuları tekrar etme	15	33.33
Önbilgi sahibi olma	3	6.67
Konular üzerinde ayrıntılı düşünme	3	6.67
Farklı yöntemlerle çalışma	2	4.44
Anlayıp anlamadığını kontrol etme	2	4.44
Farklı bakış açıları geliştirme	1	2.22
Konular arasında bağlantı kurma	1	2.22
Eksiklikleri görmeyi sağlama	1	2.22
Güdülenmeyi sağlama	1	2.22

N=45

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin 17'si (%37.78) etkinliklerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak öğrenmelerine katkıda bulunduğunu, 15'i (%33.33) ise konuları tekrar etmelerini sağlayarak öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu katkıları aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Derse gelmeden önce çalışmaya teşvik ettiğinden dolayı derste daha iyi anlamamızı sağladı (3).”

“Derse gelmeden önce mutlaka konulara baktım ve çalıştım (19).”

“Konuları çalışarak geldiğim için konuyla ilgili daha fazla bilgi aklımda kalıyordu (6).”

“Etkinlikler sayesinde derse her hafta hazırlık yapma ihtiyacı duydum. Bu sayede ders daha verimli geçti (27).”

“Derse hazırlıklı gelmemi ve konuları pekiştirmemi sağlıyor (34).”

“Ders öncesi çalışmalarla konular hakkında bilgi sahibi oldum. Ders esnasında konu anlatılırken içeriğe yönelik fikirlerim vardı. Böylece anlatılan konuyu daha iyi öğrendim (24).”

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler, etkinliklerin öğrenmelerine sağladığı diğer katkıları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“İşlenen konu için tekrar niteliği taşımasından ve soruların konuları anlayıp anlamadığımızı kendi kendimizin farkına varmasını sağlayacak nitelikte olmasından dolayı katkı sağladığımı düşünüyorum (4).”

“Konular üzerinde daha fazla ve ayrıntılı düşünmeye sevk ediyor (12).”

“... Ayrıca, konuları farklı yöntem ve bakış açılarıyla öğrenmemi sağladığını düşünüyorum (1).”

“Etkinliklerdeki soruların nitelikleri, ilgili üniteyi daha iyi analiz etmemi sağladı (5).”

“Ne kadar öğrendiğimizi ve öğrenemediğimiz konuların neler olduğunu tespit etmek açısından katkı sağlamıştır (7).”

“Etkinlikler sayesinde, ders anlatılırken dikkatimi daha çok yoğunlaştırarak dinledim (9).”

Etkinliklerin öğrenmeye katkısına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular, özellikle derse hazırlıklı gelme, konuları tekrar etme ve önbilgileri etkinleştirme açısından etkinliklerin öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerin öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonuçları, elde edilen bulgular ışığında ana hatlarıyla özetlenmiş, ileriye dönük araştırma ve çalışmalarla ilgili çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin ders başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alt amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğretme-öğrenme süreçlerinin ders başarıları üzerinde anlamlı düzeyde bir artış sağladığını göstermektedir.
2. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğretme-öğrenme süreçlerinin ders başarıları üzerinde anlamlı düzeyde bir artış sağladığını göstermektedir.
3. Öğrencilerin öntest başarı puanları kontrol edildiğinde, sontest başarı puanlarının ortalamaları arasında uygulanan etkinlik türüne (bilişsel ya da üstbilişsel) göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, bilişsel ya da üstbilişsel

strateji etkinlikleri ile çalışmanın öğrencilerin ders başarıları üzerinde benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

4. Öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik gerçekleştirdikleri ödevlerden aldıkları performans puan ortalamaları, uygulanan etkinlik türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinlikleri ile çalışmanın öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinin basamaklarına yönelik gerçekleştirdikleri ödevlerdeki performansları üzerinde benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.
5. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları içeriğe yönelik performans puanları:
 - a. Deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları, düşük olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu, bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre bilişsel strateji etkinliklerinde ders içeriği açısından daha başarılı olduklarını göstermektedir.
 - b. Deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek ve orta olan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları, düşük olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu, üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek ve orta olan öğrencilerin düşük öğrencilere göre bilişsel strateji etkinliklerinde ders içeriği açısından daha başarılı olduklarını göstermektedir.
6. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları içeriğe yönelik performans puanları:
 - a. Deneysel işlem öncesi bilişsel strateji kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri orta düzeyde kullanan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları, düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre anlamlı

derecede daha yüksektir. Bu bulgu, orta düzeyde bilişsel strateji kullanan öğrencilerin düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre üstbilişsel strateji etkinliklerinde ders içeriği açısından daha başarılı olduklarını göstermektedir.

- b. Deneysel işlem öncesi üstbilişsel strateji kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Deneysel işlem öncesi orta düzeyde üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin etkinliklerden içeriğe ilişkin aldıkları performans puanları, düşük olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu, orta düzeyde üstbilişsel strateji kullanan öğrencilerin düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre üstbilişsel strateji etkinliklerinde ders içeriği açısından daha başarılı olduklarını göstermektedir.

7. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin;

- a. GÖSÖ'nden aldıkları öntest ve sontest bilişsel strateji puanlarının ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarını farklılaştırmadığını göstermektedir.
- b. GÖSÖ'nden aldıkları öntest ve sontest üstbilişsel strateji puanlarının ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımlarını farklılaştırmadığını göstermektedir.

8. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin;

- a. GÖSÖ'nden aldıkları öntest ve sontest bilişsel strateji puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarını anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir.
- b. GÖSÖ'nden aldıkları öntest ve sontest üstbilişsel strateji puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, üstbilişsel

strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğretim-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımlarını anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir.

9. Öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları öntest bilişsel strateji puanları kontrol edildiğinde, sontest bilişsel strateji puanları arasında uygulanan etkinlik türüne (bilişsel ya da üstbilişsel) göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinlikleri ile çalışmanın öğrencilerin bilişsel strateji kullanımları üzerinde benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.
10. Öğrencilerin GÖSÖ'nden aldıkları öntest üstbilişsel strateji puanları kontrol edildiğinde, sontest üstbilişsel strateji puanları arasında uygulanan etkinlik türüne (bilişsel ya da üstbilişsel) göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinlikleri ile çalışmanın öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımları üzerinde benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.
11. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları bilişsel strateji kullanımına yönelik performans puanları;
 - a. Deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanları, düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre etkinliklerde bilişsel stratejileri daha doğru ve etkili kullandıklarını göstermektedir.
 - b. Deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımı performans puanları, düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre etkinliklerde bilişsel stratejileri daha doğru ve etkili kullandıklarını göstermektedir.

12. Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerden aldıkları üstbilişsel strateji kullanımına yönelik performans puanları,
- Deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, deneysel işlem öncesi bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek, orta ya da düşük öğrencilerin etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımlarının benzer olduğunu göstermektedir.
 - Deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, deneysel işlem öncesi üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek, orta ya da düşük öğrencilerin etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımlarının benzer olduğunu göstermektedir.
13. Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, her iki etkinlik türüne ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, etkinliklerin hem strateji kullanımı hem de konu alanına yönelik bilgi ve beceriler açısından genel anlamda faydalı olduğuna inandıkları görülmektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin görüşleri, etkinliklerin derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlaması ve düzenli (planlı) ders çalışma alışkanlığı kazandırması yönüyle memnun kaldıklarını, etkinliklerin her hafta yapılmasından ise rahatsız olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişimlerin benzer olduğunu, çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişimlerinin ise özellikle zaman planlaması yapma açısından farklılaştığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin ders başarılarının, ders içeriğine yönelik ödev performanslarının, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin uygulanan bilişsel strateji ya da üstbilişsel strateji etkinliklerine göre değişmediğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin deneysel işlem öncesinde bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre etkinliklerdeki ders içeriğine yönelik performansları her iki grupta da farklılaşırken, etkinliklerdeki strateji kullanım

performansları yalnızca bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta farklılaşmaktadır.

5.2. Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin ders başarılarını arttırmada etkili olacağı düşünülmektedir.
2. Öğrencilerin hem bilişsel stratejileri hem de üstbilişsel stratejileri kullanmalarını sağlamak ve bu kullanımlarını geliştirmek için öğrenme-öğretme süreçlerinde ders içeriği ile birleştirilmiş üstbilişsel strateji etkinlikleri kullanılabilir.
3. Öğrencilerin var olan bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarının dikkate alınmasının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasında kullanılmasının, öğrencilerin başarıları ve bu stratejileri kullanmaları üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı düşünülmektedir.
4. Ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinliklerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinde her hafta uygulanmasının öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumsuz bir etki sağlayabileceği düşünülmektedir.

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Ders içeriği ile birleştirilmiş hem bilişsel hem de üstbilişsel stratejilerin birlikte kullanıldığı etkinliklerin öğrencilerin başarıları, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisinin incelenmesi katkı sağlayacaktır.
2. Deneysel işlem sürecinde karşılaşılan zorluklar ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak ders süresinin etkili ve verimli kullanılabilmesi, detaylı geribildirimlerin verilebilmesi açısından ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinliklerinin harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılması önerilebilir. Bu ortamda uygulanan etkinliklerin

öğrencilerin başarıları, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi incelenebilir.

3. Ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinliklerinin, öğrencilerin güdülenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi önemlidir.
4. Ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinliklerinde kullanılan geribildirim türlerinin, öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeyleri üzerindeki etkileri incelenebilir.
5. Ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri kullanılmadan önce bağımsız strateji eğitiminin verilmesi ya da verilmemesinin, öğrencilerin başarıları ve bu stratejileri kullanma düzeyleri üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir.
6. Ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ya da üstbilişsel strateji etkinliklerinin, öğrencilerin öğretim tasarımı sürecinde bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar dersinde üstbilgi öğretim stratejilerinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramların sürekliliğine ve transferine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algularının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goal structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-71.
- Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. London: Lawrence Erlbaum Assc. Pub.
- Arsal, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Education and Science*, 34(152), 3-14.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5, 85-103.
- Atasoy, B. (2009). *Web temelli eğitim ortamlarında yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, başarılarına ve verimliliğine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bademci, V. (2006). Tartışmayı sonlandırmak: Cronbach'ın alfa katsayısı, iki değerli [0,1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 438-446.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bannan-Ritland, B. (2001). Teaching instructional design: An action learning approach. *Performance Improvement Quarterly*, 14(2), 37-52.
- Başbay, M. (2008). *Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Birenbaum, M., & Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 377-397.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teacher and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach – EARLI Presidential 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 417-450). Academic Press.
- Boom, G., Paas, F., & Merriënboer, J. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548.
- Borkowski, J., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones, and L. Idol, (Eds), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: Lifespan perspective on under achievement. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, (Eds). *Self-regulation on learning and performance: Issues and educational implications*, (pp. 45-73). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Borkowski, J., Chan, L. K. S., & Muthukrishna, N. (2000). A process oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*, (pp. 1-42). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Bozkurt, N. (2007). *Lise 1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms, metacognition, motivation and understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi: Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı*, (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 208-239.
- Cabı, E. (2009). *Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cekolin, C. H. (2001). *The effect of self-regulated learning strategy instruction on strategy use and academic achievement*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, University of South Alabama.

- Chung, M. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 55-66.
- Cooper, A. J. (1992). *The relationship between student teachers' characteristics and their verbal behaviors in the classroom (self-regulated learning)*. University of South California. Web: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9224885> adresinden 27.12.2010'da alınmıştır.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Corno, L., & Randi, J. (1999). A design theory for classroom instruction in self-regulated learning?. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*, (pp. 293-319). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dabbagh, N. & Bilijd, C. W. (2010). Students' perceptions of their learning experiences in an authentic instructional design context. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 4(1), 6-29.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough - Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 28-35.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derry, S. J., & Murphy, D. A., 1986. Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56 (1), 1-39.
- Deryakulu, D. (2006). Sözel bilgilerin öğretimi., İçinde A. Şimşek (Editör). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 1-25.
- Deryakulu, D. (2008). Bilişim teknolojileri öğretimi ve meslek seçimi. İçinde D. Deryakulu (Editör), *Bilişim teknolojileri öğretiminde sosyo-psikolojik değişkenler*. Ankara: Maya Akademi, ss. 125-150.
- DiBello, L. C. (2001). *Self-regulated learning: The role of a journal in the learning process for students and teachers*. Unpublished Doctorate Thesis. Florida International University, Department of Curriculum and Instruction. Florida.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231-264.

- 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.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Dritz, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*, (pp. 347-372). New York, NY: Routledge.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Durdu, M. K. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde beyin fırtınası ile öğretimin başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişüstü becerilere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dülger, O. (2007). *The effect of metacognitive strategies on attitudes, achievement and retention in developing writing skills*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Endedijk, M. D. (2010). *Student teachers' self-regulated learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Institute of Education of Utrecht University, Netherlands.
- Erskine, D. L. (2009). *Effect of prompted reflection and metacognitive skill instruction on university freshmen's use of metacognition*. Unpublished Doctorate Thesis. Department of Instructional Psychology and Technology, Brigham Young University.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911
- Gagne, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Printice Hall
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning: New directions for teaching and learning*, (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R., (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance issues and educational applications*, (pp. 127-154). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. USA: By Allyn & Bacon Viacom Company.
- Gülumbay, A. A. (2005). *Yükseköğretimde web'e dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, bilgisayar kaygılarının ve başarı durumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2).
- Hall, K., Myers, J., & Bowman, H. (1999). Tasks, texts and contexts: A study of reading and metacognition in English and Irish primary classrooms. *Educational Studies*, 25(3), 311-325.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Hardre, P. L., Ge, X., & Thomas, M. K. (2006). An investigation of development toward instructional design expertise. *Performance Improvement Quarterly*, 19(4), 63-90.
- Harris, K. R., Graham, S., & Deshler, D. D. (1998). *Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms*, Cambridge, MA: Brookline Books.
- Haşlamam, T. (2005). *Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Heo, H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology International*, 2(1), 31-51.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, (pp. 57-85). New York, NY: The Guilford Press.
- Hovardaoğlu, S. (1994). *Davranış bilimleri için istatistik*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Hu, H. (2007). *Effects of self-regulated learning strategy training on learners' achievement, motivation and strategy use in a web-enhanced instructional*

- environment*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. The Florida State University, Department of Educational Psychology and Learning Systems.
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jerkins, J. S. (2009). *The effects of explicit self-regulated learning strategy instruction on mathematics achievement*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. The University of North Carolina, Department of Curriculum and Instruction, Charlotte.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamalarının ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin soru tipleri dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kauffman, D., Ge, X., Xie, K., & Chen, C. (2008). Prompting in web-based environments: Supporting self-monitoring and problem solving skills in college students. *Journal of Educational Computing Research*, 38(2), 115-137.
- Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn, *Theory Into Practice*, 41(2), 71-80.
- Kimber, C. T. (2009). *The effect of training in self-regulated learning on math anxiety and achievement among preservice elementary teachers in a freshman course in mathematics concepts*. Unpublished Doctoral Dissertation. Temple University.
- Kitsantas, A. & Baylor, A. L. (2001). The impact of the instructional planning self-reflective tool on preservice teacher performance, disposition, and self-efficacy beliefs regarding systematic instructional planning. *Educational Technology Research and Development*, 49(4), 97-106.
- Korkmaz, N. (2011). *How is development of design judgment addressed in instructional design education?* Indiana University, Department of Instructional Systems Technology.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5): 507-522.
- Kuder, G. F., & Richardson M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-60.
- Kurt, G. (2010). *Pre-service elementary mathematics teachers' self-regulated learning strategies within the context of their teaching practices*. Unpublished Doctorate Thesis. Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences. Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının değerlendirilmesi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 101-115.
- Lewis, J. P. (2006). *Effects of self-regulated on metacognitive strategies, academic performance, and transfer of preservice teachers in an educational technology class*. Unpublished Doctorate Thesis. University of South Alabama, Instructional Design and Development, South Alabama.
- Ley, K., & Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 42-64.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 93-103.
- Magliaro, S. G., & Shambaugh, N. (2006). Student models of instructional design. *Educational Technology Research & Development*, 54(1), 83-106.
- Martens, L. R. (2004). *The development of student metacognition and self-regulated learning in the classroom by monitoring learning strategies and response-certitude on assessments*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kansas, Department of Teaching and Leadership.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34(2), 365-395.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Ulusal Ön Raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54(3), 603-619.
- Montalvo, F., T. & Torres, M., C., G. (2004) Self-regulated learning, current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Mullin, A. (2011). *Teacher knowledge of cognition, self-regulated learning behaviors, instructional efficacy, and self-regulated learning instructional practices in high, moderate, and low ELA achieving and moderate need elementary schools*. Unpublished Doctorate Thesis. Dowling College, School of Education, Department of Educational Administration, Leadership and Technology, New York.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

- Orange, C. (1999). Using peer modeling to teach self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 68(1), 21-39.
- Osman, M. E., & Hannafin, M. J. (1992). Metacognitive research and theory: Analysis and implications for instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 40(2), 83-99.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test Hazırlama Kılavuzu*. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. İçinde A. Hakan (Editör), *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No:559, ss. 147-164.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, B. (2004). Öğretmenin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme. İçinde N. Sandıkçı ve P. Can. (Editörler), *Öğrenmeyi öğretme etkinlikleri diyaloglar, sunumlar, atölyeler*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Zeka Vakfı, ss. 196-203.
- Özkan, Ş. (2008). *Modeling elementary students' science achievement: The interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning strategies*. Unpublished Doctorate Thesis. Middle East Technical University, The Graduate School of Natural and Applied Sciences. Ankara.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özturan Sağırlı, M. (2010). *Türev konusunda matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve öz-düzenleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Özturan Sağırlı, M. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.

- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175
- Pape, S., & Smith, C. (2002). Self-regulating mathematics skills. *Theory into Practice*, 41(2), 93-101.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1999). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond, Information Series No. 376, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, AACTE. Web: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm> adresinden 06.09.2010'de alınmıştır.
- Park, H. K. (2000). *The effects of different ways of employing self-regulated learning strategies in computer-based instruction (CBI): Detached instruction of self-regulated learning strategies, embedded self-regulated learning strategies, and a combination of the two*. Unpublished Doctorate Thesis. The Florida State University, College of Education, Department of Educational Research. Florida.
- Paul, R. W. (1991). Teaching critical thinking in the strong sense. In A. Costa (Ed.), *Developing minds*, Vol. 1. Alexandria: Virginia. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.
- Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854-1879.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- 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. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychologist Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. D. (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. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. ERIC database number: ED338122.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pressley M., & Ghatala E. S., (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25(1), 19-33.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*. 48 (1), 31-34.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategy instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.), (pp. 265-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4, 3-31.
- Purdie, N., & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33, 845-871.
- Purdie, N., Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.

- Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning - A teaching model. *Innovations in Education & Teaching International*, 47(1), 125-135.
- Ragosta, P. (2010). *The effectiveness of intervention programs to help college students acquire self-regulated learning strategies: A meta-analysis*. Doctor of Philosophy Thesis. The City University of New York, Graduate Faculty in Educational Psychology. New York.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*. 106(9), 1825-1853.
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 651-685). San Diego, CA: Academic Press.
- Sarıbaşı, D. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2005). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice*, (pp. 137-159). New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. (1999). Social self-interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*. (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2008'de yayımlandı).
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 631-650). San Diego, CA: Academic Press.
- Search, S. P. (1996). *The differential effects of domain-specific and metacognitive learning strategies on the performance, self-efficacy, and academic motivation of developmental mathematics students*. Unpublished Doctorate Thesis. College of Education, The Florida State University.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Simpson, M. L., Hynd, C. R., Nist, S. L., & Burrell, K. I. (1997). College academic assistance programs and practices. *Educational Psychology Review*, 9(1), 39-87.
- Smith, P. A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16(4), 1-38.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). Hoboken, New Jersey: Wiley-Jossey Education.
- Sönmez Ektem, I. (2007). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2007). Evaluation of a classroom-based training to improve self-regulated learning: Which pupils profit the most? *Metacognition and Learning*, 3(3), 207-230.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.
- Şahin, S. (2010). Özel öğretim yöntemleri dersleri amaç ve kapsamı. İçinde S. Şahin (Editör), *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I-II*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 1-24.
- Şimşek, A. (2006). Bilişsel stratejilerin öğretimi., A. Şimşek (Editör). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 181-208.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, A., & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45.
- Thompson, R. (2007). *Metacognition: An intervention for academically unprepared college students*. Unpublished Doctorate Thesis. Capella University.
- Tillema, H. H., & Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach" - Teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2), 1-30.
- Van Eekelen, I., Boshuizen, H., & Vermunt, J. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- van Zee, E., & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, 6, 227-269.
- VanderStoep, S. W., & Pintrich, P. R. (2003). *Learning to learn: The skill and will of college success*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Vovides, Y. (2005). *Investigating learning from hypermedia via the implementation of a computer-based metacognition training regimen and a hypermedia program*. Unpublished Doctorate Thesis. The University of Iowa. Iowa City.
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein, (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning*. (257–274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3rd ed.), (pp. 315-327). New York: MacMillan Company.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulated learning*, (pp. 728-749). San Diego: Academic.
- Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. R. (1987). *The Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Winne, P. H. (2005). Key issues in applying research on self-regulated learning. *Applied Psychology: An International Review*. 54(2), 232-238.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P., R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds). *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 531-566). Academic Press.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., & Stockley, D. B. (1998). Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Developing self-regulated learners: From teaching to self-reflective practice*, (pp. 106-136). New York: Guilford.
- Xiao, L. (2006). *How goal orientations, perceived competence, and strategy training affect college students' use of self-regulated learning strategies and achievement in learning foreign languages*. Unpublished Doctorate Thesis. The Florida State University, Department of Educational Psychology and Learning Systems.
- Young, D., & Ley, K. (2003). Self-regulation support offered by developmental educators. *Journal of Developmental Education*, 27(2), 2-10.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16: 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-7.

- 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), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). California: Academic Pres.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2): 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & 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*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P. P. Pintrich (Ed.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning*, (pp. 13-27). San Francisco: Jossey Bass.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives*. (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

EKLER

Ek 1. Belirtke Tablosu

Ek 2. Öğretim Tasarımı Dersi Başarı Testi

Ek 3. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Ek 4. Ödev Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Ek 5. Performans Ödevlerine Yönelik Sunulan Yönergeler

Ek 6. Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüş Formu

Ek 7. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Ek 8. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Ek 9. Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerle İlgili Etkinlik Maddelerinin Uygunluğunu Belirleme Formu

Ek 10. Bilişsel Strateji Etkinlik Örneği

Ek 11. Üstbilişsel Strateji Etkinlik Örneği

Ek 12. Başarı Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıltılarına İlişkin Bulgular

Ek 13. Bilişsel Strateji Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıltılarına İlişkin Bulgular

Ek 14. Üstbilişsel Strateji Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıltılarına İlişkin Bulgular

Ek 15. Öğretim Tasarımı Dersi İzlenesi

Ek 16. Ders Planı Örneği (Analiz Ünitesi)

Ek 1. Belirtke Tablosu

Öğretim Tasarımı Dersinin Belirtke Tablosu

Ünite Adı	Öğretim amacı	Basamak	Soru Maddesi	Toplam Soru Sayısı	
1. Ünite: Öğretim Tasarımına Genel Bakış Temel kavramlar Öğretim tasarımı süreci Öğretim tasarımı tanımlama çabaları Öğretim tasarımının özellikleri	Öğretim tasarımı sürecinin aşamaları ile aşamalarda yapılan işlemleri eşleştirir.	Bilgi	3	1	8
	Eğitim, öğrenme, öğretim ve yetiştirme kavramları arasındaki farkı ayırt eder.	Kavrama	1	7	
	Öğretim tasarımı ile program geliştirme, materyal hazırlama, eğitim planlaması kavramları arasındaki farkı ayırt eder.		2		
	Öğretim tasarımı kavramına ilişkin tanımlamalardan doğru olanını seçer.		5		
	Öğretim tasarımı sürecindeki temel aşamaları çıktısı ile eşleştirir.		4		
	Öğretim tasarımının temel özelliklerini açıklar.		6, 7		
	Öğretim tasarımının öğrenme-öğretme sürecine yönelik önemini açıklar.		8		
2. Ünite: Öğretim Tasarımının Tarihsel Gelişimi Öğretim tasarımının gelişimini etkileyen dinamikler Öğretim tasarımının yakın tarihi <ul style="list-style-type: none"> ▪ Görsel hareket dönemi ▪ Kayıtlı ses dönemi ▪ Hareketli görüntü dönemi ▪ Sınırlı etkileşim dönemi ▪ Çoklu ortam dönemi ▪ Sayısal ağlar dönemi 	Öğretim tasarımının gelişim dönemlerinde meydana gelen gelişmeleri listeler.	Bilgi	9, 13	2	5
	Öğretim tasarımının gelişimi etkileyen dinamikleri tahmin eder.	Kavrama	10	2	
	Öğretim tasarımının gelişim dönemlerinde meydana gelen gelişmeleri açıklar.		11		
	Verilen bir uygulama düzeneğinden yola çıkarak programlı öğretimin ilkelerini saptar.	Uygulama	12	1	
3. Ünite: Öğretim Tasarımının Kuramsal Dayanakları Öğretim tasarımı kuramının öğeleri Öğretim tasarımı kuramları <ul style="list-style-type: none"> ▪ Davranışçı kuram ▪ Yol gösterici kuram ▪ Bulduruşsal kuram ▪ Bilişsel kuram ▪ Yapısal öğrenme kuramı ▪ Öge yerleştirme kuramı 	Bir öğretim tasarımı kuramının temel ilkelerini listeler.	Bilgi	14	1	7
	Öğretim tasarımı kuramlarının özelliklerini belirler.	Kavrama	18	3	
	Öğretim tasarımı kuramlarının öğretim tasarımı sürecine yönelik yansımalarına örnekler verir.		19, 20		
	Verilen bir örnek olaydaki özelliklerin hangi öğretim tasarımı kuramına ait olduğunu seçer.	Uygulama	16	1	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Açıklama kuramı ▪ Gütüleyici tasarım kuramı ▪ Yapıcı öğrenme kuramı ▪ Bilişsel yük kuramı ▪ Durumlu öğrenme kuramı 	Öğretim tasarımı kuramının önerdiği stratejileri kullanarak çıkarımlar oluşturur.	Analiz	15	2	
	Örnek bir öğretim tasarımı uygulamasına dayalı olarak kestirimlerde bulunur.		17		
Ünite Adı	Öğretim amacı	Basamak	Soru Maddesi	Toplam	
4. Ünite: Öğretim Tasarımı Modelleri Öğretim tasarımı modelleri <ul style="list-style-type: none"> ▪ Çekirdek modeller <ul style="list-style-type: none"> · ADDIE modeli · Gagne, Briggs ve Wager modeli ▪ Doğrusal modeller <ul style="list-style-type: none"> · Dick, Carey ve Carey modeli ▪ Esnek modeller <ul style="list-style-type: none"> · Kemp, Morrison ve Ross modeli · ASSURE modeli ▪ Etkileşimli modeller <ul style="list-style-type: none"> · Amerikan Hava Kuvvetleri modeli ▪ Sezgisel modeller <ul style="list-style-type: none"> · Hızlı prototipleme modeli ▪ Bileşik modeller <ul style="list-style-type: none"> · Seels ve Glasgow modeli Modelleri ortak özellikleri	Öğretim tasarımı modellerinin aşamalarını sıralar.	Bilgi	(22)	1	5
	Öğretim tasarımı modelinin hangi kategoride olduğunu seçer.		21		
	Bir öğretim tasarımı modelinin aşamalarını kendi cümleleriyle ifade eder.	Kavrama	22	2	
	Öğretim tasarımı modellerinin özelliklerini açıklar.		23		
	Öğretim tasarımı modelinin verilen bir basamağına ilişkin uygun etkinliği seçer.	Uygulama	(56)	-	
	Öğretim tasarımı modelleri arasındaki farklılıkları belirler.	Analiz	(24)	2	
	Verilen bir öğretim tasarımı modeli ile yer aldığı kategori arasındaki ilişkiyi belirtir.		24		
	Öğretim tasarımı modelleri arasındaki ortak özellikleri belirler.		56		
	5. Ünite: Analiz Eğitim ihtiyaçlarını belirleme <ul style="list-style-type: none"> ▪ İhtiyaç türleri ▪ İhtiyaç belirleme (veri toplama) yöntemleri ▪ Eğitim ihtiyaçlarının ayırt edilmesi Hedef kitleyi inceleme <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toplumsal özellikler ▪ Bireysel farklılıklar Kurumsal analiz Eğitim önceliklerini belirleme	Veri toplama yöntemlerinin özelliklerini seçer.	Bilgi	28	
Verilen tanımlamalar arasından ihtiyaç analizini en iyi tanımlayanı seçer.		Kavrama	27	2	
Veri toplama yöntemlerinin özelliklerini açıklar.			29		
Eğitim önceliklerini belirlemek için kullanılacak yaklaşımları açıklar.			-		
Verilen bir örnek olaydaki ihtiyaç türünü belirler.		Uygulama	25, 26	4	
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemeye yönelik uygun yöntemleri kullanır.			30		
Analiz basamağında yapılması gereken işlemleri belirler.			31		

6. Ünite: Tasarım Öğretim amaçlarını belirleme <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amaçların sınıflandırılması ▪ Amaçların bileşenleri İçeriği seçme ve düzenleme <ul style="list-style-type: none"> ▪ İçerik türleri ▪ İçeriğin analizi ▪ İçeriği düzenleme ilkeleri Eğitsel stratejileri geliştirme <ul style="list-style-type: none"> ▪ Doğrudan stratejiler ▪ Etkileşimli stratejiler ▪ Dolaylı stratejiler ▪ Bağımsız stratejiler ▪ Deneysel stratejiler Ölçme araçlarını hazırlama <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ölçme araçlarının türleri ▪ Ölçme araçlarının özellikleri 	Tasarım aşamasında yapılacak işlemleri listeler.	Bilgi	32	1	11
	Öğretim amaçlarının özelliklerini dikkate alarak uygun örneği seçer.	Kavrama	35	6	
	İçerik türüne uygun içerik analizi yaklaşımını seçer.		36		
	Ölçme aracı türlerine ait özellikleri açıklar.		39, 40, 41		
	Güvenirlilik belirleme yöntemlerinin özelliklerini açıklar.		42		
	Öğretim amacının alanını belirlemeye yönelik ilkeleri uygular.	Uygulama	33, 34	4	
	İçeriği düzenleme ilkelerini uygular.		37		
	Verilen duruma uygun öğretim stratejisini belirler.		38		
7. Ünite: Geliştirme Uygulama planlarını oluşturma Öğrenci kitaplarını hazırlama Eğitimci kılavuzlarını geliştirme Görsel-ışitsel materyalleri üretme	Öğrenci kitaplarında bulunması gereken öğeleri listeler.	Bilgi	43	2	6
	Öğretim materyali seçme ölçütlerini listeler.		47		
	Görsel ve işitsel materyallerin özelliklerini belirler.		(46)		
	Eğitici kılavuzlarının tasarımına ilişkin yaklaşımları açıklar.	Kavrama	44	3	
	Öğrenme yaşantılarını seçme ve eğitim durumlarını düzenleme modellerinin ilkelerini açıklar.		45		
	Verilen bir duruma uygun öğretim materyali türünü seçer.		46		
	Görsel materyalleri tasarlarken uygun ilkeleri uygular.	Uygulama	48	1	
8. Ünite: Uygulama Zaman çizelgesi yapma Eğitim bütçesinin hazırlama Öğrenme ortamlarını düzenleme Eğitimcilerin eğitimini gerçekleştirme	Uygulama aşamasında yapılacak işlemleri listeler.	Bilgi	81	1	4
	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesiyle ilgili ilkeleri açıklar.	Kavrama	49	3	
	Öğretim tasarımı açısından eğitimcilerin eğitimi ile ilgili gerekçeler belirler.		50		
	Öğretim tasarımı süreci açısından verimlilik kavramını açıklar.		51		
9. Ünite: Değerlendirme Ara (süreç) değerlendirme	Değerlendirme aşamasında yapılacak işlemleri listeler.	Bilgi	53	1	4
	Değerlendirme türlerini listeler.		(54)		

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akran (uzman) incelemesi ▪ Bire bir değerlendirme ▪ Alan testi Son (ürün) değerlendirme Değerlendirme ölçütleri	Öğretim tasarımı süreci açısından değerlendirmenin işlevini açıklar.	Kavrama	52	3	
	Değerlendirme türlerinin işlevini açıklar.		55		
	Değerlendirme türlerinin özelliklerini açıklar.		54		

Ek 2. Öğretim Tasarımı Dersi Başarı Testi

AÇIKLAMA: Bu test 56 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her bir soru 1,8 puan değerindedir. Test için verilen **cevaplama süresi 65 dakikadır**. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Lütfen cevaplarınızı testin arkasındaki cevap kağıdına işaretlemeyi unutmayınız.

Başarılar Dilerim.

1. Bir öğretmen, öğrencilerin üçgenlerin çeşitleri arasındaki farkı öğrenmeleri için bir ders anlatmıştır. Öğrencilerin üçgen çeşitleri arasındaki farkı anlamalarına yardımcı olmak için üçgen türleriyle ilgili örnek olan ve örnek olmayan görselleri sunacağı etkinlikleri dikkatli bir biçimde planlamıştır. Öğretmen, öğrencilerin üçgen çeşitleri arasındaki farkı öğrenip öğrenmediklerini belirlemek için bir test geliştirmiş ve konuyu anlattıktan sonra testi öğrencilere uygulamıştır. Öğrencilerin %80'i, üçgenleri birbirinden doğru olarak ayırt etmişlerdir.

Yukarıda verilen örnek olaydaki etkinlikler, aşağıdaki kavramlardan hangisi ya da hangileri ile doğrudan ilgili değildir?

- I. Öğretim II. Eğitim III. Yetiştirme IV. Öğrenme
A) II ve III B) I ve IV C) Yalnız II D) Yalnız IV E) II ve IV

2.

- I. Eğitim tasarımı ile öğretim tasarımı, aynı süreci tanımlamaktadır.
II. Materyal geliştirme, öğretim tasarımının bir parçasıdır.
III. Öğretim tasarımı, program geliştirmeye oranla daha makro ölçekli bir çalışmadır.
IV. Öğretim tasarımı, eğitim planlamasına göre daha sistematik çalışmalar bütünüdür.

Yukarıda verilen ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) I ve II B) I ve III C) II ve IV D) II, III ve IV E) Yalnız II

3.

- I. Geliştirme – Görsel ve işitsel materyalleri hazırlamak
II. Analiz – Hedef kitleyi incelemek
III. Tasarım – Öğrenme ortamlarını düzenlemek
IV. Değerlendirme – Hata ve eksiklikleri düzeltmek
V. Uygulama – Ölçme araçlarını hazırlamak

Öğretim tasarımı sürecinin aşamaları ve aşamalarda yapılan işlemlerle ilgili yukarıda verilen eşleştirmelerden hangisi ya da hangileri yanlıştır?

- A) Yalnız III B) III ve V C) II ve V D) III ve IV E) I ve II

4.

- I. Analiz - Veriler
II. Tasarım - Ürünler
III. Geliştirme - Kararlar
IV. Uygulama - Planlar
V. Değerlendirme - Düzeltmeler

Öğretim tasarımı sürecinin aşamaları ve çıktıları ile ilgili yukarıda verilen eşleştirmelerden hangileri doğrudur?

- A) I ve IV B) II ve V C) I, III ve V D) II, III ve V E) I, IV ve V

5. Öğretim tasarımı ile ilgili aşağıdaki tanımlamalardan hangisi yanlıştır?

- A) Bir disiplin olarak öğretim tasarımı, öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin nasıl geliştirileceği ile ilgili araştırmalar yapar.
- B) Bir süreç olarak öğretim tasarımı, öğretim stratejilerinin seçilmesine ve materyalin hazırlanmasına odaklanır.
- C) Öğretim tasarımı, öğrenme koşullarının sistemli analizi ile öğretim problemlerini çözmeye çalışır.
- D) Bir disiplin olarak öğretim tasarımı, öğrenme çıktılarının niteliğini arttırmak için öğrenme kuramlarını kullanır.
- E) Bir süreç olarak öğretim tasarımı, sistematik bir ürün geliştirme çalışmasıdır.

6. Öğretim tasarımı, öğrencilerin basit bir içeriği ezberlemesi ya da sınırlı bir görevle ilgili kuralları uygulamasını istemez. Öğretim amaçları, öğrencilerin durumu değerlendirebilmeleri ve gerekli yeterlikleri sergileyerek zorlu durumlarla baş edebilmelerine uygun olarak ifade edilir.

Yukarıda verilen ifadelerde öğretim tasarımının hangi temel özelliği vurgulanmaktadır?

- A) Öğretim tasarımı öğrenci merkezlidir.
- B) Öğretim tasarımı hedef yönelimlidir.
- C) Öğretim tasarımı anlamlı performans üzerine odaklanır.
- D) Öğretim tasarımı, öğrenme çıktılarının ölçülebileceğini varsayar.
- E) Öğretim tasarımı verilere dayalıdır, gidişli-gelişlidir ve kendini düzelticidir.

7. Analiz basamağında eğitim ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için hedef kitlenin ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Geliştirme basamağında ise, hedef kitlenin toplumsal özellikleri ile birlikte bireysel farklılıklarına uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Yukarıda verilen ifadelerde öğretim tasarımının hangi temel özelliği vurgulanmaktadır?

- A) Öğretim tasarımı öğrenci merkezlidir.
- B) Öğretim tasarımı hedef yönelimlidir.
- C) Öğretim tasarımı anlamlı performans üzerine odaklanır.
- D) Öğretim tasarımı, bir takım çalışmasıdır.
- E) Öğretim tasarımı verilere dayalıdır, gidişli-gelişlidir ve kendini düzelticidir.

8. Öğrenme-öğretme süreci açısından öğretim tasarımının önemi ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Öğrenme ve öğretme, ölçülebilir sonuçlara dönük olarak düzenli süreçlerde gerçekleştirilmelidir.
- B) Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak içeriğin geliştirilmesi ve düzenlenmesi, öğretim tasarımının başlangıç noktasını oluşturmaktadır.
- C) Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesi, öğretim tasarımının ve öğrenme öğretme sürecinin temelini oluşturmaktadır.
- D) Öğretim tasarımı sürecinde geliştirilen öğrenme ortamları ve materyalleri, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak nitelikli ürünleri oluşturmaktadır.
- E) Öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim tasarımı ile daha planlı, sistematik ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir biçimde düzenlenebilir.

9. Aşağıdakilerden hangisi öğretim tasarımının tarihsel gelişim sürecinde, görsel hareket dönemindeki gelişmelerden biri değildir?

- A) Görsel öğretim hareketi
- B) Okul müzeleri
- C) Eğitici filmler
- D) Gerçek nesne ve modeller
- E) Resimli kitaplar

10. Aşağıdakilerden hangisi, öğretim tasarımı alanının gelişimini etkileyen faktörlerden biri olarak sayılamaz?

- A) Bilgi ve İletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler
- B) Öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin iletişim etkinliği olarak görülmesi
- C) “İnsan nasıl öğrenir?” sorusunu cevaplamaya yönelik bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesi
- D) İnsanlar tarafından gerçekleştirilemeyecek görevler için kullanılan üretim sistemlerine olan ihtiyacın artması
- E) Bireylerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışılması

11. Çoklu ortam döneminde, öğretim tasarımcıları karşılaştıkları sorunlara daha dikkatli çözümlenmelerle yaklaşmışlar ve yaşanan sorunların yetersiz ya da uygun olmayan eğitimden kaynaklanmadığını görmüşlerdir. Bu tür durumlarda öğretim tasarımcıları çoğunlukla eğitim dışı seçenekleri önermişlerdir. Bu seçenekler arasında ödüllendirme ve çalışma koşullarını iyileştirme sayılabilir.

Yukarıdaki ifadeye göre, bu dönemdeki çalışmalar hangi alanda yoğunlaşmıştır?

- A) Yapıcı (yapılandırmacı) öğrenme
- B) Performans teknolojisi
- C) Programlı öğretim
- D) Elektronik performans destek sistemleri
- E) Web destekli öğrenme

12. Bir bilgisayar destekli öğretim yazılımı öğretme-öğrenme sürecinde üniteleri anlamlı birimlere bölmüş, öğrenme için öğrencinin sürece aktif katılımını sağlamış, öğrencinin öğrenmesini kendi hızında gerçekleştirmesine fırsat vermiş ve bir sonraki birime geçmeden önceki birimin hedeflerinin gerçekleşmiş olması koşulunu gerçekleştirmiştir.

Yukarıdaki açıklamadan, bu bilgisayar destekli öğretim yazılımının programlı öğretimin hangi ilkesine uygun davrandığına ilişkin bir yargıya varılmaz?

- A) Başarı
- B) Küçük adımlar
- C) Anında dönüt-düzeltilme
- D) Etkin katılım
- E) Bireysel hız

13. Aşağıdakilerden hangisi öğretim tasarımının tarihsel gelişim sürecinde araştırmacıların sanal ağlar döneminde üzerinde yoğunlaştığı alanlardan biri değildir?

- A) Mobil öğrenme
- B) Akıllı öğretim sistemleri
- C) Bilgi yönetimi
- D) İnternet temelli öğrenme
- E) Performans destek sistemleri

14.

- I. Davranışı ortaya çıkarma
- II. Bilgilendirici geri bildirim sağlama
- III. Ön öğrenmeleri hatırlatma - uyarma
- IV. Kalıcılığı ve transferi sağlama
- V. Öğrenciyi hedeften haberdar etme
- VI. Uyarıcı bilgileri sunma

Gagne'nin öğretim durumları modelinde izlenen ve yukarıda verilen bazı basamaklar, aşağıdakilerden hangisinde doğru sıralanmıştır?

- A) III – V – VI – II – IV – I
- B) V – VI – III – II – I – IV
- C) V – III – VI – I – II – IV
- D) VI – III – V – IV – I – II
- E) III – VI – V – II – I – IV

15. Öge yerleştirme kuramı ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Performans-içerik matrisi kullanılarak uygun sunum biçimi seçilirse öğrenci başarısı ve verimlilik artmaktadır.
- B) Performans-içerik matrisindeki içerik türleri, ayırt etme, kavram, kural ve problemde oluşmaktadır.
- C) Performans-içerik matrisi, içerik ve performansa uygun eşleştirmeler yaparak materyal türüne karar vermek için kullanılır.
- D) Performans-içerik matrisindeki performans düzeyleri, kavrama, uygulama, analiz ve sentezden oluşmaktadır.
- E) Performans-içerik matrisine göre kavramların kullanılabilmesi için ilkelerin hatırlanması gerekmektedir.

16.Fen ve teknoloji öğretmeni, hücrenin temel kısımlarını gösteren bir görsel üzerinde hücrenin işlevlerini anlatmış ve ayrıntı vermeyecek bir geniş açı kullanarak bu temel kısımlar arasındaki ilişkileri göstermiştir. Daha sonra, sırasıyla hücrenin her bir organeline odaklanmış, her organelin görevleri ve organeller arasındaki ilişkileri anlatmıştır. Son olarak, bütün organellerin hücre içindeki işlevlerini bütüncül bir bakış açısıyla gözden geçirmiştir.

Yukarıdaki örnek olayda özellikleri verilen öğretim tasarım kuramı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Açıklama (ayrıntılılandırma) kuramı
- B) Öge yerleştirme kuramı
- C) Bulduruşsal (Algo-Heuristik) kuram
- D) Yol gösterici kuram
- E) Bilişsel yük kuramı

17.Canan Öğretmen'in sınıftaki tüm öğrencilere sorduğu bir soruya, çalışma alışkanlığı ve çabası ile tanınan Fatih doğru cevap verir. Bu durum karşısında, Canan öğretmen tüm sınıfa, "*Bakin çocuklar, yeterince çalışırsak ve öğrenmek için çaba gösterirsek başarılı oluruz.*" demiştir.

Yukarıdaki örnek olayda, Canan öğretmenin güdüleyici tasarım kuramının (ARCS) hangi kategorisine yönelik bir strateji kullandığı söylenebilir?

- A) Dikkat – Çeşitlilik
- B) Doyum – Doğal sonuçlar
- C) Güven – Yüklemeyi sabitleme
- D) İlişki – Yakınlık
- E) İlişki – Hedef yönelimi

18.Aşağıdakilerden hangisi, yapıcı (yapılandırmacı) öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan öğretim/öğrenme sisteminin özelliklerinden değildir?

- A) Öğrenciler, sorunları çözmek için bireysel olarak çalışmalıdır.
- B) Öğrenciler, karmaşık ve gerçekçi sorunları çözmelidir.
- C) Öğrenciler, ne öğrendikleri ve nasıl öğrendikleri üzerinde tartışmalıdır.
- D) Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve öğrenme sürecinde söz sahibi olmaları desteklenmelidir.
- E) Öğrencilerin başarısı, öğrenme bağlamına göre değerlendirilmelidir.

19.

- I. Öğrencinin gösterdiği performansa yönelik anında ve pekiştirici geribildirimler verilmelidir.
- II. İçsel güdülenmeyi sağlayan öğrenme materyalleri oluşturulmalıdır.
- III. Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde davranışsal amaçlar kullanılmalıdır.
- IV. Öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni sunulan bilgileri ilişkilendirmelerini kolaylaştıracak ön düzenleyiciler kullanılmalıdır.

Yukarıda verilen ifadelerden hangisi ya da hangileri davranışçı kuramın öğretim tasarımı sürecine yönelik yansıması olarak gösterilebilir?

- A) Yalnız III
- B) Yalnız II
- C) III ve IV
- D) I ve III
- E) I ve II

20.

- Tasarlanacak materyallerde, öğrencilerin ön bilgileri uyaracak araçlar kullanılmalıdır.
- Tasarlanacak materyallerde, algı ilkeleri kullanılmalıdır.
- Öğrenciler, öğrenme-öğretme etkinliklerine zihinsel süreçlerle aktif olarak katılmalıdır.

Yukarıda verilen ifadeler, aşağıdaki öğretim tasarımı kuramlarından hangisinin öğretim tasarımı sürecine yansımalarını göstermektedir?

- A) Durumlu öğrenme kuramı B) Davranışçı kuram C) Yapıcı öğrenme kuram
D) Güdüleyici tasarım kuramı E) Bilişsel kuram

21.Kemp, Morrison ve Ross tarafından geliştirilen öğretim tasarımı modeli aşağıdaki kategorilerden hangisine ait özellikler göstermektedir?

- A) Çekirdek modeller B) Doğrusal modeller C) Esnek modeller
D) Etkileşimli modeller E) Sezgisel modeller

22.Aşağıdakilerden hangisi, ADDIE öğretim tasarımı modelinin tasarım basamağında cevaplanması gereken sorulardan biridir?

- A) Öğrenci özellikleri nelerdir?
B) Öncelikli eğitim ihtiyaçları nelerdir?
C) Tasarlanan materyaller öğrenmeye katkı sağlıyor mu?
D) Öğretim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleriz?
E) Geliştirilen öğretim sistemine yönelik yapılan düzeltmeler işe yaradı mı?

23.Kemp, Morrison ve Ross tarafından geliştirilen öğretim tasarım modeli için aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Tasarım bileşenleri (adımları) arasında esnek bir bağımlılık vardır. Bir bileşenle ilgili karar diğerlerini de etkileyebilir.
B) Öğretim tasarımının nasıl uygulanacağı ve yönetileceği, bir proje yönetimi anlayışı çerçevesinde açıklanmıştır.
C) Öğretim tasarımı süreci döngüsel bir yaklaşım benimsenerek oluşturulmuştur.
D) Öğretim tasarımı sürecinin baştan sona tüm adımlarının önceden belirlenen bir sıra ile gerçekleştirilmesi yerine, öğretim tasarımcısının en uygun başlangıç noktasını belirleyerek sistematik bir yol izlemesi gerektiğini savunur.
E) Sistemler yaklaşımı esas alınarak, öğretim tasarım sürecinin odak noktası öğretim amaçları olarak belirlenmiştir.

24.Öğretim tasarımı modelleri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Seels ve Glasgow'un öğretim tasarımı modelindeki aşamalar, eğitim ihtiyacının belirlenmesinden son değerlendirmeye kadar hiçbir aşama atlanmadan ardışık bir sıra ile gerçekleştirilmelidir. Bu sebepten dolayı bu model, doğrusal model olarak belirtilmiştir.
B) Kemp, Morrison ve Ross'un modelinde, öğretim tasarımı süreci herhangi bir aşamadan başlayabilmekte ve gerektiğinde işleyen bir sistemin aksayan yönlerini belirlemek için kullanılmaktadır. Bu sebepten dolayı bu model, sezgisel model olarak belirtilmiştir.
C) Dick, Carey ve Carey modeli, öğretim tasarımı sürecini aşırı sistematik olmasını eleştirmekte ve tasarımcıların yaratıcılığını kullanması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, hızlı bir şekilde tasarımın tamamlanmasını öngörmektedir. Bu sebeple bu model, doğrusal model olarak belirtilmiştir.
D) Dick, Carey ve Carey modeli, öğretim tasarımı sürecindeki tüm aşamaların önceden belirlenen bir sıra içinde tamamlanması görüşüne karşı çıkmakta, öğretim tasarımcısının en uygun başlangıç noktasını belirleyerek sonraki işlemleri sistematik bir biçimde gerçekleştirebileceğini savunmaktadır. Bu sebeple bu model, esnek model olarak belirtilmiştir.

E) Briggs'in modeli, öğretim tasarımını bir süreç olarak ele almakta, öğretim tasarımının yalnızca temel bileşenlerini ve aşamalarını belirtmektedir. Kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar, bu temel aşamalara dayalı olarak yapılmaktadır. Bu sebeple bu model, çekirdek model olarak belirtilmiştir.

25. "İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısına, özel bir lisede görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenleri derslerinde kullanmak üzere Macromedia Flash eğitimi almak istediklerini belirtmişlerdir."

Yukarıda verilen örnek olayda öğretim tasarımcısının karşılaştığı ihtiyaç türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ölçüte dayalı ihtiyaç B) Karşılaştırmalı ihtiyaç C) Duyumsanan ihtiyaç
D) Açıklanmış ihtiyaç E) Yordanmış ihtiyaç

26. "İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, özel bir lisede görev yapan öğretmenlerin KPDS'den (Kamu Personeli Dil Sınavı) aldıkları puanların ortalamasını (40 puan), dil tazminatı almak için gerekli olan puanla (70 puan) karşılaştırmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin bu sınavdan aldıkları puanların ortalamasının oldukça düşük olduğunu belirlemiştir."

Yukarıda verilen örnek olayda öğretim tasarımcısının karşılaştığı ihtiyaç türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ölçüte dayalı ihtiyaç B) Karşılaştırmalı ihtiyaç C) Duyumsanan ihtiyaç
D) Açıklanmış ihtiyaç E) Acil ihtiyaç

27. **Aşağıdaki ifadelerden hangisi eğitim ihtiyacının belirlenmesini (değerlendirilmesi) en iyi tanımlamaktadır?**

- A) Eğitim ihtiyacının belirlenmesi, bir şirket ya da kuruluşun amaçlarına ulaşabilmesine yardımcı olabilecek bir eğitimin nasıl olması gerektiğini belirlemek için verilerin toplanması ve sentezlenerek birleştirilmesi sürecidir.
B) Eğitim ihtiyacının belirlenmesi, var olan bilgi, beceri ve performans ile olması istenen bilgi, beceri ve performans arasındaki farkın tanımlanması ve bu farklılığın temel nedenlerinin belirlenmesidir.
C) Eğitim ihtiyacının belirlenmesi, günlük, haftalık ya da yıllık sürelerde gerçekleştirilmesi gereken kişisel görevlerin, sorumlulukların ve tüm vazifelerin tanımlanmasıdır.
D) Eğitim ihtiyacının belirlenmesi, bir işi doğru ve eksiksiz olarak gerçekleştirmek için izlenmesi gereken adımların tanımlanması sürecidir.
E) Eğitim ihtiyacının belirlenmesi, öğrenci özelliklerini belirlemek ve öğretim amaçlarını yazmak için veri toplama ve verilerin değerlendirilmesi sürecidir.

28. **Aşağıdakilerden hangisi, veri toplama yöntemi olarak görüşme yönteminin özelliklerinden biridir?**

- A) Çok sayıda kişiye uygulanabilir.
B) Sonuçlar üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirilebilir.
C) Doğal ve gerçek ortamlara yönelik doğrudan bilgiler elde etmeyi sağlar.
D) Probleme yönelik olarak derinlemesine bilgiler elde etmeyi sağlar.
E) Probleme yönelik olarak güvenilir ve objektif bilgiler elde etmeyi sağlar.

29. **Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılacak veri toplama yöntemleri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- A) Bireylerin bilgi, tutum ve becerilerini değerlendirmek için kullanılacak en uygun yöntem test uygulamasıdır.
B) Geniş bir hedef kitleden bilgi elde etmek amacıyla anketler kullanılabilir.
C) Gözlem yöntemi kullanılarak elde edilen veriler her zaman güvenilir sonuçlar sağlar.

- D) Belge tarama yönteminin en önemli sınırlılığı gizlilik sorunlarıdır.
 E) Yapılandırılmış görüşmelerde, yapılandırılmamış görüşmelere göre daha nitelikli veriler elde edilebilir.

30. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören Serap, "*Bilişim teknolojileri öğretmeni olduğumda, okulumda görev yapan branş öğretmenlerine kendi ders alanlarıyla ilgili yaptıkları araştırmalarda bilgisayar ve interneti kullanarak bilgiye ulaşmaları konusunda yardımcı olabilirim.*" demiştir.

Yukarıdaki ifadeye göre, Serap'ın bireysel farklılıklarından hangisi belirlenebilir?

- A) Kişilik yapısı
 B) Öğrenme biçimi
 C) Ön bilgi düzeyi
 D) Güdülenme düzeyi
 E) Öz-yeterlik algısı

31. İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, ticari bir işletmenin teknolojik olanaklarını, parasal olanaklarını, yatırım politikalarını, çalışanlar arasındaki iletişim örüntülerini ve yeniliklere karşı gösterilen direnci belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Buna göre, öğretim tasarımcısı aşağıdaki işlemlerden hangisini yapmıştır?

- A) Kurumsal analiz
 B) Hedef kitle analizi
 C) Eğitim önceliklerinin belirlenmesi
 D) İhtiyaç türünün belirlenmesi
 E) İçerik analizi

32. Aşağıdakilerden hangisi öğretim tasarımı sürecinin tasarım basamağına yönelik bir işlem değildir?

- A) Öğretim amaçları yazma
 B) İçeriği seçme ve düzenleme
 C) Ölçme araçlarını hazırlama
 D) Öğretim stratejilerini geliştirme
 E) Görsel materyalleri üretme

33.

- I. Ödevlerini zamanında bitirmeye özen gösterir.
 II. Sağlıklı beslenme ilkelerine uygun günlük menü listesi hazırlar.
 III. Bir geometri probleminin iki çözüm yolundan kısa olanı seçer.

Yukarıda verilen amaçlar aşağıdakilerden hangisinde, alanları açısından doğru sınıflandırılmıştır?

	<u>Bilişsel</u>	<u>Duyuşsal</u>	<u>Psikomotor</u>
A)	II – III	I	-
B)	III	I	II
C)	I	III	II
D)	III	I – II	-
E)	II	III	I

34.

- I. Bilgisayar kullanırken uygun duruş ve oturuşu sergiler.
 II. Verilen bir problemin çözümüne yönelik iki farklı algoritma hazırlar.
 III. Kullanım kılavuzundan yararlanarak yazıcı kartuşunu değiştirir.

Yukarıda verilen öğretim amaçlarından hangisi ya da hangileri psikomotor (devinsel) alana yönelik öğretim amacıdır?

- A) Yalnız I
 B) I ve II
 C) I ve III
 D) II ve III
 E) I, II ve III

35.Öğretim amaçları yazılırken öğrencinin performansı, performansın sergileneceği koşullar ve kabul edilebilir performans ölçütlerinin belirtilmesi gerekmektedir. Buna göre, aşağıda verilen amaçlardan hangisi ya da hangileri bu özelliklere sahiptir?

- I. Ağa bağlı bilgisayarlar arasında bilgi alışverişi yapılabileceğini fark eder.
- II. Günlük yaşamında e-devlet uygulamalarını kullanmayı tercih eder.
- III. Klavyeye bakmadan bir sayfadan oluşan metni hatasız biçimde yazar.
- IV. Gösterilen medya iletilerini eleştirel bir bakış açısıyla sınıf ortamında tartışır.

A) Yalnız II B) III ve IV C) Yalnız III D) I ve IV E) II – III

36.Aşağıdaki içerik analizi yaklaşımlarından hangisi tutumlar, değerler ve inançlar gibi içerik türleri için yaygın olarak kullanılmaktadır?

- A) Görev çözümlemesi B) Aşamalı çözümleme C) Bütünleşik çözümleme
- D) İşlemsel çözümleme E) Kümesel çözümleme

37.Bir öğretmen, aralarında aşamalılık veya ön koşul ilişkisi olan bilgi birimlerini öğretmek istemektedir.

Bu öğretmenin, aşağıdaki içerik düzenleme ilkelerinden hangisine uygun bir düzenleme gerçekleştirmesi gerekmektedir?

- A) Basitten karmaşığa B) Yakından uzağa C) Önemliden önemsiz
- D) Somuttan soyuta E) Bilinenden bilinmeyene

38.Öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin yer aldığı öğrenme yönetim sistemi kullanan bir öğretmenin aşağıdaki öğretim/öğrenme stratejilerinden hangisini kullanması uygun değildir?

- A) Dolaylı stratejiler B) Doğrudan stratejiler C) Etkileşimli stratejiler
- D) Bağımsız stratejiler E) Deneyimsel stratejiler

39.Aşağıdakilerden hangisi eşleştirmeli testler hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenlerden bir değildir?

- A) Her kök (öncül) için birkaç düşündürücü seçenek olmalıdır.
- B) Madde kökündeki soru sayısı ile seçenek sayısı eşit sayıda olmalıdır.
- C) Madde kökleri ile ilgili seçenekler aynı sayfada olmalıdır.
- D) Eşleştirmenin hangi temelde yapılacağını belirten açıklayıcı bir yönerge sunulmalıdır.
- E) Kök listesinde uzun ifadeler, seçenek listesinde ise kısa ifadeler kullanılmalıdır.

40.“Bilgisayar kullanırken uygun duruş ve oturuşu sergiler.”

Yukarıda verilen öğretim amacına yönelik kullanılabilecek en uygun ölçme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Serbest yanıtli testler B) Anketler C) Sözlü sınavlar
- D) Kontrol listeleri E) İlgi ve tutum ölçekleri

41.

- Belirli bir konuyla ilgili kişisel özellikleri, görüşleri, tercihleri, beklentileri ve eğilimleri belirlemeyi amaçlar.
- Kişisel bildirim dayalıdır.
- Sonuçlar, başarı göstergesi olarak yorumlanamaz.
- Yeterli düzeyde güvenilir sonuçlar sağlamayabilir.

Yukarıda verilen özellikleri taşıyan ölçme aracı türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Serbest yanıtli testler B) Denetim listeleri C) Sözlü sınavlar
- D) Anketler E) Eşleştirmeli testler

42. Güvenirlik belirleme yöntemleri ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Boşluk doldurmalı, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli gibi yapılandırılmış testlerin güvenilirliği Kuder Richardson formülü ile hesaplanabilir.
 B) KR-20 ve Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının hesaplanması için testin bir defa uygulanması yeterlidir.
 C) Testte verilen yanıtların kesin doğru ya da yanlış olarak değerlendirilemediği durumlarda Cronbach alfa güvenirliği kullanılır.
 D) Test-tekrar test ve bölünmüş yarılar yöntemleri tutarlılık anlamında güvenirliliği test etmede kullanılır.
 E) Paralel formlar yönteminde testin, özellikleri farklı iki öğrenci grubuna uygulanması gerekmektedir.

43. Aşağıdakilerden hangisi öğrenci kitaplarında bulunması gereken öğelerden biri değildir?

- A) Kitaba yönelik çalışma önerileri
 B) Kendini değerlendirme testleri
 C) Sözlük
 D) Alıştırmalar
 E) Konuların işlenişine yönelik öneriler

44.

- I. İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretmen kılavuz kitapları ayrışik yaklaşım kullanılarak hazırlanmıştır.
 II. Ayrışik yaklaşımda öğrenci ve eğitici kılavuzlarındaki sayfaların öğretmen tarafından izlemesi, kaynaşık yaklaşıma göre daha zordur.
 III. Kaynaşık yaklaşımla düzenlenen eğitici kılavuzlarındaki öğretmen yönergelerinin izlenmesi, ayrışik yaklaşıma göre daha kolaydır.

Eğitici (öğretmen) kılavuzlarının hazırlanması ile ilgili yukarıda verilen ifadelerden hangisi ya da hangileri yanlıştır?

- A) Yalnız II
 B) Yalnız III
 C) I ve III
 D) I ve II
 E) II ve III

45. Aşağıdakilerden hangisi, öğrenme yaşantılarını seçme ve eğitim durumlarını düzenlemeye yardımcı bir model olarak geliştirilen Edgar Dale'in yaşantı konisine bağlı doğrudan oluşturulabilecek bir ilke değildir?

- A) En iyi öğrenme yaparak ve yaşayarak öğrenmedir.
 B) Öğrenme işlemine ne kadar fazla duyu organı katılırsa öğrenme o kadar etkili ve kalıcı olur.
 C) Öğrenme birimiyle doğrudan doğal etkileşim bilgi ve becerilerin kalıcılığını artırır.
 D) Öğrenmelerde içsel pekiştireç kaynakları, dışsal pekiştireç kaynaklarından daha etkilidir.
 E) En iyi öğretim somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

46. Aşağıdaki tabloda öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan çeşitli görsel ve işitsel materyallerin, kullanılabilceği öğrenci sayısına ve özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

	Öğrenci sayısı	Özellikleri			
		Bireysel/Grup	Görsel	Ses	Hareket
PowerPoint sunuları	G	+	+	-	I
Öğretim yazılımları	II	+	+	+	+
Modeller	G	+	III	-	-
Filmler	B / G	+	+	IV	-

Buna göre, tabloda numaralandırılan alanlara yazılabilecek en uygun ifadeler aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

	I	II	III	IV
A)	-	B	-	+
B)	+	B	+	-
C)	-	G	+	-
D)	+	B / G	+	+
E)	-	B / G	-	+

47.Öğretim tasarımı süreci düşünüldüğünde, aşağıdakilerden hangisi öğretim materyallerinin seçilmesi ve geliştirilmesine karar verme sürecinde dikkate alınması gereken ölçütlerden biri değildir?

- A) İçeriğe uygun olmalıdır.
- B) Bilginin transferini ve kalıcılığı desteklemelidir.
- C) Eğiticilerin becerilerine uygun olmalıdır.
- D) Öğrencilerin özelliklerine (öğrenme biçimi, ilgileri vb.) uygun olmalıdır.
- E) Seçilen öğretim stratejilerine uygun olmalıdır.

48.

- I. Şeklin basit olarak algılanması için figür ve zemin net bir şekilde ayırt edilebilmelidir.
- II. Görselde, en önemli öge sağ üst köşeye konmalıdır.
- III. Vurgulama araçları, tutarlı biçimde kullanılmalıdır.
- IV. Bilinmeyen nesnelerin boyutlarını göstermek için bilinen nesnelere kullanılmalıdır.
- V. Birbirleriyle ilişkili öğeler, birbirinden uzağa yerleştirilmelidir.

Görseller tasarlanırken bazı ilkelerin dikkate alınması gerekir. Buna göre, yukarıda verilen ilkelerden hangileri doğrudur?

- A) I, III ve IV
- B) II, III ve IV
- C) I, II ve V
- D) III, IV ve V
- E) I, III ve V

49.Öğrenme ortamlarının düzenlenmesiyle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Fiziksel alanın büyüklüğüne, öğrencilerin sayısına ve kullanılan araçların özelliklerine göre karar verilir.
- B) Oturma düzeni belirlenirken öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi temel alınmalıdır.
- C) Karar verilen öğretim stratejisi, oturma düzeninin belirlenmesini etkiler.
- D) Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme ortamları için renk seçimini doğrudan etkiler.
- E) Kullanılacak görsel materyaller, ortamın aydınlatılması ile ilgili kararları etkiler.

50.Aşağıdakilerden hangisi öğretim tasarımı sürecinde eğiticilerin (öğretmenlerin) eğitilmesi için bir gerekçe olamaz?

- A) Uygulamada ortaya çıkabilecek sorunların baştan öngörülmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi.
- B) Geliştirilen öğretim sisteminin dayandığı felsefe ve stratejiler konusunda eğiticilerin bilgilendirilmesi.
- C) Eğiticilerin var olan yeterliklerini yeni koşullara uyarlamalarını sağlayacak mesleki bilgilerinin geliştirilmesi.
- D) Deneyimli ve deneyimsiz eğiticilerin gerçekleştirdiği uygulamalar arasındaki farkın en aza indirilmesi.
- E) Öğretim sisteminin değerlendirilmesine yönelik, uzman incelemesi konusunda eğiticilerin bilgilendirilmesi.

51.Öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri, belirlenen bütçe ile istenen sürede kazandırmayan bir öğretim sistemi için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Uygun değil
D) Verimli değil
- B) İşlerliği yok
E) Etkili değil
- C) Niteliksiz

52.Belirlenen eğitim ihtiyaçlarını gidermek üzere geliştirilen öğretim/öğrenme sisteminin, işlevini hangi düzeyde yerine getirebileceğinin belirlendiği öğretim tasarımı aşaması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Analiz
B) Uygulama
C) Değerlendirme
D) Tasarım
E) Geliştirme

53.

- I. Akran (uzman) incelemesi
II. Öğretim amaçlarına yönelik ölçme araçlarının hazırlanması
III. Belirli bir öğrenci grubu üzerinde yapılan uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi
Yukarıda verilen işlemlerden hangisi ya da hangileri, öğretim tasarımı sürecinin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilir?

- A) I ve III
B) Yalnız I
C) II ve III
D) Yalnız III
E) I, II ve III

54.Öğretim tasarımı süreci sonunda oluşturulan ürünü gerçek yaşamda kullanacak öğrenci kitlesini temsil edebilecek nitelikte küçük bir örneklemdaki her öğrenci ile ayrı zaman dilimlerinde çalışarak, hataları bulmaya yönelik yapılan değerlendirme türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Akran değerlendirmesi
C) Alan testi
E) Yönetim ağırlıklı değerlendirme
- B) Bire bir değerlendirme
D) Uzmanlığa dayalı değerlendirme

55.Öğretim tasarımı süreci sonunda geliştirilen öğrenme sisteminin kurumsallaştırılması ya da yaygınlaştırılması konusunda karar vermek için aşağıdakilerden hangisi kullanılır?

- A) Otantik değerlendirme
C) Öğretim materyallerini değerlendirme
E) Öz değerlendirme
- B) Ara (süreç) değerlendirme
D) Son (ürün) değerlendirme

56.Bir öğretim tasarımcısı, belirlenen öğretim amaçlarına (performans hedeflerine) ulaşmayı sağlayacak öğretim etkinliklerinin nasıl olması gerektiğine karar vermek için çalışmalar gerçekleştirmiştir. Yaptığı çalışmalar sonucunda, araştırma, gözlem, yansıtıcı düşünme ve işbirliği becerilerinin kullanılmasına yönelik stratejilerin uygun olacağına karar vermiştir. Yukarıda verilen örnek olaydaki işlemler düşünüldüğünde, öğretim tasarımcısının aşağıdaki öğretim tasarımı modellerinden hangisini kullanmadığı söylenebilir?

- A) ADDIE Modeli
C) Kemp, Morrison ve Ross Modeli
E) Seels ve Glasgow Modeli
- B) Dick, Carey ve Carey Modeli
D) Hızlı Prototipleme Modeli

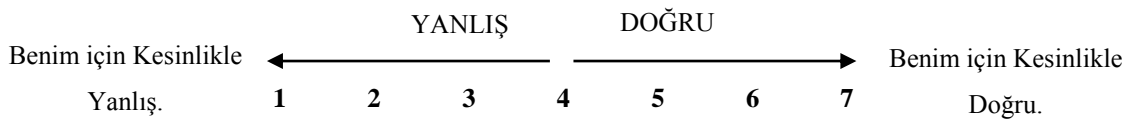
Ek 3. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği

Sevgili ğretmen Adayı;

Bu anket, akademik bir araştırma kapsamında, bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Toplanan veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve başka hiçbir kişi ya da kuruluşa gösterilmeyecektir. Araştırma sonuçlarının güvenilir olması, anketteki sorulara vereceğiniz samimi ve doğru cevaplara bağlıdır.

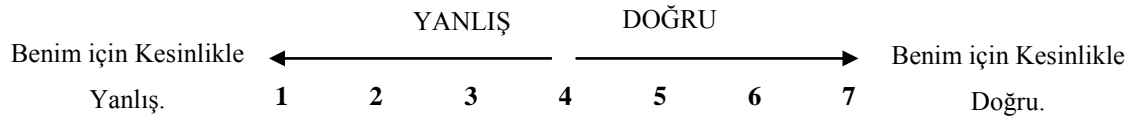
Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanınız. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin. Lütfen soruları eksiksiz olarak işaretleyiniz.

Değerli ilgi ve katkılarımız için teşekkür ederim.



		1	2	3	4	5	6	7
1	Bunun gibi bir derste beni gerçekten çalışmaya zorlayacağına inandığım ders materyallerini tercih ederim, bu sayede yeni şeyler öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Ancak uygun bir şekilde çalışırsam bu dersin konularını öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
4	Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Benim için en tatmin edici şey sınıfta iyi bir not almaktır.	1	2	3	4	5	6	7
8	Sınavda soruları çözerken, sınav kağıdının diğer bölümlerindeki yanıtlayamayacağım soruları düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
9	Eğer bu dersi öğrenmiyorsam bu benim kendi hatamdır.	1	2	3	4	5	6	7
10	Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) öğrenmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
11	Bu derste benim için en önemli şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu derste ki asıl amacım iyi bir not almaktır.	1	2	3	4	5	6	7
12	Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
13	Eğer yapabilirsem, bu sınıftaki diğer öğrencilerin hepsinden daha yüksek not almak isterim.	1	2	3	4	5	6	7
14	Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
15	Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum.	1	2	3	4	5	6	7

16	Bunun gibi bir derste, zor olsalar bile, bende merak uyandıran ders materyallerini tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
17	Bu dersle ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18	Yeterince çalışırsam dersi anlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
19	Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
20	Bu derste ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
21	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
22	Bu derste benim için en tatmin edici şey içeriği mümkün olduğunca çok anlayabilmektir.	1	2	3	4	5	6	7
23	Bence bu derste kullanılan materyaller dersi öğrenmem için faydalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
24	Eğer olanak tanınırsa, iyi not almamı sağlamayacak olsa bile en iyi şekilde öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
25	Dersi yeterince anlayamıyorsam, bu yeterince çalışmadığım içindir.	1	2	3	4	5	6	7
26	Bu dersin konularını seviyorum.	1	2	3	4	5	6	7
27	Bu dersin konularını öğrenmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
28	Sınavdayken kalbimin hızla çarptığını hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
29	Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
30	Sınıfta başarılı olmak isterim; çünkü yeteneğimi aileme, arkadaşlarıma, üstlerime ve diğerlerine göstermek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
31	Dersin zorluğunu, öğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.	1	2	3	4	5	6	7



		1	2	3	4	5	6	7
32	Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
33	Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
34	Bu derse genellikle konuyu bir arkadaşşıma anlatarak çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
35	Genellikle derse, ders için konsantre olabileceğim bir yerde çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
36	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
37	Bu derse çalışırken kendimi o kadar tembel ve sıkılmış hissederim ki planladığımdan daha önce çalışmayı bırakırım.	1	2	3	4	5	6	7
38	Bu derste duyduklarım ya da okuduklarımdan ikna edici olup olmadığını sorgularım.	1	2	3	4	5	6	7

39	Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40	Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5	6	7
41	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
42	Bu derse çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
43	Bu ders için çalışma zamanımı iyi kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
44	Ders kaynaklarını anlamak zorsa, bu kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
45	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5	6	7
46	Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.	1	2	3	4	5	6	7
47	Dersteki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda, bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
48	Bu derste yaptıklarımızı sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
49	Bu derse çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5	6	7
50	Bu derse çalışırken, çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
51	Derste verilen kaynakları bir başlama noktası olarak görür, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya (geliştirmeye) çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
52	Bir çalışma planına bağlı kalarak ders çalışmak bana zor gelir.	1	2	3	4	5	6	7
53	Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	1	2	3	4	5	6	7
54	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.	1	2	3	4	5	6	7
55	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
56	Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
57	Çoğunlukla dersle ilgili bir şey okurken, okuduğumdan hiçbir şey anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
58	Öğretmenden iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.	1	2	3	4	5	6	7
59	Bu dersle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	1	2	3	4	5	6	7
60	Eğer ders için çalışmak bana zor geliyorsa, çalışmayı bırakır ya da sadece kolay konuları çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
61	Bu ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.	1	2	3	4	5	6	7
62	Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
63	Bu derse çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlarla ilişkili ana hatları çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7

64	Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
65	Çalışmak için belirlediğim düzenli bir yerim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
66	Bu derste öğrendiklerimle ilişkili kendi düşüncelerimin neler olduğunu çıkarsamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
67	Bu derse çalışırken, okuduğum kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediğim kavramların özetlerini çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
68	Bu dersteki herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim.	1	2	3	4	5	6	7
69	Bu dersteki kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
70	Bu dersle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
71	Bu dersle ilgili ne zaman bir iddia ya da sonuç okusam ya da duysam, bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
72	Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	1	2	3	4	5	6	7
73	Bu derste devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7
74	Ders materyalleri ilgimi çekmese ve sıkıcı olsa da, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7
75	Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
76	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
77	Ders dışındaki işlerim yüzünden bu ders için gerekli zamanı ayıramam.	1	2	3	4	5	6	7
78	Bu derse çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
79	Derste not tutarken kafam karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltirim.	1	2	3	4	5	6	7
80	Sınavdan önce kitapları ve notlarımı çalışmak için yeterli zaman bulamam.	1	2	3	4	5	6	7
81	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 4. Ödev Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Analiz Raporu Değerlendirme Formu				
Ölçütler	Başarı Düzeyi			Başarı Puanı
	0	1	2	
1. Varsayılan problem ifadesi	Problemi yansıtan genel bir ifade yazılmamış.	Problemi yansıtan genel bir ifade yazılmış ancak öğretimle giderilebilecek bir problem belirlenmemiş.	Öğretimle giderilebileceği düşünülen ve problemi yansıtan bir ifade yazılmış.	
2. Veri kaynakları	Kimlerden bilgi toplanacağı belirtilmemiş.	Varsayılan probleme yönelik veri kaynakları doğru belirlenmemiş.	Veri kaynakları doğru ve yeterli düzeyde belirtilmiş.	
3. Veri toplama araçları	Probleme yönelik uygun veri toplama araçları kullanılmamış.	Probleme yönelik uygun veri toplama araçları kullanılmış ancak kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri açıklanmamış.	Probleme yönelik uygun veri toplama araçları kullanılmış ve kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri açıklanmış.	
4. Verilerin analizi	Toplanan veriler üzerinde analizler yapılmamış.	Toplanan veriler üzerinde analizler yapılmış ancak analiz sonuçları yeterli düzeyde gösterilmemiş.	Toplanan veriler üzerinde analizler yapılmış ve analiz sonuçları gösterilmiş.	
5. Analiz sonuçlarının yorumlanması	Analiz sonuçları yorumlanmamış.	Analiz sonuçları yorumlanmış ancak yorumlarda yanlışlıklar var.	Analiz sonuçları doğru yorumlanmış.	
6. İstenen durum	İstenen durum tanımlanmamış.	İstenen durum tanımlanmış ancak tanımlamanın hangi ölçütlere dayalı olarak yapıldığı belirtilmemiş.	İstenen durum tanımlanmış.	
7. Mevcut durum	Mevcut durum tanımlanmamış.	Mevcut durum tanımlanmış ancak yapılan analiz sonuçları yeterli düzeyde kullanılmamış.	Analiz sonuçları kullanılarak mevcut durum tanımlanmış.	
8. İhtiyaçların belirlenmesi	İhtiyaçlar belirlenmemiş.	İhtiyaçlar, mevcut durum ve istenen duruma dayalı olarak belirlenmemiş.	İhtiyaçlar, mevcut durum ve istenen duruma dayalı olarak belirlenmiş.	
9. İhtiyaçların ayırt edilmesi	Belirlenen ihtiyaçlar ayırt edilmemiş (eğitim ihtiyacı ve eğitim dışı ihtiyaçlar).	Belirlenen ihtiyaçlar ayırt edilmiş ancak yanlışlıklar bulunmakta.	Eğitim ihtiyaçları ve eğitim dışı ihtiyaçlar doğru ayırt edilmiş.	

10.Hedef kitle özellikleri	Hedef kitle özellikleri belirlenmemiş.	Gerekli hedef kitle özelliklerinin yanında problem için gerekli olmayan hedef kitle özellikleri de belirlenmiş.	Uygun hedef kitle özellikler belirlenmiş ve açıklanmış.	
11.Kaynak ve sınırlılıklar	Kaynak ve sınırlılıklar belirlenmemiş.	Kaynak ve sınırlılıklar yeterli düzeyde belirlenmemiş.	Elde edilen verilere dayalı olarak kaynak ve sınırlılıklar belirlenmiş.	
12.Eğitim öncelikleri	Eğitim öncelikleri belirlenmemiş.	Eğitim öncelikleri belirlenmiş ancak yanlış yöntemler kullanılmış.	Uygun yöntem kullanılarak eğitim öncelikleri belirlenmiş.	
13.Genel problem ifadesi	Genel problem ifadesi yazılmamış.	Genel problem ifadesi yazılmış ancak problemi yeterli düzeyde yansıtmamakta ya da öneriler belirtilmemiş.	Genel problem ifadesi yazılmış ve öneriler belirtilmiş.	
Toplam Puan				

Ek 4. Öğrenci Performansını Değerlendirmek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (Devamı)

Tasarım Raporu Değerlendirme Formu				
Ölçütler	Başarı Düzeyi			Başarı Puanı
	0	1	2	
1. Öğretim amaçlarının yazılması	Öğretim amaçları yazılmamış.	Öğretim amaçları yazılmış ancak belirlenen ihtiyaçlara yönelik değil.	Belirlenen ihtiyaçlara uygun öğretim amaçları yazılmış.	
2. Öğretim amaçlarının alanları ve basamakları	Öğretim amaçlarının alanları ve basamakları belirlenmemiş.	Öğretim amaçlarının alanları ve basamakları belirtilmiş ancak hatalar bulunmakta.	Öğretim amaçlarının alanları ve basamakları doğru belirlenmiş.	
3. İçerik türü	İçerik türü belirtilmemiş.	İçerik türü belirtilmiş ancak öğretim amaçlarına uygun değil.	Öğretim amaçlarına uygun içerik türleri belirlenmiş.	
4. İçerik analizi	İçerik analizi yapılmamış.	İçerik analizi yapılmış ancak içerik türüne uygun analiz yaklaşımı kullanılmamış. (Örnek)	Uygun içerik analiz yaklaşımı kullanılarak içerik analiz edilmiş. (Örnek)	
5. İçerik düzenleme ilkeleri	İçerik düzenlenirken kullanılacak düzenleme ilkeleri belirlenmemiş.	İçerik düzenlenirken kullanılacak düzenleme ilkeleri doğru belirlenmemiş.	Uygun içerik düzenleme ilkeleri kullanılarak içerik sıralanmış.	
6. Öğretim strateji ve yöntemleri	Kullanılacak öğretim stratejileri ve yöntemler belirtilmemiş.	Kullanılacak öğretim stratejileri ve yöntemler belirlenmiş ancak içerik türü, öğretim amaçları, kaynak ve sınırlılıklar yeterince dikkate alınmamış.	İçerik türü, öğretim amaçları, kaynak ve sınırlılıklar dikkate alınarak uygun öğretim stratejileri ve yöntemler belirlenmiş.	
7. Ölçme aracının türü	Ölçme aracı belirlenmemiş.	Ölçme aracı seçilmiş ancak öğretim amaçlarına uygun değil.	Uygun ölçme aracı seçilmiş.	
8. Ölçme aracının hazırlanması	Ölçme aracı hazırlanmamış.	Ölçme aracı hazırlanmış ancak dikkat edilecek hususlara yeterince uyulmamış.	Türüne uygun hususlar dikkate alınarak ölçme aracı hazırlanmış.	
Toplam Puan				

Ek 4. Öğrenci Performansını Değerlendirmek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (Devamı)

Geliştirme Raporu Değerlendirme Formu				
Ölçütler	Başarı Düzeyi			Başarı Puanı
	0	1	2	
1. Ders planı	Ders planı hazırlanmamış.	Ders planı hazırlanmış ancak ders planında bulunması gereken özellikler açısından eksiklikler var.	Belirlenen özellikleri içeren bir ders planı hazırlanmış.	
2. Öğrenci kitabı	Öğrenci kitabı hazırlanmamış.	Öğrenci kitabı hazırlanmış ancak içerdiği öğeler açısından eksikleri var.	Gerekli öğeleri içeren bir ders kitabı hazırlanmış.	
3. Eğitici kılavuzu	Öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmamış.	Öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmış ancak kullanılan yaklaşım açıklanmamış / yanlışlıklar var. (Örnek)	Uygun yaklaşım kullanılarak öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmış ve kullanılan yaklaşım açıklanmış. (Örnek)	
4. Materyal türü	Materyal tasarlanmamış.	Materyalin türü öğretim amaçlarına ve öğretim stratejilerine uygun olarak seçilmemiş.	Öğretim amaçlarına ve öğretim stratejilerine uygun bir materyal türü seçilmiştir.	
5. Materyal tasarımı	Materyal tasarlanmamış.	Tasarlanan materyalde tasarım ilkelerine yeterince dikkat edilmemiş.	Tasarım ilkelerine uygun materyal ya da materyaller geliştirilmiştir.	
6. Materyalin kullanımı	Materyal tasarlanmamış ya da tasarlanan materyalin kullanılmasıyla ilgili durumlar açıklanmamış.	Tasarlanan materyalin kullanımına ilişkin açıklamalarda eksiklikler ya da yanlışlıklar var.	Materyalin kullanılmasıyla ilgili durumlar doğru olarak açıklanmıştır.	
Toplam Puan				

Ek 4. Öğrenci Performansını Değerlendirmek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (Devamı)

Uygulama ve Değerlendirme Raporu Değerlendirme Formu				
Ölçütler	Başarı Düzeyi			Başarı Puanı
	0	1	2	
1. Zaman çizelgesi	Zaman çizelgesi hazırlanmamış.	Uygulamaya yönelik zaman çizelgesi hazırlanmış ancak gerekli öğelerin tamamı bulunmamakta.	Uygulamaya yönelik zaman çizelgesi doğru olarak hazırlanmış.	
2. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik planlama yapılmamış.	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik planlama yapılırken, diğer aşamalarda kararlar dikkate alınmamış.	Önceki aşamalarda alınan kararlar dikkate alınarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik planlama yapılmış.	
3. Eğitimcilerin eğitimi	Eğiticilerin eğitilmesine yönelik planlama yapılmamış.	Eğiticilerin eğitilmesine yönelik planlama yapılmış ancak eğitim konularına yeterince yer verilmemiş.	Eğiticilerin eğitilmesi yönelik uygun ve doğru bir planlama yapılmış.	
4. Ara değerlendirme	Ara değerlendirme yapılmamış.	Ara değerlendirme için uygun yaklaşımlar kullanılmamış.	Ara değerlendirme uygun yaklaşımlar kullanılarak gerçekleştirilmiş.	
5. Son değerlendirme	Son değerlendirme yapılmamış.	Son değerlendirme için uygun yaklaşımlar kullanılmamış.	Son değerlendirme uygun yaklaşımlar kullanılarak gerçekleştirilmiş.	
6. Düzeltmeler	Değerlendirme sonuçlarına uygun düzeltmeler gerçekleştirilmemiş.	Düzeltilmeler gerçekleştirilmiş ancak değerlendirme sonuçları yeterince dikkate alınmamış.	Değerlendirme sonuçlarına uygun düzeltmeler gerçekleştirilmiş.	
Toplam Puan				

Ek 5. Performans Ödevlerine Yönelik Sunulan Yönergeler

Analiz basamağına yönelik ödev için yönergeler:

- Analiz aşamasında gerçekleştireceğiniz işlemler için planlama yapınız.
- İhtiyaç analizi için kimlerden (nerelerden) bilgi toplayacağınıza karar veriniz.
- Belirlediğiniz kişilerden ne tür bilgiler toplayacağınıza karar veriniz.
- Belirlediğiniz bilgileri toplamak için hangi ihtiyaç belirleme yöntemlerini kullanabileceğinize karar veriniz.
- Belirlediğiniz ihtiyaç belirleme yöntemlerine yönelik araçlar hazırlayınız ya da hazır olan araçları elde ediniz.
- Hazırladığınız araçları kullanarak belirlediğiniz bilgileri toplayınız.
- Elde ettiğiniz bilgileri sınıflandırın, tablolar ve grafikler oluşturun, bilgileri yorumlayın ve var olan durumu belirleyiniz (betimleyiniz).
- Olması gereken durumu belirleyiniz (betimleyiniz).
- Elde ettiğiniz bilgileri kullanarak ihtiyaç türüne karar veriniz.
- Belirlenen ihtiyaçların eğitimle giderilip giderilemeyeceğine karar veriniz.
- Elde ettiğiniz bilgileri kullanarak kaynak (destekleyici olanaklar) ve sınırlılıkları (engelleyici koşullar) belirleyiniz.
- Belirlediğiniz ihtiyaçların önceliklerini belirlemek için hangi tekniği kullanacağınıza karar veriniz.
- Belirlediğiniz tekniği kullanarak ihtiyaçları sıralayınız.
- İhtiyaç analizi (değerlendirme) raporu hazırlayınız. Raporunda, probleme yönelik elde ettiğiniz bilgileri, analiz aşamasında gerçekleştirdiğiniz işlemleri de belirterek yazınız. (Çalışmanın amacı, kimleri içerdiği, çalışmada kullanılan bilgi toplama araçları, çalışmanın nasıl gerçekleştirildiği, hangi sonuçlara ulaşıldığı ve sonuçlara dayalı öneriler) İhtiyaç analizi raporunda problem ifadesini anlaşılır ve özet biçimde yazınız.

Tasarım basamağına yönelik ödev için yönergeler:

- Analiz aşamasında elde ettiğiniz bilgileri kullanarak öğretim amaçlarını yazınız ve sınıflandırınız.
- Öğretim amaçlarını dikkate alarak içerik türüne karar veriniz.
- Öğretim amaçları ve içerik türüne uygun içerik analizi yaklaşımına karar veriniz.
- Belirlediğiniz içerik analizi yaklaşımlarına kullanarak içeriği analiz ediniz.
- Analiz ettiğiniz içeriği içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak düzenleyiniz.
- İçerik türü ve öğretim amaçlarını dikkate alınacak öğretim stratejilerine ve yöntemlerine karar veriniz. Kullanılacak öğretim stratejisini ve yöntemleri açıklayınız.
- Öğretim amaçlarına uygun ölçme aracı ya da araçları seçiniz.
- Ölçme araçlarını hazırlayınız.

- Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine yönelik neler yaptığınızı belirleyiniz.
- Tasarım aşamasında yaptıklarınızı içeren bir rapor hazırlayınız.

Geliştirme basamağına yönelik ödev için yönergeler:

- Verilen örnek uygulama (ders) planı örneğine uygun bir plan hazırlayınız.
- Belirlediğiniz içeriğin tümü ya da bir konu ile ilgili öğrenci kitabı hazırlayınız. Öğrenci kitabında konunun özelliklerine uygun araçları kullanınız.
- Belirlediğiniz içeriğin bir konusuna yönelik uygun yaklaşımı kullanarak örnek bir öğretmen kılavuz kitabı hazırlayınız.
- Öğretim amaçlarına ve öğretim stratejilerine uygun bir materyal türü belirleyiniz.
- Tasarım ilkelerine dikkat ederek belirlediğiniz materyal ya da materyalleri tasarlayınız.
- Materyalin kullanılmasıyla ilgili durumları açıklayınız.

Uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik ödevler için yönergeler:

- Uygulamaya yönelik zaman çizelgesi hazırlayınız.
- Önceki aşamalarda alınan kararları dikkate alarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik planlama yapınız.
- Eğiticilerin eğitilmesi yönelik planlama yapınız. Eğiticilerin eğitilmesine yönelik hazırladığınız planı açıklayınız.
- Uygun bir ara değerlendirme yaklaşımı kullanarak değerlendirme yapınız.
- Uygun bir son değerlendirme yaklaşımı kullanarak değerlendirme yapınız.
- Değerlendirme sonuçlarına göre gerekli düzeltmeleri gerçekleştiriniz (açıklayınız).

Ek 6. Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüş Formu

1. Ders kapsamında yaptığınız etkinliklerin konuları daha iyi öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Cevabınızı nedenlerini belirterek yazınız.
2. Ders kapsamında yaptığınız etkinliklerin ders çalışma alışkanlıklarınızı değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Cevabınızı örnek vererek yazınız.
3. Ders kapsamında yaptığınız etkinliklerin, çalışmalarınızı planlama, yaptıklarınızı kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarınızı değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Cevabınızı örnek vererek yazınız.
4. Ders kapsamında yaptığınız etkinliklerde hoşunuza giden ve sizi rahatsız eden özellikler nelerdir? Yazınız.
5. Ders kapsamında yaptığınız etkinliklere ilişkin memnuniyetinize bir puan vermeniz gerekirse (1-5 arasında) kaç puan verirsiniz? (1 – hiç memnun kalmadım. ... 5 – çok memnun kaldım.)

Ek 7. Bilişsel Strateji Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik 1: Öğretim Tasarımına Genel Bakış (Öğretim Tasarımcılığına İlk Adım)

Etkinlik maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Öğretim tasarımının temel aşamalarını ve her aşamanın çıktısını sırasıyla yazınız. Bu sıralamayı ve eşleştirmeyi ezberlemek için ne (nasıl bir çalışma) yaptığınızı yazınız.	i ¹	Öğretim tasarımının aşamaları ve çıktıları doğru yazılmamış ya da tümünün sırası yanlış belirlenmiş.	Öğretim tasarımının aşamaları doğru yazılmış. Çıktıları doğru yazılmamış ya da sırası yanlış yazılmış.	Öğretim tasarımının aşamaları ve çıktılarının tümü doğru yazılmış.
	S ²	Herhangi bir çalışma stratejisi kullanılmamış.	Çalışma stratejisi kullanılmış, ancak yeterli değil.	Uygun bir çalışma stratejisi kullanılmış ve cevap doğru verilmiş.
2. Aşağıdaki paragrafı okuyunuz. Önemli gördüğünüz kelimelerin/cümlelerin altını çiziniz. Gerekliğini düşünüyorsanız bir kez daha okuyun. Paragrafı kaç kez okuduğunuzu yazınız. <i>Bugünkü anlamıyla öğretim tasarımı, İkinci Dünya Savaşı sırasında ABD ordusundaki yetiştirme çalışmalarına sistemler yaklaşımının uygulanmasından kaynaklanmıştır. Bilindiği gibi, savaş devam ederken ABD özel tasarımlar ve yetiştirme teknikleriyle çok kısa sürede binlerce askeri yetiştirerek cepheye göndermiş, önceden tahmin edilemeyen bu gelişme de savaşın yönünü değiştirmiştir. Bu çalışmalarda temel hareket noktası şu olmuştur: Öğrenme boşlukta ve ne sonuç getireceği belli olmayan koşullarda yapılmamalı; aksine, ölçülebilir sonuçlara dönük olarak düzenli ve planlı süreçlerde gerçekleştirilmelidir. Yukarıda verilen metnin ana düşüncesini kendi cümlelerinizi kullanarak yazınız.</i>	i	Metnin ana düşüncesi yazılmamış ya da yanlış yazılmış.	Metnini ana düşüncesine yakın ancak doğrudan paragrafta yer alan cümle/ler kullanılmış.	Metnin ana düşüncesi özgün bir cümle ile yazılmış.
	S	Uygun kelimelerin altı çizilmemiş ve paragraf tekrar edilmemiş. Metnin ana düşüncesi doğru belirlenmemiş.	Metnin ana düşüncesi kısmen belirlenmiş ve paragraf yeterli sayıda tekrar edilmemiş. Altı çizilen kelimelerin tümü doğru değil.	Uygun kelimelerin altı çizilmiş ve paragraf tekrar edilmiş. Metnin ana düşüncesi doğru belirlenmiş.
3. Aşağıda verilen metindeki önemli kavramları listeleyiniz. <i>Öğretim tasarımı, belirli bir hedef kitlenin eğitim gereksinimlerini giderebilmek amacıyla işlevsel öğrenme sistemlerinin geliştirilmesidir. Başka bir deyişle, öğretim tasarımının temel amacı, öğrenmeyi destekleyecek koşulları içeren etkili, verimli ve çekici bir öğretim sistemi ortaya koymaktır.</i>	i	Listelenen kavramların hiçbiri doğru değil.	Kavramlar belirlenmiş (1-3) ancak eksiklikler var ya da önemsiz kavramlar listelenmiş.	Listelenen kavramların tümü doğru.
	S	Listeleme kullanılmamış.	Önemli kavramlar (1-3) kısmen listelenmiş ya da önemsiz kavramlar da	Önemli kavramların tümü listelenmiş.

¹ Etkinliklerdeki içeriğe yönelik performans göstergelerini göstermektedir.

² Etkinliklerdeki bilişsel strateji kullanımına yönelik performans göstergelerini göstermektedir.

			listelenmiş.	
<p>4. Aşağıdaki paragrafın, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurguladığını yazınız. <i>Öğretim tasarımı, öğrencilerin basit bir içeriği ezberlemesi ya da sınırlı bir görevle ilgili kuralları uygulamasını istemez. Öğrencilere gerçeklik düzeyi yüksek sorunları çözmek gibi anlamlı ve karmaşık yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Bu sebeple, öğretim amaçları öğrencilerin durumu değerlendirebilmeleri ve gerekli yeterlikleri sergileyerek zorlu durumlarla baş edebilmelerine uygun olarak ifade edilir.</i> Yukarıdaki paragrafın, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurguladığını belirlemek için paragrafı kaç kez okuduğunuzu yazınız.</p>	İ	Öğretim tasarımının temel özelliği belirlenememiş.	Doğru özelliklerle birlikte başka bir özelliğe de yer verilmiş.	Doğru özellik belirlenmiş.
	S	Öğretim tasarımının temel özelliği belirlenememiş ve paragraf tekrar edilmemiş.	Paragraf yeterli sayıda tekrar edilmiş, öğretim tasarımının temel özelliği doğru belirlenememiş.	Paragraf yeterli sayıda tekrar edilmiş ve öğretim tasarımının temel özelliği doğru belirlenmiş.
<p>5. Aşağıdaki paragrafın, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurguladığını yazınız. Verilen paragraf ile verdiğiniz cevap arasındaki ilişkiyi belirlemek için nasıl bir yapı kullandığınızı yazınız. <i>Analiz basamağında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanı sıra, hedef kitlenin ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Geliştirme basamağında, hedef kitlenin toplumsal özellikleri ile birlikte bireysel farklılıklarına da uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.</i> Yukarıdaki paragrafın, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurguladığını belirlemek için paragrafı kaç kez okuduğunuzu yazınız.</p>	İ	Öğretim tasarımının temel özelliği belirlenememiş.	Doğru özelliklerle birlikte başka bir özelliğe de yer verilmiş.	Doğru özellik belirlenmiş.
	S	Paragraf tekrar edilmemiş ve öğretim tasarımının temel özelliği belirlenememiş. Verilen cevap ile paragraf arasındaki ilişki yanlış kurulmuş.	Paragraf yeterli sayıda tekrar edilmemiş, öğretim tasarımının temel özelliği doğru belirlenmiş. Verilen cevap ile paragraf arasındaki ilişki yanlış kurulmuş.	Paragraf yeterli sayıda tekrar edilmiş ve öğretim tasarımının temel özelliği doğru belirlenmiş. Verilen cevap ile paragraf arasındaki ilişki doğru kurulmuş.
<p>6. Öğretim, eğitim ve yetiştirme kavramlarını genelden özele doğru sıralayınız.</p>	İ	Sıralamanın tümü yanlış yapılmış.	Sıralama kısmen doğru yapılmış.	Sıralamanın tümü doğru yapılmış.
	S	Cevap yanlış ve uygun strateji kullanılmamış.	Cevap kısmen doğru ve uygun strateji kısmen kullanılmış.	Cevap doğru ve uygun strateji kullanılmış.
<p>7. Yetiştirme ve öğretim kavramlarının tanımlarını düşünerek, bu kavramları içeren kendi cümlelerinizi yazınız.</p>	İ	İki kavram da yanlış anlamda cümlede kullanılmış.	İki kavramdan yalnızca biri doğru anlamda cümlede kullanılmış.	İki kavram da doğru anlamda cümlede kullanılmış.
	S	İki kavram da yanlış anlamda cümlede kullanılmış. Uygun strateji kullanılmamış.	İki kavramdan yalnızca biri doğru anlamda cümlede kullanılmış. Uygun strateji kısmen kullanılmış.	İki kavram da doğru anlamda cümlede kullanılmış. Uygun strateji kullanılmış.

8. Bu ünite (Öğretim Tasarımına Genel Bakış) öğrendikleriniz ile daha önceden aldığımız dersler arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız “Evet” ise; hangi ders ile nasıl bir ilişki olduğunu kısaca açıklayınız.	İ	Öğretim tasarımı dersinin içeriği ve amacı kapsamında ilişki kurulmamış.	Öğretim tasarımı dersinin içeriği ve amacı kapsamında ilişki kurulmuş ancak ilişki açıklanmamış.	Öğretim tasarımı dersinin içeriği ve amacı kapsamında doğru ilişki kurulmuş ve açıklanmış.
	S	İlişki belirlenmemiş.	İlişki belirlenmiş ancak kısmen doğru.	Doğru bir ilişki belirlenmiş.
9. Okuduklarınız ve derste dinlediklerinizi kullanarak, öğretim tasarımı kendi cümlelerinizle tanımlayınız.	İ	Öğretim tasarımının süreç ve disiplin boyutlarını içermeyen bir tanım yapılmış ya da yapılan tanım yanlış.	Öğretim tasarımının süreç ve disiplin boyutlarından birini içeren bir tanım yapılmış.	Öğretim tasarımının süreç ve disiplin boyutlarını içeren bir tanım yapılmış.
	S	Tanımlama doğru yapılmamış, strateji kullanılmamış.	Tanımlama doğru ancak özgün değil, strateji kısmen kullanılmış.	Tanımlama doğru ve özgün yapılmış, strateji kullanılmış.
10. Eğitim, öğrenme, öğretim ve yetiştirme kavramları arasındaki ilişkiyi dikkate alarak, bu kavramların kapsamlarını gösteren bir şema çizin.	İ	Kavramlar arasındaki ilişkilerin tümü yanlış belirlenmiş.	Kavramlar arasındaki ilişkilerin bazıları doğru belirlenmiş.	Kavramlar arasındaki ilişkilerin tümü doğru belirlenmiş.
	S	Şema oluşturulmamış.	Şema oluşturulmuş ancak eksiklikler var.	Kavramlar arasındaki doğru ilişkiyi gösteren bir şema oluşturulmuş.
11. Aşağıda verilen ifadeleri dikkate alarak, öğretim tasarımı ile eğitim tasarımı, program geliştirme, materyal hazırlama ve eğitim planlaması arasındaki ilişkiyi gösteren bir sıralama (anahat/yapı) oluşturunuz. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eğitimin bütünü hiçbir zaman tasarlanamaz.</i> ▪ <i>Öğretim tasarımı, program geliştirmeye oranla daha mikro ölçekli bir uygulamadır.</i> ▪ <i>Materyal hazırlama, öğretim tasarımı sürecindeki uygulamalardan biridir.</i> ▪ <i>Eğitim planlaması, öğretim tasarımına göre yüzeysel, özgün olmayan ve sistematik bir yaklaşım sergilemeyen çalışmalardır.</i> 	İ	Kavramlar arasındaki ilişkilerin tümü yanlış oluşturulmuş.	Kavramlar arasındaki ilişkilerin bazıları doğru oluşturulmuş.	Kavramlar arasındaki ilişkilerin tümü doğru oluşturulmuş.
	S	Sıralama yapılmamış.	Sıralama yapılmış, ancak hatalar var.	Kavramlar arasındaki doğru ilişkiyi gösteren bir sıralama yapılmış.
12. Aşağıda, bu ünite (Genel Bakış) yer alan konu başlıkları verilmiştir. Bu ünitenin içeriğini siz hazırlasaydınız hangi konu/konulara yer vermezsiniz? Nedenini belirterek yazınız. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Temel kavramlar</i> 	İ	Gerekçe belirtilmemiş ve önemli öğelere yer verilmemiş.	Rastgele bir gerekçe belirtilmiş ve önemli öğelere yer verilmemiş.	Kabul edilebilir ve mantıklı bir gerekçe belirtilmiş, önemli öğelere yer verilmiştir.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğretim tasarımı süreci ▪ Öğretim tasarımı tanımlama çabaları ▪ Öğretim tasarımının özellikleri ▪ Alanın öncüleri ve katkıları 	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Rastgele bir gerekçe belirtilmiş.	Kabul edilebilir ve mantıklı bir gerekçe belirtilmiş.
13. Öğrenme-öğretme süreçleri açısından düşünüldüğünde, sizce öğretim tasarımı önemli midir? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise, nedenini belirterek yazınız.	i	Öğretim tasarımının önemi belirtilmemiş.	Öğretim tasarımının önemi kısmen belirtilmiş.	Öğretim tasarımının önemi tam olarak belirtilmiş.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Rastgele bir gerekçe belirtilmiş ve gerekçe önemi vurgulamıyor.	Önemi vurgulayan, mantıklı ve özgün bir gerekçe belirtilmiş.

Etkinlik 2: Öğretim Tasarımının Tarihsel Gelişimi (Tarihe Yolculuk)

Etkinlik maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
<p>1. Aşağıdaki metni okurken üzerine sizin için anlam taşıyan işaretlemeler (altını çizme, metnin kenarına kısa not alma, soru işareti koyma vb.) yapın ve kullandığınız işaretleri hangi amaçla kullandığınızı yazınız.</p> <p><i>Bu dönem, İkinci Dünya Savaşı'nın her şeye damgasını vurduğu yılları kapsamaktadır. Nitekim, İkinci Dünya Savaşı sırasında eğitici filmler ve savaşı izleyen yıllarda ise eğitim televizyonu ön plana çıkmıştır. Her iki teknoloji de başlangıçta büyük umutlar yaratmış, uygulamalarda belirli ölçülerde başarılı olmuş ve zaman içinde eğitim alanındaki kullanım ve etkileri iyice azalmıştır. Bu azalmada, film ve televizyon teknolojilerinin kapasitelerinin yetersizliğinden çok, uygulamadaki eğitimcilerin bu ortamı yanlış kullanmasının büyük rolü olmuştur.</i></p>	i	Üç paragraftan hiçbirinin ana fikri doğru belirlenmemiş.	Üç paragraftan birinin ya da ikisinin ana fikri doğru belirlenmemiş.	Tüm paragrafların ana fikri doğru belirlenmiş.


<p>1940'lerde eğitici filmler oldukça başat rol oynamıştır. Gerçi bu dönemde slaytlar, ses kasetleri, gazeteler ve radyo yayınları da yaygın biçimde kullanılmıştır; ancak, bunların hiçbirinin etkisi, filmlerinki kadar belirgin olmamıştır. Bu durum, biraz da savaşın yarattığı özel koşullardan kaynaklanmıştır. Geleneksel eğitim biçimleriyle, milyonlarca insanı kısa sürede hazırlamak ve cepheye sürmek elbette olanaksızdı. Bu yüzden, alternatif yaklaşımlar aranmış ve böylece filmlerin gücü ortaya çıkmıştır.</p> <p>1940'lı yılların bir başka yanı da, eğitim teknolojilerine ayrılan ödeneklerin ve araştırma desteğinin ciddi biçimde artmış olmasıdır. Bu durum, daha sonraki yıllar için olumlu bir zemin hazırlamıştır. Nitekim öğretim tasarımı alanındaki öncü araştırmaların çoğu bu kaynaklarla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmalarda özellikle öğrenme ilkeleri, görsel-işitsel kaynakların öğrenme-öğretme üzerindeki etkileri ve öğretim materyallerinin tasarımı konuları ele alınmıştır. Ancak, bu çalışmaların sonuçları okullardaki geleneksel eğitim uygulamalarına yansıtılmamıştır.</p> <p>Yukarıdaki paragrafların ana fikirlerini birer cümle ile yazınız.</p>	S	İşaretlemeler kullanılmamış.	İşaretlemeler kullanılmış ancak açıklanan kullanım amacına uygun kullanılmamış. İşaretleme kullanılmış ancak açıklama yapılmamış.	Tüm işaretlemeler açıklanan amaçla doğru kullanılmış.
<p>2. Aşağıdaki ifadeye göre, bu dönemdeki çalışmaların hangi alanda yoğunlaştığını yazınız. Bu paragrafta vurgulanan en önemli düşünceyi bir cümle ile yazınız.</p> <p><i>Çoklu ortam döneminde öğretim tasarımcıları karşılaştıkları performans sorunlarına daha dikkatli çözümlenmelerle yaklaşmışlar ve yaşanan sorunların yetersiz ya da uygun olmayan eğitimden kaynaklanmadığını görmüşlerdir. Bu tür durumlarda öğretim tasarımcıları çoğunlukla eğitim dışı seçenekleri önermişlerdir. Bu seçenekler arasında özellikle ödüllendirme, iş/görev değiştirme, yaptırım uygulama, danışmanlık hizmeti sunma, çalışma koşullarını iyileştirme sayılabilir.</i></p> <p>Yukarıdaki ifadeye göre, bu dönemdeki çalışmaların hangi alanda yoğunlaştığını belirlemek için paragrafı kaç kez okuduğunuzu yazınız.</p>	İ	Çalışmaların yoğunlaştığı alan doğru belirlenmemiş/ Yazılan cümle en önemli düşünceyi içermiyor.	Çalışmaların yoğunlaştığı alan doğru belirlenmemiş ve yazılan cümle en önemli düşünceyi içeriyor.	Çalışmaların yoğunlaştığı alan doğru belirlenmiş. Yazılan cümle en önemli düşünceyi içeriyor.
	S	Cevap ve en önemli düşünce yazılmamış.	En önemli düşünce yanlış belirlenmiş, paragraf bir kez okunmuş ve cevap doğru ya da yanlış yazılmış.	En önemli düşünce doğru belirlenmiş, paragraf birden fazla okunmuş. Cevap doğru yazılmış.
<p>3. Aşağıdaki paragrafı okurken, paragraf üzerinde sizin için anlam taşıyan işaretlemeler yapın.</p> <p><i>1960'lı yıllara damgasını vuran programlı öğretim hareketi de aslında sistemler yaklaşımına dayanmaktadır. Skinner'e göre programlı öğretim materyallerinde içerik küçük adımlarla sunulmalı, sıkça sorulan sorulara açık tepkiler istenmeli, anında geribildirim verilmeli ve öğrencinin kendi hızına göre ilerlemesine olanak tanınmalıdır. Bu süreç kullanılarak, içerik küçük parçalar halinde sunulacağı için öğrenciler tüm sorulara doğru</i></p>	İ	Anahtar kelime belirlenmemiş ya da belirlenen anahtar kelimelerin tümü yanlış.	Anahtar kelimeler kısmen (1 – 5) belirlenmiş ya da önemli olmayan kelimeler anahtar kelimelerle karıştırılmış.	Anahtar kelimelerin 5'ten fazlası doğru belirlenmiş.

<p>yanıtlar verecek ve aldıkları geribildirimler sayesinde öğrenilenler pekiştirilecektir. Programlı öğretim anlayışının, bugünkü öğretim tasarımı çalışmalarına bir yansıması daha vardır. Skinner'in belirttiğine göre programlı öğretim materyalleri geliştirilirken, etkililiğe ilişkin veri toplanmalı, zayıf yönler ortaya çıkarılmalı ve hemen düzeltme yapılmalıdır. Bu yaklaşım, günümüzdeki öğretim tasarımı çalışmalarında uygulanan ara değerlendirme işleminin öncüsü olarak görülebilir.</p> <p>Sizce, bu paragrafı anlamak için kullanılabilir en önemli (anahtar) kelimeler nelerdir? Maddeler halinde yazınız. Paragrafı kaç kez okuduğunuzu yazınız.</p>	S	İşaretlemeler kullanılmamış. Anahtar kelimeler belirlenmemiş.	İşaretlemeler kullanılmış ancak anahtar kelimeler kısmen (2 - 4) listelenmiş. İşaretleme kullanılmış ancak açıklama yapılmamış. Paragraf bir kez okunmuş.	Tüm işaretlemeler açıklanan amaçla doğru kullanılmış. Anahtar kelimelerin tümü doğru belirlenmiş ve paragraf birden fazla okunmuş.
<p>4. Sınırlı etkileşim ve sanal ağlar döneminde öne çıkan çalışma alanlarını (gelişmeleri) tablo oluşturarak yazınız.</p>	İ	İlgili dönemlerdeki çalışma alanları (gelişmeler) belirlenmemiş ya da her dönemden 2'den az gelişme yazılmış.	Her dönemden 2 ile 4 çalışma alanı (gelişme) yazılmış. Tek bir dönemdeki tüm gelişmeler yazılmış. Diğer dönemlerdeki gelişmeler karıştırılmış.	Dönemlerdeki tüm gelişmeler doğru yazılmış.
	S	Tablo kullanılmamış.	Sınıflandırma yapılmış ancak tablo kullanılmamış.	Tablo kullanılmış.
<p>5. Öğretim tasarımının tarihsel gelişimi düşünüldüğünde, gelecekteki eğilim ve yönelimlerin hangi alanlarda olacağını düşünüyorsunuz? Cevabınızı sebebini belirterek yazınız.</p>	İ	Cevap verilmemiş ya da gelecekteki eğilim yanlış belirlenmiş.	Gelecekteki eğilim mantıklı belirlenmiş ancak gerekçe yeterli değil ya da yanlış.	Gelecekteki eğilim mantıklı ve gerekçesi doğru yazılmış.
	S	Cevap verilmemiş.	Gelecekteki eğilim mantıklı belirlenmiş ancak gerekçe yeterli değil ya da yanlış.	Gelecekteki eğilim mantıklı ve gerekçesi doğru yazılmış.
<p>6. Öğretim tasarımının tarihsel gelişimi ünitesine yönelik derse hazırlık notlarınızı ve dersi dinlerken aldığınız notları düzenleyiniz. <u>Çoklu ortam</u> döneminde meydana gelen gelişmeleri maddeler halinde yazınız.</p>	İ	Çoklu ortam dönemindeki gelişmeler yazılmamış ya da tümü yanlış yazılmış. 2'den az gelişme yazılmış.	Çoklu ortam dönemindeki gelişmeler kısmen (2 - 4) yazılmış. Diğer dönemlerdeki gelişmelerle karıştırılmış.	Çoklu ortam dönemindeki tüm gelişmeler doğru yazılmış.
	S	Etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilerin tuttukları notlar ile düzenlenen notlar karşılaştırılmıştır.		

		Not tutulmamış.	Not tutulmuş ancak notlar üzerinde herhangi bir düzenleme yapılmamış.	Not tutulmuş ve notlar birleştirilerek düzenlenmiş.
--	--	-----------------	---	---

Etkinlik 3: Öğretim Tasarımının Kuramsal Dayanakları (Kuramlar Ne Söylüyor?)

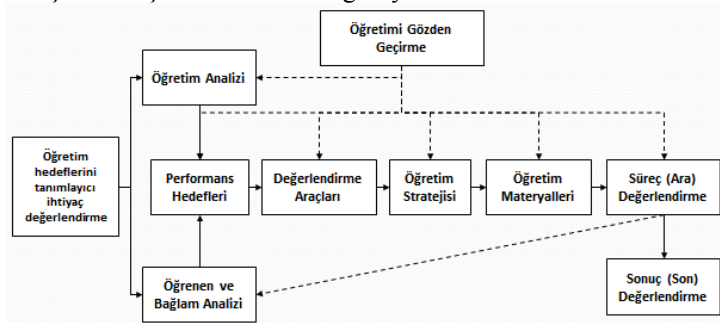
Etkinlik maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Gagne'nin dokuz aşamalı öğretim durumlarını <u>sırasıyla</u> yazınız. Bu sıralamayı ezberlemek (hatırlamak) için nasıl bir çalışma yaptığınızı (strateji kullandığınızı) kısaca açıklayınız.	İ	Öğretim durumlarından hiçbiri yazılmamış ya da yazılanların tümü yanlış.	Öğretim durumlarından tümü yazılmamış (1-7) ya da sıralama doğru değil.	Öğretim durumlarından tümü (8-9) doğru sırada yazılmış.
	S	Strateji kullanılmamış ya da yapılan çalışma yazılmamış.	Strateji kullanılmış ancak öğrenme görevi için uygun değil (cevapta eksiklikler ya da yanlışlar var.)	Uygun bir strateji kullanılmış ve doğru cevap verilmiş.
2. Aşağıdaki paragrafı dikkate alarak davranışçı kuramın öğretim tasarımı alanına sağladığı katkıları <u>maddeler</u> halinde yazınız. <i>Davranışçılığın öğretim tasarımı alanına önemli katkıları olmuştur. Sistemik öğretim tasarımının dayandığı davranışsal amaçlar ve bunlarla tutarlı ölçme araçlarının geliştirilmesi, basit adımlar ilkesine göre sunulan içerik, uygulamaya ağırlık veren öğretim yöntemleri, anında geribildirim, etkin öğrenci tepkisini öngören öğrenme teknolojileri ve mutlak değerlendirme gibi kavram ve yaklaşımların çoğu davranışçılığın yansımalarıdır.</i>	İ	Maddelerden hiçbiri yazılmamış. Yazılanların hiçbiri doğru değil.	Maddelerden beşi ya da daha azı yazılmış.	Maddelerden altısı ya da daha fazlası yazılmış.
	S	Maddeleme kullanılmamış.	Maddeleme kullanılmış. Doğru maddelerle birlikte yanlış maddeler de yazılmış.	Maddeleme kullanılmış ve yazılan maddeler doğru.
3. Bulduruşsal (Algo-Heuristic) Kuramı öğrenmeye çalışırken, sizin için önemli olduğunu düşündüğünüz kelimeleri (kavramları) maddeler halinde yazınız.	İ	Kavramların hiçbiri yazılmamış ya da yazılanların tümü yanlış.	Kavramlardan üçü ya da daha azı yazılmış.	Kavramların tümü doğru ve mantıklı yazılmış.
	S	Önemli kavramların hiçbiri belirlenmemiş.	Önemli kavramlarla birlikte önemli olmayan kavramlar belirlenmiş.	Önemli kavramlar belirlenmiş.
4. Bu dersi almadan önce öğretim tasarımı kuramlarından hangilerini biliyordunuz (duymuştunuz/öğrenmiştiniz)? Öğretim tasarımı kuramları bölümündeki konuları	İ	Kullanılan bilgiler ve dersler doğru	Dersler doğru yazılmış ancak kullanılan bilgiler	Dersler ve kullanılan bilgiler doğru

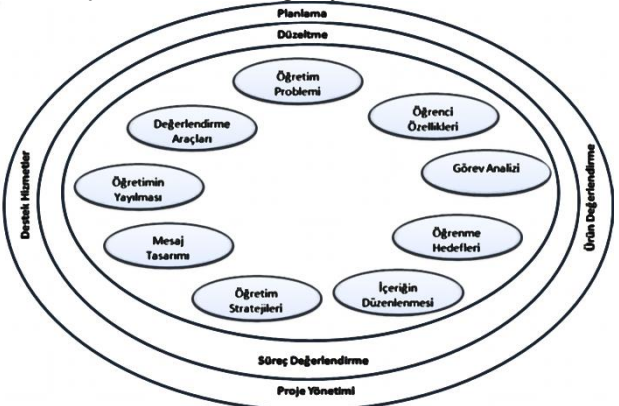
öğrenmeye çalışırken daha önce aldığınız <u>hangi derslerdeki hangi bilgileri</u> kullandığınızı (öğrenmenize katkı sağladığını) açıklayarak yazınız.		belirlenmemiş.	doğru belirlenmemiş.	belirlenmiş.
	S	Kullanılan bilgiler ve dersler doğru belirlenmemiş.	Dersler doğru yazılmış ancak kullanılan bilgiler doğru belirlenmemiş.	Dersler ve kullanılan bilgiler doğru belirlenmiş.
5. Aşağıdaki karikatür, öğretim tasarım kuramlarından hangisi/hangileri ile ilgilidir? Sebebini belirterek yazınız.	 <p>NE ZAMAN BİR ZİL SESİ DUYSAN KENDİNİ OKULDA ZANNEDİYOR.</p>	Doğru kuram yazılmamış.	Kuram doğru ancak açıklanan ilişki doğru değil.	Kuram ve açıklanan ilişki doğru yazılmış.
6. Yukarıdaki kavramların hangi öğretim tasarımı kuramıyla ilgili olduğunu yazınız. Verilen kavramlarla cevabınız arasındaki ilişkiyi nasıl belirlediğinizi kısaca açıklayınız.	<p><i>“Duyusal kayıt – Kısa süreli bellek – Uzun süreli bellek”</i></p>	Cevap yanlış.	Kuram doğru ancak açıklanan ilişki doğru değil.	Kuram ve açıklanan ilişki doğru yazılmış.
7. Bilişsel Yük Kuramı’nda yer alan aşağıdaki vurguyu göstermek için bir şema (trafik levhası, flash kart vb.) tasarlayınız/çiziniz. <i>“Bilişsel Yük Kuramı’nı geliştirenler, öğretim tasarımı yaparken, öğretim materyallerindeki bilişsel yükü azaltmaya ya da uygun bir düzeyde tutmaya dönük stratejilere vurgu yapmaktadır.”</i>		Şema çizilmemiş ya da aşırı bilişsel yükün azaltılması vurgulanmamış.	Çizilen şemada aşırı bilişsel yükün azaltılması ile ilgili vurgu doğru değil.	Çizilen şemada aşırı bilişsel yükün azaltılması ile ilgili vurgu doğru gösterilmiş.

<p>8. Gütüleyici tasarım kuramının kategorilerine yönelik aşağıda verilen stratejileri sınıflayınız (Her strateji hangi kategoriye yönelik ise o kategori için X işareti yerleştiriniz).</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>R</th> <th>C</th> <th>S</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Başarının belirleyicisi olarak yetenek ve çabasını ön plana çıkaracak geribildirim vermek.</i></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Öğrencinin deneyimleri ve değerleriyle ilgili somut bir dil, örnekler ve kavramları kullanmak.</i></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>İstendik davranışı sürdürmeye yönelik geribildirim ve pekiştirme sağlamak.</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td><i>Başarılabilecek hedefleri açıklamak ya da bunları öğrencilerinin tanımlamasını istemek.</i></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Öğrencileri performans gereklilikleri ve değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmek.</i></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Yeni, şaşırtıcı ve belirsiz durumlar kullanmak.</i></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Yeni öğrenilen bilgi ve becerileri gerçek ya da gerçeğe yakın ortamlarda işe koşmaları için fırsatlar sağlamak.</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td><i>Sorular sorarak ya da sorun çözmelerini isteyerek öğrencilerin yeni bilgileri aramasını sağlamak.</i></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		A	R	C	S	<i>Başarının belirleyicisi olarak yetenek ve çabasını ön plana çıkaracak geribildirim vermek.</i>			X		<i>Öğrencinin deneyimleri ve değerleriyle ilgili somut bir dil, örnekler ve kavramları kullanmak.</i>		X			<i>İstendik davranışı sürdürmeye yönelik geribildirim ve pekiştirme sağlamak.</i>				X	<i>Başarılabilecek hedefleri açıklamak ya da bunları öğrencilerinin tanımlamasını istemek.</i>		X			<i>Öğrencileri performans gereklilikleri ve değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmek.</i>			X		<i>Yeni, şaşırtıcı ve belirsiz durumlar kullanmak.</i>	X				<i>Yeni öğrenilen bilgi ve becerileri gerçek ya da gerçeğe yakın ortamlarda işe koşmaları için fırsatlar sağlamak.</i>				X	<i>Sorular sorarak ya da sorun çözmelerini isteyerek öğrencilerin yeni bilgileri aramasını sağlamak.</i>	X				i	İşaretlemelerden bir ya da ikisi doğru yapılmış.	İşaretlemelerden 3-6'sı doğru yapılmış.	İşaretlemelerden 7-8'i doğru yapılmış.
		A	R	C	S																																												
	<i>Başarının belirleyicisi olarak yetenek ve çabasını ön plana çıkaracak geribildirim vermek.</i>			X																																													
	<i>Öğrencinin deneyimleri ve değerleriyle ilgili somut bir dil, örnekler ve kavramları kullanmak.</i>		X																																														
	<i>İstendik davranışı sürdürmeye yönelik geribildirim ve pekiştirme sağlamak.</i>				X																																												
	<i>Başarılabilecek hedefleri açıklamak ya da bunları öğrencilerinin tanımlamasını istemek.</i>		X																																														
	<i>Öğrencileri performans gereklilikleri ve değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmek.</i>			X																																													
	<i>Yeni, şaşırtıcı ve belirsiz durumlar kullanmak.</i>	X																																															
<i>Yeni öğrenilen bilgi ve becerileri gerçek ya da gerçeğe yakın ortamlarda işe koşmaları için fırsatlar sağlamak.</i>				X																																													
<i>Sorular sorarak ya da sorun çözmelerini isteyerek öğrencilerin yeni bilgileri aramasını sağlamak.</i>	X																																																
S	Sınıflama yapılmamış.	Sınıflama yapılmış ancak 5'den fazlası yanlış.	Sınıflama yapılmış ve 5'den fazlası doğru.																																														
<p>9. Açıklama (ayrıntılılandırma) kuramının önerdiği öğretim düzenini kullanarak bir öğretim materyali tasarladığınızı düşününüz. Materyali tasarlarken gerçekleştireceğiniz aşamaları açıklayarak yazınız.</p>	i	Öğretim materyali Bütün – Parça – Bütün vurgusu yapılmadan tasarlanmıştır.	Bütün – Parça – Bütün vurgusu yapılmış ancak eksiklikler var.	Bütün – Parça – Bütün vurgusu eksiksiz olarak yapılmıştır.																																													
	S	Gerçekleştirilen aşamalar ile kuram arasında ilişki kurulmamıştır.	Gerçekleştirilen aşamalar ile kuram arasında ilişki kurulmuş ancak eksiklikler ve hatalar var.	Gerçekleştirilen aşamaların tümü kuramın önerdiği öğretim düzenine uygun düzenlenmiştir.																																													
<p>10. Sizce, hangi iki kuram birbirleriyle yakından ilişkilidir? Cevabınızı, sebebini belirterek yazınız.</p>	i	İlişkili olmayan kuramlar ilişkilendirilmiştir.	Doğru kuramlar ilişkilendirilmiştir ancak sebebi belirtilmemiş ya da yanlış belirtilmiştir.	Doğru kuramlar ilişkilendirilerek sebebi doğru açıklanmıştır.																																													
	S	İki kuram arasında ilişki kurulmuş ancak açıklanmamıştır.	İki kuram arasında ilişki kurulmuş ancak sebebi doğru belirtilmemiş.	İki kuram arasında ilişki kurulmuş ve sebebi doğru belirtilmemiş.																																													

Etkinlik 4: Öğretim Tasarım Modelleri (Sizce Hangi Model?)



Etkinlik maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
<p>1. ADDIE öğretim tasarımı modeline göre, öğretim tasarımı sürecinin aşamalarını ve her aşamada gerçekleştirilen işlemleri maddeler halinde yazınız. Aşamalarda gerçekleştirilen işlemleri öğrenmek ya da ezberlemek için nasıl bir çalışma yaptığınızı (strateji kullandığınızı) yazınız.</p>	İ	Temel aşamalar yanlış yazılmış ya da her aşamadaki işlemlerden yalnızca biri doğru yazılmış.	Temel aşamalar ve her aşamadaki işlemlerden en az ikisi doğru yazılmış.	Temel aşamalar ve aşamalardaki işlemlerin tümü doğru yazılmış.
	S	Strateji kullanılmamış.	Strateji kullanılmış ancak öğrenme görevi için uygun değil. (Cevapta hatalar var.)	Öğrenme görevi için uygun strateji kullanılmış. (Cevap doğru)
<p>2. Bu ünite (Öğretim Tasarımı Modelleri) ile ilgili sınavda sorulmak üzere sizden soru istenmektedir. Öğrencilerin <u>öğrenip öğrenemediklerini</u> ölçecek üç adet soru oluşturarak yazınız ve cevaplayınız.</p>	İ	Soru yazılmamış ya da yazılan soruların tümü yanlış cevaplanmış.	İki/Üç soru yazılmış ancak yalnızca bir/iki soru doğru cevaplanmış.	Üç soru yazılmış ve sorulardan üçü de doğru cevaplanmış.
	S	Soru yazılmamış.	Sorular yazılmış ancak öğrendiğini ölçecek nitelikte değil.	Öğrendiğini ortaya koyacak nitelikte sorular yazılmış.
<p>3. Aşağıdaki şemada, doğrusal modellerden birine ait öğretim tasarımı sürecinde izlenmesi gereken adımlar gösterilmiştir. Verilen şemadaki her bir adımın, ADDIE modelindeki hangi temel aşamalar için kullanılabilceğini yazınız.</p>	İ	Aşamalardan yalnızca biri doğru belirlenmiş.	Aşamalardan en az 3'ü doğru belirlenmiş.	Aşamalardan en az 4'ü doğru belirlenmiş.
	S	Adımlar, aşamalara göre sınıflandırılmamış.	Adımlar, aşamalara göre sınıflandırılmış ancak sınıflandırmada kullanılan yapı uygun değil.	Uygun bir yapı kullanılarak adımlar aşamalara göre sınıflandırılmış.



<p>4. Aşağıdaki şemada, esnek modellerden birine ait öğretim tasarımı sürecinde izlenmesi gereken adımlar gösterilmiştir. Verilen şemadaki her bir adımın, ADDIE modelindeki hangi temel aşamalar için kullanılabilceğini yazınız.</p> 	İ	Aşamalardan yalnızca biri doğru belirlenmiş.	Aşamalardan en az 3'ü doğru belirlenmiş.	Aşamalardan en az 4'ü doğru belirlenmiş.
	S	Adımlar, aşamalara göre sınıflandırılmamış.	Adımlar, aşamalara göre sınıflandırılmış ancak sınıflandırmada kullanılan yapı uygun değil.	Uygun bir yapı kullanılarak adımlar aşamalara göre sınıflandırılmış.
<p>5. Öğrendiğiniz öğretim tasarımı modellerinde ortak olan ve en önemli olarak nitelendirdiğiniz aşama hangisidir? Cevabınızı sebebini belirterek yazınız.</p>	İ	Aşama belirtilmemiş. Aşama belirtilmiş ancak sebebi belirtilmemiş.	Aşama ile sebebi arasında bağlantı yanlış kurulmuş.	Aşama ile sebebi arasındaki doğru belirtilmiş.
	S	Aşamaların önemi açıklanmamış.	Aşamaların önemi açıklanmış ancak doğru ve mantıklı değil.	Aşamaların önemi doğru ve mantıklı olarak açıklanmış.
<p>6. Öğrendiğiniz öğretim tasarımı modellerini karşılaştırdığınızda, size göre birbirleriyle çelişki (belirgin şekilde farklılaşan) oluşturan durumlar var mı? Cevabınız "Evet" ise, vereceğiniz örnekler üzerinde gerekçesini de belirterek yazınız. Cevabınız "Hayır" ise, sebebini kısaca açıklayınız.</p>	İ	Herhangi bir sebep belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş, ancak eksiklikler var.	Doğru ve mantıklı bir gerekçe belirtilmiş.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak mantıklı ve uygun değil.	Mantıklı ve uygun bir gerekçe belirtilmiş.
<p>7. Sizce, öğretim tasarımı modellerinin çekirdek modeller, doğrusal modeller, esnek modeller vb. şeklinde sınıflandırılması bu modellerdeki aşamaların daha kolay öğrenilmesine ve özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlar mı? Cevabınız "Evet"/"Hayır" ise, sebebini belirterek kısaca açıklayınız.</p>	İ	Hayır cevabı verilmiş.	Evet cevabı verilmiş ancak, yapılan açıklama özellikler açısından yanlış.	Evet cevabı verilmiş ve sebebi doğru ve mantıklı açıklanmış.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak mantıklı ve uygun değil.	Mantıklı ve uygun bir gerekçe belirtilmiş.

Etkinlik 5: Analiz Aşaması (Öğretim Tasarımında İlk Adım)

Etkinlik maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Öğretim tasarımında kullanılacak ihtiyaç türlerini maddeler halinde yazınız. İhtiyaç türlerini öğrenmek için kullanılacak anahtar kelime/leri yazınız.	İ	İhtiyaç türlerinden hiçbiri yazılmamış ya da yazılanların tümü yanlış.	İhtiyaç türlerinden 1-3'ü doğru yazılmış.	İhtiyaç türlerinin 4-6'sı doğru yazılmış.
	S	Anahtar kelimeler yazılmamış ya da anahtar kelimeler doğru değil.	Anahtar kelimelerden 1-3'ü doğru yazılmış.	Anahtar kelimelerden 4-6'sı doğru yazılmış.
2. Aşağıdaki paragrafı okurken durup düşündüğünüz kısımlara (/) işareti koyunuz. "Genel olarak güdülenme kavramı, bir şeye karşı istekli ya da arzulu olma durumunu ifade etmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında güdülenme, öğrenmeye karşı olumlu ve alıcı bir tutum sergileme olarak görülebilir. Yüksek düzeyde güdülenmiş öğrenciler, herhangi bir konuyu öğrenmeye karşı daha çok zihinsel yatırım yapar ve çaba gösterirler, bu da ortaya çıkacak öğrenmenin nitelik ve miktarını artırır. Öğrenme-öğretme sürecinde güdülenme kaynağı çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme isteği, öğrencinin kendi isteği ve çabasıyla ortaya çıkıyorsa güdülenme kaynağı içten, dışarıdan sağlanan bir ödüle dayanıyorsa güdülenme kaynağı dıştan gelmektedir. İçten güdülenen öğrenci, öğrenme sırasında daha fazla çaba göstermeyi ve öğrenmeye çalıştığı bilgileri daha derinlemesine işlemeyi gerektiren stratejileri kullanma eğilimindedir. Bu sebeple, öğrenme güdüsünün doğal olması ya da öğrencinin içinden gelmesi başarı açısından büyük önem taşımaktadır." Yukarıdaki paragrafın ana fikrini bir cümle ile yazınız. Yukarıdaki paragrafın ana fikrini belirlemek için paragrafı kaç kez okuduğunuzu yazınız.	İ	Paragrafın ana fikri belirlenmemiş ya da yanlış belirlenmiş.	Paragrafın ana fikri doğru belirlenmiş ancak gereksiz öğeler içeriyor.	Paragrafın ana fikri doğru belirlenmiş.
	S	Paragrafın ana fikri doğru belirlenmemiş ve işaretleme yapılmamış.	Paragrafın ana fikri kısmen doğru belirlenmiş ve işaretleme yapılmış.	Paragrafın ana fikri doğru belirlenmiş ve işaretleme yapılmış.
3. Öğretim tasarımının analiz basamağı için bir öğretim tasarımcısının cevaplaması gereken soruları öncelik sırasına göre maddeler halinde yazınız. Bu soruları ve öncelik sıralarını belirlemek için nasıl bir çalışma yaptığınızı yazınız.	İ	Yazılan soruların tümü yanlış.	Soruların 5'inden fazlası eksik yazılmış ya da tümü doğru yazılan soruların sırası yanlış belirlenmiş.	Soruların 5'ten fazlası doğru yazılmış. Soruların tümü doğru sırada yazılmış.
	S	Yapılan çalışma açıklanmamış ya da çalışma yapılmamış.	Yapılan çalışma açıklanmış ancak göreve (sıralarını belirlemeye) uygun değil.	Göreve uygun bir çalışma yapılmış.

<p>4. Aşağıdaki örnek olaylardaki durumları düşünerek, her bir örnek olayda karşılaşılan ihtiyaç türünü yazınız. Örnek olay ile ihtiyaç türü arasındaki ilişkiyi nasıl kurduğunuzu kısaca açıklayınız.</p> <p>a) "İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, bir ilköğretim okulunda Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uyguladığı anketlerin sonucunda öğretmenlerin %90'ının derslerinde teknolojiyi kullanamadıkları ve bu ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir."</p> <p>b) "İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, özel bir lisede görev yapan öğretmenlerin KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı)'den aldıkları puanların ortalamasını (40 puan), dil tazminatı almak için gerekli olan puanla (70 puan) karşılaştırmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin bu sınavdan aldıkları puanların ortalamasının oldukça düşük olduğunu belirlemiştir."</p> <p>c) "Aile (veli) ve öğretmen iletişimi ile ilgili ihtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısına, özel bir lisede görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenleri derslerinde kullanmak üzere beden dili eğitimi almak istediklerini belirtmişlerdir."</p>	İ	Örnek olaylar için belirlenen ihtiyaç türlerinden tümü yanlış yazılmış.	Örnek olaylar için belirlenen ihtiyaç türlerinden biri ya da ikisi doğru yazılmış.	Örnek olaylar için belirlenen ihtiyaç türlerinden üçü de doğru yazılmış.
	S	İhtiyaç türleri yazılmamış ya da yazılan ihtiyaç türleri ile örnek olay arasındaki ilişki açıklanmamış.	Örnek olaylarla ihtiyaç türleri arasındaki ilişki açıklanmış ancak doğru ya da mantıklı değil.	Örnek olaylarla ihtiyaç türleri arasındaki ilişki doğru açıklanmış.
<p>5. Aşağıda verilen karikatürleri inceleyiniz. Her karikatür için ihtiyaçları belirleme aşamasında dikkat edilmesi gereken bir ölçüt/kural oluşturunuz.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="219 818 555 1225">  <p>(a)</p> </div> <div data-bbox="674 818 1037 1225">  <p>(b)</p> </div> </div>	İ	Karikatürlerle ilgili oluşturulan kuralların tümü yanlış yazılmış.	Karikatürlerle ilgili oluşturulan kuralların yalnızca birisi doğru (ihtiyaç belirleme aşaması ile ilgili) yazılmış.	Karikatürlerle ilgili oluşturulan kuralların ikisi de doğru yazılmış.
	S	Karikatürlerle ilgili oluşturulan kuralların tümü yanlış yazılmış.	Karikatürlerle ilgili oluşturulan kuralların birisi doğru yazılmış.	Karikatürlerle ilgili oluşturulan kuralların ikisi de doğru yazılmış.
<p>6. Aşağıda verilen örnek olaya göre, Ahmet'in hangi bireysel farklılığı belirlenebilir, gerekçesiyle birlikte yazınız.</p>	İ	Bireysel farklılık yanlış yazılmış ya da gerekçesi açıklanmamış.	Bireysel farklılık doğru yazılmış, gerekçe doğru yazılmamış.	Bireysel farklılık doğru yazılmış ve gerekçesi açıklanmış.

<p><i>"Öğretim tasarımı dersinin sınavına yeterince çalışmayan Ahmet, sınavdan düşük bir not almıştır. Ahmet'e başarısızlığının kaynağı sorulduğunda, soruların çok zor olduğunu söylemiştir."</i></p>	S	Bireysel farklılık yanlış yazılmış ya da gerekçesi açıklanmamış.	Bireysel farklılık doğru yazılmış, gerekçe doğru yazılmamış.	Bireysel farklılık doğru yazılmış ve gerekçesi açıklanmış.
<p>7. Aşağıda verilen örnek olaya göre, Canan'ın hangi bireysel farklılığı belirlenebilir. gerekçesiyle birlikte yazınız. <i>"Beden eğitimi dersinde öğretmen, öğrencilerine voleybolda servis atma ile ilgili bilgiler vermiş, farklı teknikleri göstermiş ve bu konuyla ilgili bir video izlettirmiştir. Daha sonra belirtilen kurallara uygun olarak servis atışı yapmalarını istemiştir. Ancak, öğrencilerden Canan, servis atışı yapma konusunda kendisine güvenmediğini, topu karşı sahaya gönderemeyeceğini söylemiştir."</i></p>	İ	Bireysel farklılık yanlış yazılmış ya da gerekçesi açıklanmamış.	Bireysel farklılık doğru yazılmış, gerekçe doğru yazılmamış.	Bireysel farklılık doğru yazılmış ve gerekçesi açıklanmış.
	S	Bireysel farklılık yanlış yazılmış ya da gerekçesi açıklanmamış.	Bireysel farklılık doğru yazılmış, gerekçe doğru yazılmamış.	Bireysel farklılık doğru yazılmış ve gerekçesi açıklanmış.
<p>8. Siz de, bir öğrencinin herhangi bir bireysel farklılığını belirlemeye yönelik, yukarıda verilen örnek olaylara benzer bir örnek olay oluşturarak yazınız.</p>	İ	Cevap yazılmamış ya da oluşturulan örnek olaydaki bireysel farklılık doğru belirlenmemiş.	Yazılan bireysel farklılığı belirlemek için oluşturulan örnek olay doğru değil.	Yazılan bireysel farklılığı belirlemek için oluşturulan örnek olay doğru yazılmış.
	S	Cevap yazılmamış ya da oluşturulan örnek olaydaki bireysel farklılık doğru belirlenmemiş.	Yazılan bireysel farklılığı belirlemek için oluşturulan örnek olay doğru değil.	Yazılan bireysel farklılığı belirlemek için oluşturulan örnek olay doğru yazılmış.
<p>9. Eğitim önceliklerinin belirlenmesinde kullanılan tekniklerden, sizce en etkili hangisidir? Seçtiğiniz tekniğin nasıl uygulandığını kısa bir hikaye/örnek olay oluşturarak yazınız.</p>	İ	Herhangi bir teknik yazılmamış.	Teknik yazılmış ancak örnek olay doğru oluşturulmamış.	Yazılan tekniğe uygun bir örnek olay oluşturulmuş.
	S	Örnek olay oluşturulmamış.	Oluşturulan örnek olay seçilen teknik için uygun değil.	Seçilen tekniğe uygun bir örnek olay oluşturulmuş.
<p>10. Belirlenen ihtiyaçların, eğitim ihtiyacı mı? ya da eğitim dışı ihtiyaç mı? olduğunu belirlemek için kullanabileceğiniz bir formül geliştirmeye çalışınız ve geliştirdiğiniz formülü yazınız.</p>	İ	Oluşturulan yapı ihtiyaçları ayırt etmek için kullanılamaz.	Oluşturulan yapı ihtiyaçları ayırt etmek için kullanılabilir ancak yeterli değil.	Oluşturulan yapı ihtiyaçları ayırt etmek için kullanılabilir.
	S	Herhangi bir formül geliştirilmemiş.	Oluşturulan yapı ihtiyaçları ayırt etmek için kullanılabilir ancak yeterli değil.	Oluşturulan yapı ihtiyaçları ayırt etmek için kullanılabilir.

<p>11. Aşağıdaki tabloda farklı ihtiyaç belirleme yöntemlerine ait bazı özellikler verilmiştir. İhtiyaç belirleme yöntemlerinin verilen özelliğe sahip olup olmamasına göre tabloyu doldurunuz.</p>							<p>İ</p>	<p>Belirlenen özelliklerin tümü yanlış belirlenmiş.</p>	<p>Belirlenen özelliklerin 1-8'i doğru belirlenmiş.</p>	<p>Belirlenen özelliklerin 9'dan fazlası doğru belirlenmiş.</p>						
											Belge tarama	Görüşme	Anket	Tartışma	Gözlem	Test
											Güvenilir bilgi elde etme					
											Bireylerin tutumunu belirleme					
											Uygulanması hızlı (zaman)					
											Geniş hedef kitleye ulaşma					
											Derinlemesine bilgi elde etme					
Verilerin analizi kolay																
<p>12. Öğretim tasarımı süreci açısından, eğitim önceliklerinin belirlenmesi sizce önemli midir? Cevabınız "Evet"/"Hayır" ise, nedenini belirterek açıklayınız.</p>							<p>İ</p>	<p>Gereke belirtmemiş.</p>	<p>Gereke belirtilmiş ancak eğitim önceliklerinin önemini yeterli düzeyde ortaya koymamaktadır.</p>	<p>Belirtilen gereke eğitim önceliklerinin önemini tam olarak ortaya koymamaktadır.</p>						
											<p>S</p>	<p>Gereke belirtmemiş.</p>	<p>Gereke belirtilmiş ancak eğitim önceliklerinin belirlenmesinin önemini yeterince yansıtmıyor. (Gereke doğru ve mantıklı değil.)</p>	<p>Eğitim önceliklerinin belirlenmesinin önemini vurgulayan bir gereke belirtilmiş. (Gereke doğru ve mantıklı.)</p>		

Etkinlik 6: Tasarım Aşaması (Tasarım Basamağında Ne Yapmalıyım?)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
<p>1. Aşağıda, tasarım aşamasında yapılacak işlemler verilmiştir. Verilen işlemleri öncelik sırasını dikkate alarak sıralayınız. Bu sıralamayı gerçekleştirmek için <u>nasıl bir çalışma yaptığınızı</u> yazınız. <i>İçeriği düzenlemek</i></p>	<p>İ</p>	<p>İşlemlerin tümü yanlış sıralanmış.</p>	<p>İşlemlerden 3 ya da daha fazlası yanlış sıralanmış.</p>	<p>İşlemlerin 4 - 6'sı doğru sıralanmış.</p>

<p><i>Ölçme araçlarını hazırlamak</i> <i>İçeriği analiz etmek</i> <i>Öğretim stratejilerine ve öğretim yöntemlerine karar vermek</i> <i>Öğretim amaçlarını belirlemek</i> <i>İçerik türüne karar vermek</i></p>	S	Herhangi bir çalışma yapılmamış.	Çalışma yapılmış ancak göreve uygun değil ve sıralamada hatalar var.	Göreve uygun bir çalışma yapılmış ve işlemler doğru sıralanmış.
<p>2. Bloom'un taksonomisine göre, bilişsel alanda yer alan öğretim amaçlarının aşamalarını sırasıyla yazınız. Bu sıralamayı gerçekleştirmek için nasıl bir çalışma yaptığınızı yazınız.</p>	i	Aşamaların tümü yanlış sıralanmış.	Aşamalardan 4 ya da daha fazlası yanlış sıralanmış.	Aşamaların 5 – 6'sı doğru sıralanmış.
	S	Herhangi bir çalışma yapılmamış.	Çalışma yapılmış ancak göreve uygun değil ve sıralamada hatalar var.	Göreve uygun bir çalışma yapılmış ve işlemler doğru sıralanmış.
<p>3. Güvenirlik ve geçerlik, ölçme araçlarının sahip olması gereken iki temel özelliktir. Bu iki özelliğin kaynak kitabınızda verilen tanımlarını yazınız. <i>Güvenirlik, bir ölçme aracının değişik ölçüm sonuçları arasındaki tutarlılık düzeyidir.</i> <i>Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçebilme düzeyidir.</i></p>	i	Tanımların her ikisi de yanlış yapılmış.	Tanımlardan yalnızca birisi doğru yazılmış.	Tanımların her ikisi de doğru yazılmış.
	S	Tanımlar doğru değil.	Tanımlar doğru ancak eksiklikler var.	Tanımların her ikisi de doğru yapılmış.
<p>4. Bir ölçme aracının sahip olması gereken geçerlik türleri nelerdir? Yazınız. Geçerlik türlerini ezberlemek ya da öğrenmek için nasıl bir çalışma yaptığınızı yazınız.</p>	i	Geçerlik türlerinden hiçbiri doğru yazılmamış.	Geçerlik türlerinden en az üçü doğru yazılmış.	Geçerlik türlerinin tümü doğru yazılmış.
	S	Herhangi bir çalışma yapılmamış.	Çalışma yapılmış ancak göreve uygun değil ve hatalar var.	Göreve uygun bir çalışma yapılmış ve türler doğru yazılmış.
<p>5. Aşağıda verilen öğretim amaçlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre sınıflandırınız. (Soldaki boşluğa uygun harfi yazınız. B – Bilişsel, D – Duyuşsal, P - Psikomotor) <i>Bir geometri probleminin iki çözüm yolundan en kısasını seçer.</i> <i>Kendisini öğrenmeye karşı motive edecek unsurların farkında olur.</i> <i>Masa tenisinde üç acemi oyuncuyu yener.</i> <i>Kendisinden yaşça büyüklere saygı gösterir.</i> <i>Öğretim tasarımı alanın öncülerinden beşinin isimlerini ve katkılarını listeler.</i> <i>Sağlıklı beslenme ilkelerine uygun günlük menüler hazırlar.</i> <i>Seçimlerde oy hakkını kullanır.</i> <i>Yenilenebilir enerji kaynaklarına örnekler verir.</i> <i>Anakartın türüne uygun güç kaynağını monte eder.</i> <i>İşlerini zamanında bitirmeye özen gösterir.</i> <i>Bu sınıflandırmayı yaparken nasıl bir çalışma yaptığınızı yazınız.</i></p>	i	Verilen amaçlardan hiçbiri doğru sınıflandırılmamış.	Verilen amaçlardan 1 – 7'si doğru sınıflandırılmış.	Verilen amaçlardan 8 – 10'u doğru sınıflandırılmış.
	S	Herhangi bir çalışma yapılmamış.	Çalışma yapılmış ancak göreve uygun değil ve sınıflandırmada hatalar var.	Göreve uygun bir çalışma yapılmış ve sınıflandırmalar doğru yazılmış.

6. Aşağıdaki ifadeye dikkat ederek iki adet öğretim amacı yazınız. <i>Öğretim amaçları yazılırken öğrencinin gerçekleştireceği davranış (performans) davranışı hangi koşullar altında yapacağı ve kabul edilebilir bir davranış için ölçüt belirtilmelidir.</i>	İ	Yazılan öğretim amacı koşul ve ölçüt içermiyor.	Yazılan öğretim amaçları koşul ya da ölçüt içeriyor. ancak eksiklikler var.	Yazılan öğretim amaçları istenilen özelliklerde yazılmış.
	S	Yazılan öğretim amacı koşul ve ölçüt içermiyor.	Yazılan öğretim amaçları koşul ya da ölçüt içeriyor. ancak eksiklikler var.	Yazılan öğretim amaçları istenilen özelliklerde yazılmış.
7. Öğretim amaçlarının taşıması gereken özellikleri. kendi yazdığınız örnek bir öğretim amacını kullanarak özetleyiniz. <i>(öğrenci merkezli, ulaşılabilir, ölçülebilir, yeterliğe dayalı)</i>	İ	Yazılan öğretim amacı istenilen özelliklerin hiçbirine sahip değil.	Yazılan öğretim amacı istenilen özelliklerin bazısına sahip ve özellikler yazılmamış.	Yazılan öğretim amacı istenilen özelliklerin tümüne sahip ve özellikler yazılmış.
	S	Yazılan öğretim amacı istenilen özelliklerin hiçbirine sahip değil.	İstenilen özelliklerden bazısına sahip öğretim amacı yazılmış.	İstenilen özelliklerden tümüne sahip öğretim amacı yazılmış.
8. Aşağıda verilen ifadeyi düşünerek, bütünlük analiz yaklaşımının temel özelliğini açıklayınız <i>İçerik analizi yaklaşımlarından bütünlük analiz yaklaşımı birkaç içerik analizi yaklaşımının birlikte kullanılmasını gerektirebilir.</i>	İ	Doğru bir açıklama yapılmamış.	Açıklama yapılmış ancak eksiklikler (bütünlük yaklaşımın temel özelliklerini içermiyor) var.	Doğru ve eksiksiz bir açıklama yapılmış.
	S	Verilen ifadeye göre bir açıklama yapılmamış.	Verilen ifadeye göre bir açıklama yapılmış ancak açıklamada hatalar var.	Verilen ifadeye göre bir açıklama yapılmış ve açıklama doğru.
9. Daha önceden aldığınız derslerde (Öğretim İlke ve Yöntemleri vb.) öğrendiğiniz öğretim yöntemlerinden hangileri, etkileşimli öğretim stratejileri kategorisinde kullanılabilecek yöntemlerdir? Etkileşimli stratejilerin genel özelliğini belirterek yazınız.	İ	Yazılan öğretim yöntemlerinin tümü yanlış ya da genel özellik belirtilmemiş.	Belirlenen öğretim yöntemleri arasında yanlış yöntemler bulunmakta ya da genel özellik eksik açıklanmış.	Belirlenen öğretim yöntemlerinin tümü doğru ve genel özellik doğru açıklanmış.
	S	Daha önce alınan derslerle ilişki kurulmamış.	Daha önce alınan derslerle ilişki kurulmuş ancak seçilen yöntemler yanlış belirlenmiş.	Daha önce alınan derslerle ilişki kurulmuş ve cevap doğru.
10. Öğretim tasarımı dersi kapsamında, “Öğretim amacı” ile ilgili öğrendiğiniz kavramları gösteren bir kavram (zihin / bilgi) haritası oluşturunuz.	İ	Şemadaki kavramların ve ilişkilerin tümü yanlış oluşturulmuş.	Oluşturulan şemada kavramsal hatalar yapılmış.	Oluşturulan şemada tüm kavramlar ve ilişkileri doğru tanımlanmış.
	S	Şemadaki kavramların ve ilişkilerin tümü yanlış oluşturulmuş.	Oluşturulan şemada kavramsal hatalar yapılmış.	Oluşturulan şemada tüm kavramlar ve ilişkileri doğru tanımlanmış.

11. İçerik analizi için kullanılan yaklaşımlar; aşamalı analiz, kümesel analiz, işlemsel analiz ve bütünleşik analiz yaklaşımlarıdır. İçerik analizi yaklaşımlarının özelliklerini dikkate alarak hangi içerik türü için hangi içerik analizi yaklaşımlarının kullanılabileceğini sınıflandırarak tabloda gösteriniz.	i	İçerik analiz yaklaşımları için seçilen içerik türlerinin tümü yanlış belirlenmiş.	İçerik analiz yaklaşımları için seçilen içerik türlerinin en az birisi yanlış belirlenmiş.	İçerik analiz yaklaşımları için seçilen içerik türlerinin tümü doğru belirlenmiş.
	S	Sınıflandırma yapılmamış.	Sınıflandırma yapılmış ancak içerikte hatalar var.	Sınıflandırma doğru yapılmış.
12. Doğrudan ve dolaylı öğretim stratejileri arasındaki temel farkı/farkları kendi cümlelerinizle açıklayınız. Doğrudan ve dolaylı öğretim stratejileri altında kullanılacak öğretim yöntemlerini bir tablo üzerinde gösteriniz.	i	Yazılan öğretim yöntemlerinin tümü yanlış ya da farklar belirtilmemiş.	Belirlenen öğretim yöntemleri arasında yanlış yöntemler bulunmakta ve farklar doğru yazılmamış.	Belirlenen öğretim yöntemlerinin tümü doğru ve farklar doğru yazılmış.
	S	Sınıflandırma yapılmamış.	Sınıflandırma yapılmış ancak içerikte hatalar var.	Sınıflandırma doğru yapılmış.
13. Sizce, öğretim amaçlarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve aşamalı bir şekilde düzenlenmesi öğretim tasarımı açısından gerekli midir? Cevabınızı nedenini belirterek yazınız.	i	Öğretim amaçlarının önemi belirtilmemiş.	Öğretim amaçlarının önemi belirtilmiş ancak eksiklikler var.	Öğretim amaçlarının önemi doğru ve eksiksiz belirtilmiş.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak mantıklı değil.	Mantıklı bir gerekçe belirtilmiş.

Etkinlik 7: Geliştirme Aşaması (Ürünleri Oluşturalım.)

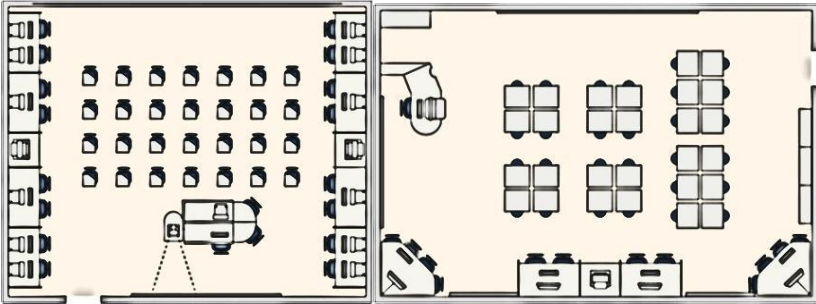
Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Öğretim tasarım sürecinin geliştirme aşamasında gerçekleştirilecek işlemleri sırasıyla yazınız.	i	İşlemlerin hiçbiri doğru yazılmamış.	Doğru işlemler yazılmış ancak doğru sırada değil.	İşlemler ve sıralaması doğru yazılmış.
	S	İşlemlerin hiçbiri doğru yazılmamış.	Doğru işlemler yazılmış ancak doğru sırada değil.	İşlemler ve sıralaması doğru yazılmış.
2. Aşağıda verilen paragraftaki önemli kavramların altını çiziniz. <i>Öğrenci kitaplarında çok sayıda strateji ögesine yer verilmesinin başlıca nedeni, aslında öğretme ve öğrenmenin kendi doğasından kaynaklanmaktadır. Öğretim süreçlerinin tasarımı, hem öğretilecek içeriğin türünden hem de öğrencilerin bireysel</i>	i	Altını çizme işlemi yapılmamış ya da altı çizilen kavramların tümü önemsiz.	Altını çizme işlemi yapılmış ancak kavramların bazıları yanlış belirlenmiş.	Doğru kavramların altı çizilmiş.

<i>farklılıklarından etkilenmektedir. Dolayısıyla, bir yandan içeriğin türüne uygun stratejileri kullanma, diğer yandan öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı yaklaşımları izleme zorunluluğu vardır. Bu gereklilikleri tam olarak karşılamak için zengin bir strateji havuzu gerekmektedir.</i>	S	Altını çizme işlemi yapılmamış.	Altını çizme işlemi yapılmış ancak doğru kavramlar belirlenmemiş.	Doğru kavramların altı çizilmiş.
3. Yukarıda verilen paragrafın ana fikrini kendi cümlelerinizi kullanarak yazınız.	İ	Ana fikir belirlenmemiş.	Ana fikir yazılmış ancak doğru değil.	Doğru ana fikir yazılmış.
	S	Ana fikir belirlenmemiş.	Ana fikir yazılmış ancak doğru değil.	Doğru ana fikir yazılmış.
4. Aşağıdaki ifadeyi ve <u>öğretim tasarım sürecinin önceki aşamalarını dikkate alarak</u> , uygulama planlarında hangi öğelerin bulunması gerektiğini yazınız. <i>Eğitimciler için hazırlanan uygulama planları, tasarımı yapılan sistemin nasıl uygulamaya konulacağını gösteren bir yol haritası niteliği taşımakta, nelerin, hangi sırada ve nasıl yapılacağını göstermektedir.</i>	İ	Uygulama planlarında bulunması gereken öğeler yazılmamış ya da yazılanların tümü yanlış.	Uygulama planlarında bulunması gereken öğelerin yarısından fazlası yanlış yazılmış. (Altı çizili kısım dikkate alınmamış)	Uygulama planlarında bulunması gereken öğelerin yarısından fazlası doğru yazılmış. (Altı çizili kısım dikkate alınmış)
	S	Uygulama planlarında bulunması gereken öğeler yazılmamış ya da yazılanların tümü yanlış.	Uygulama planlarında bulunması gereken öğelerin yarısından fazlası yanlış yazılmış. (Altı çizili kısım dikkate alınmamış)	Uygulama planlarında bulunması gereken öğelerin yarısından fazlası doğru yazılmış. (Altı çizili kısım dikkate alınmış)
5. Aşağıdaki paragraftaki temel düşüncüyü kendi cümlelerinizi kullanarak yazınız. <i>"Eğitimci kılavuzlarındaki yönergelerin temel işlevi, eğitimcilerin yaratıcılığını sınırlamak değil, işe yararlılığı bilimsel olarak kanıtlanmış öğretim stratejilerini kullanarak etkili, verimli ve çekici duruma getirmektir."</i> Yukarıda verilen paragrafı ve bu ünite de öğrendiklerinizi dikkate alarak eğitimcilerin bu kılavuzlardan nasıl yararlanmaları gerektiği ile ilgili öneri/ler yazınız.	İ	Paragrafın temel düşüncesi doğru yazılmamış ve öneriler yazılmamış.	Paragrafın temel düşüncesi yazılmış ancak eksiklikler var. Öneriler yazılmış ancak eksiklikler var.	Paragrafın temel düşüncesi doğru ve eksiksiz yazılmış. Uygun öneriler eksiksiz yazılmış.
	S	Temel düşünce yazılmamış. Öneriler yazılmamış.	Temel düşünce yazılmış. Paragrafa ve üniteye göre öneriler yazılmamış.	Temel düşünce yazılmış. Paragrafa ve üniteye göre öneriler yazılmış.
6. Bu ünite de (Geliştirme) ve daha önce aldığımız derslerde (Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı vb.) öğrendiklerinizi dikkate alarak öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme süreçlerine sağladığı yararları maddeler halinde yazınız.	İ	Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme süreçlerine sağladığı yararlarından 1-2'si doğru yazılmış.	Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme süreçlerine sağladığı yararlarından 3-6'sı doğru yazılmış.	Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme süreçlerine sağladığı yararlarından 7-10'u doğru yazılmış.
	S	-	-	-

<p>7. Öğrenci kitapları genellikle modüller ya da üniteler esas alınarak hazırlanırlar. Aşağıda öğrenci kitaplarında bulunması gereken öğelere ait bir liste verilmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dikkat odaklama araçları • Özetler • Hazırlık soruları • Çalışma önerileri • Deneyler • Konulara ilişkin açıklamalar • Öyküler ve okuma parçaları • Genişletici etkinlikler • Görsel destekleyiciler • Kaynaklar • Yan notlar • Sözlük • Öğrenme amaçları • Vurgulamalar • Oyunlar • Alıştırmalar • İçeriğin anahatları • Kendini sınama soruları • Örnek olaylar • Dizin • Düşünmeyi uyarıcı sorular • Anahtar kavramlar • Uygulamalar • Ön düzenleyiciler <p>Bu listedeki öğelerin öğrenci kitaplarındaki yerini ve sırasını en iyi şekilde öğrenmek için verilen öğeleri <u>sınıflayarak sıralayınız.</u></p>	İ	Öğelerin 1 – 5’i doğru sıralanmış ve sınıflandırma yanlış yapılmış.	Öğelerin yarısından fazlası yanlış sıralanmış ve sınıflandırma yanlış yapılmış.	Öğelerin yarısından fazlası doğru sıralanmış ve sınıflandırma doğru yapılmış.
	S	Sınıflandırma ve sıralama yapılmamış.	Sınıflandırma ve sıralama yapılmış ancak sınıflandırmada kullanılan başlıklarda hatalar var.	Sınıflandırma ve sıralama doğru yapılmış.
<p>8. Sizce, basılı kitapları elektronik ortamlarda sunulan destek araçlarıyla desteklemek, öğrenme-öğretme süreci açısından katkı sağlar mı? Cevabınızı, nedenini kısaca açıklayarak yazınız.</p>	İ	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak yanlışlıklar var.	Mantıklı ve doğru bir gerekçe belirtilmiş.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak yanlışlıklar var.	Mantıklı ve doğru bir gerekçe belirtilmiş.

Etkinlik 8: Uygulama (Uygulamayı Planlamalıyım.)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
<p>1. Verimlilik kavramını düşünerek, eğitim bütçesi hazırlanırken uyulması gereken bir ilke/kural oluşturarak yazınız.</p>	İ	Verimlilik kavramı dikkate alınmadan kural oluşturulmuş ya da oluşturulan kural verimlilik açısından doğru değil.	Oluşturulan kuralın kapsamı verimlilik kavramının tümünü kapsamıyor.	Verimlilik açısından doğru ve özelliklerini kapsayan bir kural oluşturulmuş.
	S	Kural/ilke oluşturulmamış.	Kural/ilke oluşturulmuş ancak verimlilik kavramını vurgulamamaktadır.	Verimlilik kavramını vurgulayan kural/ilke oluşturulmuş.

<p>2. Aşağıda iki sınıfa ait oturma düzenleri gösterilmiştir. Gösterilen iki oturma düzeninin üstün yönlerini ve sınırlılıklarını belirterek maddeler halinde yazınız.</p> 	i	Üstün yönleri ve sınırlılıklarından hiçbiri doğru değil.	Üstün yönleri ve sınırlılıklarından herhangi bir hata var.	Üstün yönler ve sınırlılıkların tümü doğru belirlenmiş.
	S	Sınıflandırma maddeleme kullanılmamış.	Sınıflama ya da maddelemeden biri kullanılmamış.	Sınıflama ve maddeleme kullanılarak cevap verilmiş.
<p>3. Yukarıda gösterilen iki oturma düzenini. tasarım aşamasında karar verilen öğretim stratejileri (öğretim yöntemleri) açısından inceleyerek aralarındaki (öğretim stratejisi – oturma düzeni) ilişkiyi açıklayınız.</p>	i	Doğru bir ilişki kurulmamış.	İlişki doğru kurulmuş ancak açıklama yapılmamış.	İlişki doğru kurulmuş ve açıklama yapılmış.
	S	İlişki belirtilmemiş.	İlişki belirtilmiş ancak mantıklı bir açıklama yapılmamış. (Yalnızca bir oturma düzeni için)	İlişki belirtilerek açıklanmış. (Her iki oturma düzeni için)
<p>4. Eğitim ortamları düzenlenirken (fiziksel alan, oturma düzeni, aydınlatma, renk kullanımı, sıcaklık, vb.) dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri oluşturarak yazınız.</p>	i	İlkelerin tümü yanlış oluşturulmuş.	Oluşturulan ilkelerden en az biri yanlış.	Oluşturulan ilkelerin tümü doğru.
	S	İlkeler oluşturulmamış.	İlkelerden yalnızca bir ya da ikisi oluşturulmuş.	2’den fazla ilke doğru oluşturulmuş.
<p>5. Sizce, eğitimcilerin eğitimini gerçekleştirmek öğretim tasarımı süreci açısından önemli midir? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise nedenini belirterek kısaca açıklayınız.</p>	i	Hayır cevabı verilmiş.	Evet cevabı verilmiş ancak mantıklı bir gerekçe yazılmamış.	Evet cevabı verilmiş ve mantıklı bir gerekçe yazılmış.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak mantıklı değil.	Mantıklı bir gerekçe belirtilmiş.

Etkinlik 9: Değerlendirme (İşlevsel Bir Öğretim Sistemi mi?)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
6. Öğretim tasarımı süreci açısından değerlendirme aşamasının temel amacını yazınız.	i	Temel amaç yanlış yazılmış.	Temel amaç doğru ancak eksik yazılmış.	Temel amaç doğru ve eksiksiz yazılmış.

	S	Temel amaç yanlış yazılmış.	Temel amaç doğru ancak eksik yazılmış.	Temel amaç doğru ve eksiksiz yazılmış.
7. Değerlendirme sürecindeki işlevleri açısından, ara değerlendirme ile son değerlendirme arasındaki ilişkiyi yazınız.	İ	İlişki yanlış belirlenmiş.	İlişki doğru belirlenmiş ancak işlevleri açısından yeterli değil.	İşlevleri açısından doğru bir ilişki belirtilmiştir.
	S	İlişki belirtilmemiş.	İlişki belirtilmiş ancak yanlışlar var.	İşlevler açısından doğru bir ilişki belirtilmiştir.
8. Ara (süreç) değerlendirme ile ilgili üç farklı yaklaşımı dikkate alarak, değerlendirmenin kim tarafından yapıldığını, neyin değerlendirildiğini ve nasıl değerlendirildiğini gösteren bir tablo oluşturunuz.	İ	1-2 doğru.	3-6 doğru.	7-9 doğru.
	S	Sınıflandırma (tablo) yapılmamış.	Sınıflandırma yapılmış ancak eksiklikler var.	Eksiksiz bir sınıflandırma yapılmış.
9. Son (ürün) değerlendirme aşamasında, değerlendirmede kullanılacak verilerin kimlerden toplanabileceğini farklı yaklaşımlar açısından sınıflandırarak yazınız.	İ	Tümü yanlış belirlenmiş.	1-3 yaklaşım için doğru belirlenmiş.	4-6 yaklaşım için doğru belirlenmiş.
	S	Sınıflandırma (tablo) yapılmamış.	Sınıflandırma yapılmış ancak eksiklikler var.	Eksiksiz bir sınıflandırma yapılmış.
10. Sizce, süreç (ara) değerlendirme yaklaşımlarından hangisi öğretim tasarımı süreci ve ortaya çıkan öğretim sistemi ile ilgili nitelikli veriler elde etmeyi sağlar? Savunduğunuz fikirle ilgili kanıtları belirterek yazınız.	İ	Gerekçe doğru yazılmamış.	Gerekçe doğru yazılmış ancak eksiklikler var.	Gerekçe doğru ve eksiksiz yazılmış.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak mantıklı değil.	Mantıklı bir gerekçe belirtilmiştir.

Ek 8. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik 1: Öğretim Tasarımına Genel Bakış (Öğretim Tasarımcılığına İlk Adım)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Sizce, bu bölümde (Genel Bakış) sizden ne öğrenmeniz beklenmektedir? Açıklayarak yazınız.	i ¹	Beklenenler içinde ünitedeki kavramlardan hiçbiri kullanılmamış.	Beklenenler içinde ünitedeki kavramlardan bazıları kullanılmış.	Beklenenler içinde ünitedeki kavramlardan tümü kullanılmış.
	S ²	Beklenenler belirlenmemiş.	Beklenenler kısmen doğru belirlenmiş.	Beklenenler belirlenmiş. (Açık, gerçekçi, yakın, süreç odaklı)
2. Aşağıdaki paragrafı okuyunuz. Paragrafı anlayıp anlamadığınızı kontrol ediniz, paragrafı anlayıp anlamadığınızı kontrol etmek için ne yaptığınızı yazınız. <i>Bugünkü anlamıyla öğretim tasarımı, İkinci Dünya Savaşı sırasında ABD ordusundaki yetiştirme çalışmalarına sistemler yaklaşımının uygulanmasından kaynaklanmıştır. Bilindiği gibi, savaş devam ederken ABD özel tasarımlar ve yetiştirme teknikleriyle çok kısa sürede binlerce askeri yetiştirerek cepheye göndermiş, önceden tahmin edilemeyen bu gelişme de savaşın yönünü değiştirmiştir. Bu çalışmalarda temel hareket noktası şu olmuştur: Öğrenme boşlukta ve ne sonuç getireceği belli olmayan koşullarda yapılmamalı; aksine, ölçülebilir sonuçlara dönük olarak düzenli ve planlı süreçlerde gerçekleştirilmelidir.</i> Yukarıda verilen metnin ana düşüncesini kendi cümlelerinizi kullanarak yazınız.	i	Metnin ana düşüncesi yazılmamış ya da yazılan ana düşünce doğru değil.	Metnin ana düşüncesini belirlemiş ancak kapsam açısından yetersiz.	Metnin ana düşüncesi doğru belirlemiş.
	S	Paragrafı anlayıp anlamadığını kontrol etmemiş.	Paragrafı anlayıp anlamadığını kontrol etmiş, ancak kullandığı yapı doğru değil.	Paragrafı anlayıp anlamadığını kontrol etmiş ve kullandığı yapı doğru.
3. Aşağıdaki paragrafın, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurguladığını yazınız. <i>Öğretim tasarımı, öğrencilerin basit bir içeriği ezberlemesi ya da sınırlı bir görevle ilgili kuralları uygulamasını istemez. Öğrencilere gerçeklik düzeyi yüksek sorunları çözmek gibi anlamlı ve karmaşık yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Bu sebeple, öğretim amaçları, öğrencilerin durumu değerlendirebilmeleri ve gerekli yeterlikleri sergileyerek zorlu durumlarla baş edebilmelerine uygun olarak ifade edilir.</i> Cevabınızın doğru olduğundan emin misiniz? Nedenini açıklayınız.	i	Özellik belirlememiş ya da belirlenen özellik yanlış.	Doğru özellikler birlikte başka özelliklerde belirlenmiş.	Belirlenen özellik doğru.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak doğru ve mantıklı değil.	Doğru bir gerekçe belirtilmiş.

¹ Etkinliklerdeki içeriğe yönelik performans göstergelerini göstermektedir.

² Etkinliklerdeki üstbilişsel strateji kullanımına yönelik performans göstergelerini göstermektedir.

<p>4. Aşağıdaki paragrafın, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurguladığını yazınız. Verilen paragraf ile verdiğiniz cevap arasındaki ilişkiyi belirlemek için nasıl bir yapı kullandığınızı yazınız.</p> <p><i>Analiz basamağında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanı sıra, hedef kitlenin ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Geliştirme basamağında, hedef kitlenin toplumsal özellikleri ile birlikte bireysel farklılıklarına da uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.</i></p> <p>Cevabınızın doğru olduğundan emin misiniz? Nedenini açıklayınız.</p>	İ	Özellik belirlememiş ya da belirlenen özellik yanlış.	Doğru özellikler birlikte başka özelliklerde belirlenmiş.	Belirlenen özellik doğru.
	S	Cevap ile paragraf arasında ilişki kurulmamış. Gerekçe belirtilmemiş.	Cevap ile paragraf arasında ilişki kurulmuş ancak doğru değil. Gerekçe belirtilmiş ancak doğru değil.	Cevap ile paragraf arasında doğru ilişki kurulmuş. Doğru bir gerekçe belirtilmiş.
<p>5. Bu üitedeki (Öğretim Tasarımına Genel Bakış) konuları öğrenip öğrenemediğinizi belirlemek için kendi kendinize sorular sordunuz mu? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise hangi soruları sordunuz/sorardınız? Soruları yazınız ve cevaplayınız.</p>	İ	Soru sormamış.	Soru sormuş ancak cevapları doğru değil.	Nitelikli ve doğru sorular sormuş ve cevapları doğru.
	S	Soru sormamış.	Soru sormuş ancak sorular öğrenip öğrenmediğini belirlemeye yönelik değil.	Uygun sayıda ve nitelikte soru sormuş.
<p>6. Bu üitedeki (Öğretim Tasarımına Genel Bakış) konular içerisinde anlamakta zorlandığınız ve kafanızı en çok karıştıran konuyu yazınız? Böyle bir konuyla karşılaştığınızda, konuyu anlamak (öğrenmek) için nasıl bir çalışma yaptığınızı kısaca açıklayınız.</p>	İ	-	-	-
	S	Konu belirlenmiş ancak herhangi bir çalışma yapılmamış.	Konu belirlenmiş, uygun bir çalışma yapılmamış.	Konuya uygun bir çalışma yapılmış.
<p>7. Öğretim tasarımının temel aşamalarını ve her aşamanın çıktısını sırasıyla yazınız. Bu sıralamayı ve eşleştirmeyi ezberlemek için ne (nasıl bir çalışma) yaptığınızı yazınız. Yaptıklarınız, bu tür soruları doğru cevaplayabilmek için yeterli midir? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise kısaca açıklayınız.</p>	İ	Öğretim tasarımının aşamaları ve çıktıları doğru yazılmamış ya da tümünün sırası yanlış belirlenmiş.	Öğretim tasarımının aşamaları doğru yazılmış. Çıktıları doğru yazılmamış ya da sırası yanlış yazılmış.	Öğretim tasarımının aşamaları ve çıktılarının tümü doğru yazılmış.
	S	Herhangi bir çalışma stratejisi kullanılmamış.	Çalışma stratejisi kullanılmış, ancak yeterli değil.	Uygun bir çalışma stratejisi kullanılmış ve cevap doğru verilmiş.

Etkinlik 2: Öğretim Tasarımının Tarihsel Gelişimi (Tarihe Yolculuk)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Öğretim tasarımının tarihsel gelişimi ünitesinde sizden ne öğrenmeniz beklenmektedir? Yazınız.	İ	Beklenenler belirlenmemiş. Beklenenler içinde ünitedeki konuların hiçbirine yer verilmemiş.	Beklenenler içinde ünitedeki konulara kısmen yer verilmiş.	Beklenenler içinde ünitedeki konuların tümüne yer verilmiş.
	S	Beklenenler belirlenmemiş.	Beklenenler kısmen doğru belirlenmiş.	Beklenenler doğru belirlenmiş. (Açık, gerçekçi, yakın, süreç odaklı)
2. Öğretim tasarımının tarihsel gelişimini öğrenmek sizin için önemli midir? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise, nedenini kısaca yazınız.	İ	Hayır cevabı verilmiş.	Evet/Hayır cevabı verilmiş, gerekçe doğru ve mantıklı belirlenmemiş.	Evet cevabı verilmiş, gerekçe doğru ve mantıklı belirlenmiş.
	S	Gerekçe yazılmamış.	Gerekçe belirtilmiş ancak doğru ve mantıklı değil.	Doğru ve mantıklı bir gerekçe belirtilmiş.
3. Aşağıdaki paragrafların ana fikirlerini birer cümle ile yazınız. <i>Bu dönem, İkinci Dünya Savaşı'nın her şeye damgasını vurduğu yılları kapsamaktadır. Nitekim İkinci Dünya Savaşı sırasında eğitici filmler ve savaşı izleyen yıllarda ise eğitim televizyonu ön plana çıkmıştır. Her iki teknoloji de başlangıçta büyük umutlar yaratmış, uygulamalarda belirli ölçülerde başarılı olmuş ve zaman içinde eğitim alanındaki kullanım ve etkileri iyice azalmıştır. Bu azalmada, film ve televizyon teknolojilerinin kapasitelerinin yetersizliğinden çok, uygulamadaki eğitimcilerin bu ortamı yanlış kullanmasının büyük rolü olmuştur.</i> <i>1940'larda eğitici filmler oldukça basat rol oynamıştır. Gerçi bu dönemde slaytlar, ses kasetleri, gazeteler ve radyo yayınları da yaygın biçimde kullanılmıştır; ancak, bunların hiçbirinin etkisi, filmlerinki kadar belirgin olmamıştır. Bu durum, biraz da savaşın yarattığı özel koşullardan kaynaklanmıştır. Geleneksel eğitim biçimleriyle, milyonlarca insanı kısa</i>	İ	Üç paragraftan hiçbirinin ana fikri doğru belirlenmemiş.	Üç paragraftan birinin ya da ikisinin ana fikri doğru belirlenmemiş.	Tüm paragrafların ana fikri doğru belirlenmemiş.

<p>sürede hazırlamak ve cepheye sürmek elbette olanaksızdı. Bu yüzden, alternatif yaklaşımlar aranmış ve böylece filmlerin gücü ortaya çıkmıştır.</p> <p>1940'lı yılların bir başka yanı da, eğitim teknolojilerine ayrılan ödeneklerin ve araştırma desteğinin ciddi biçimde artmış olmasıdır. Bu durum, daha sonraki yıllar için olumlu bir zemin hazırlamıştır. Nitekim öğretim tasarımı alanındaki öncü araştırmaların çoğu bu kaynaklarla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmalarda özellikle öğrenme ilkeleri, görsel-işitsel kaynakların öğrenme-öğretme üzerindeki etkileri ve öğretim materyallerinin tasarımı konuları ele alınmıştır. Ancak, bu çalışmaların sonuçları okullardaki geleneksel eğitim uygulamalarına yansıtılamamıştır.</p> <p>Yukarıdaki paragrafları okurken, kendi kendinize okuduklarınıza <u>odaklanmanızı (dikkat etmenizi)</u> sağlayacak sorular sordunuz mu?</p> <p>a. Cevabınız “Evet” ise, bu soruları yazınız.</p> <p>b. Cevabınız “Hayır” ise, okuduklarınızı odaklanmanızı (dikkat etmenizi) sağlayacağını düşündüğünüz soruları yazınız.</p>	S	(b) Sorular yazılmamış.	(b) Sorular, okuduklarına odaklanmaya yardımcı olmuyor.	(b) Sorular, okuduklarına odaklanmayı sağlıyor.
<p>4. Öğretim tasarımının tarihsel gelişimi bölümündeki konuları öğrenebilmek için nasıl bir çalışma stratejisi belirlediniz. <u>Öğrendiklerinizi de kullanarak</u> bu stratejileri kısaca açıklayınız.</p>	İ	Öğretim tasarımının tarihsel gelişim sürecine yönelik bilgiye yer vermemiş.	Öğretim tasarımının tarihsel gelişim sürecine yönelik bilgilere kısmen (1 – 3 dönem ve gelişmeler) yer verilmiş.	Öğretim tasarımının tarihsel gelişim sürecine yönelik bilgilerin tümüne yer verilmiş.
<p>5. Öğretim tasarımının tarihsel gelişimi bölümündeki konuları öğrenebilmek için kullandığınız strateji/lerin öğrenmenizi sağladığını düşünüyor musunuz? Bu strateji/lerin öğrenmenizi sağlamadığını düşünüyorsanız, buna benzer yapıdaki başka bir konuyu çalışırken nasıl bir strateji belirlersiniz? Yazınız.</p>	S	Herhangi bir çalışma stratejisi kullanılmamış.	Çalışma stratejisi kullanılmış ancak öğrenmeyi sağlayacak nitelikte değil.	Uygun (öğrenmeyi sağlayacak nitelikte) çalışma stratejisi kullanılmış.
<p>6. Öğretim tasarımının tarihsel gelişimi ünitesinde anlamakta en çok zorlandığımız dönemi ya da dönemlerdeki gelişmeleri yazınız. Bu zorluğun üstesinden gelmek için herhangi bir strateji kullandınız mı?</p> <p>a. Cevabınız “Evet” ise, bu stratejiyi kısaca açıklayınız.</p> <p>b. Cevabınız “Hayır” ise, bu zorluğun üstesinden gelmek için nasıl bir strateji kullanabilirsiniz? Yazınız.</p>	İ	-	-	-
<p>7. Öğretim tasarımının tarihsel gelişimi ünitesinde, hangi gelişmelerin hangi dönemlerde gerçekleştiğini öğrenmek ya da ezberlemek için nasıl bir yöntem/ler izlediğinizi kısaca açıklayınız. Bu yöntemi/leri kullanarak öğrendiğiniz ya da ezberlediğiniz dönemlere ait gelişmeleri <u>maddeler</u> halinde yazınız.</p>	S	(b) Strateji yazılmamış.	(a - b) Strateji yazılmış ancak uygun değil.	(a - b) Uygun strateji yazılmış.
	İ	Dönemler yazılmış ancak gelişmeler yazılmamış. Cevap verilmemiş.	Dönemler yazılmış ve her dönemde yer alan 1 – 3 gelişme yazılmış.	Dönemler ve dönemlerdeki gelişmelerin 3’ünden fazlası yazılmış.

	S	Herhangi bir yöntem kullanılmamış.	Yöntem kullanılmış, ancak öğrenme için yeterli değil.	Uygun (öğrenmeyi sağlayacak nitelikte) yöntem kullanılmış.
--	---	------------------------------------	---	--

Etkinlik 3: Öğretim Tasarımının Kuramsal Dayanakları (Kuramlar Ne Söylüyor?)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Öğretim tasarımının kuramsal dayanakları ünitesinde sizden ne öğrenmeniz beklenmektedir? Açıklayarak yazınız.	İ	Beklenenler belirlenmemiş ya da beklenenler arasında ünitedeki konuların hiçbirine yer verilmemiş.	Beklenenler içinde konulara kısmen yer verilmiş.	Beklenenler içinde ünitenin temel amacı doğru belirlenmiş.
	S	Beklenenler belirlenmemiş.	Beklenenler kısmen mantıklı belirlenmiş.	Beklenenler doğru ve mantıklı belirlenmiş. (Açık, gerçekçi, yakın, süreç odaklı)
2. Öğretim tasarımının kuramsal dayanakları ünitesinde “çok iyi anladım (öğrendim)” dediğiniz <u>iki kuramla</u> ilgili, öğrendiğinizi gösterecek <u>ikişer adet soru</u> (kendi kendinize türettiğiniz) yazınız ve <u>cevaplayınız</u> .	İ	Soru yazılmamış ya da yazılan sorulara verilen cevaplar yanlış.	İki soru yazılmış, soruların cevaplarından yalnızca biri doğru.	İki soru yazılmış ve doğru cevaplar verilmiş.
	S	Soru yazılmamış.	Soru/lar yazılmış ancak soru/lar öğrendiğini ortaya koyacak nitelikte değil.	Soru/lar yazılmış ve soru/lar öğrendiğini ortaya koyacak nitelikte.
3. Öğretim tasarımının kuramsal dayanakları ünitesinde anlamakta <u>en çok zorlandığınız kuramı</u> yazınız. Sizce, belirttiğiniz kuramı anlamakta zorlanma <u>nedeniniz</u> nedir? Yazınız. Bu zorluğun üstesinden gelmek için herhangi bir strateji kullandınız mı? a. Cevabınız “Evet” ise, bu stratejiyi kısaca açıklayınız. b. Cevabınız “Hayır” ise, bu zorluğun üstesinden gelmek için nasıl bir strateji kullanabilirsiniz? Yazınız.	İ	-	-	-
	S	Zorlanma nedeni belirtilmemiş ve strateji kullanılmamış.	Zorlanma nedeni belirtilmiş ancak uygun strateji kullanılmamış ya da herhangi bir strateji kullanılmamış.	Zorlanma nedeni belirtilmiş ve uygun strateji kullanılmış.
4. Öğretim tasarımının kuramsal dayanakları ünitesindeki konuları çalışırken, bu dersi almadan önce öğrendiğiniz kuramlarla karşılaştınız mı? Daha önce öğrendiğiniz kuram/ları ve hangi derste/lerde öğrendiğinizi yazınız. Bu kuramların öğretim tasarımı	İ	Dersler doğru belirlenmemiş ya da ilgili kuramların öğretim	Dersler doğru yazılmış ancak ilgili kuramların öğretim tasarımı	Dersler ve ilgili kuramların öğretim tasarımı açısından ortaya

açısından ortaya koyduğu ilkeleri (yansımaları) yazınız.		tasarımı açısından ortaya koyduğu ilkelerin tümü yanlış.	açısından ortaya koyduğu ilkelerin yarısından fazlası yanlış.	koyduğu ilkelerin yarısından fazlası doğru yazılmış.
	S	Herhangi bir ders belirtilmemiş.	Doğru derslerle bağlantı kurmuş ancak doğru kuramlar belirlenmemiş.	Doğru derslerle bağlantı kurularak doğru kuramlar belirlenmiş.
5. Öğretim tasarımının kuramsal dayanakları ünitesinde öğrendiğiniz kuramlardan en önemli olarak nitelendirdiğiniz iki kuramın öğretim tasarımı açısından ilkelerini (yansımalarını) maddeler halinde yazınız. Bu kuramların neden önemli olduğunu yazınız.	İ	İlgili kuramların öğretim tasarımı açısından ortaya koyduğu ilkelerin tümü yanlış yazılmış.	İlgili kuramların öğretim tasarımı açısından ortaya koyduğu ilkelerin yarısından fazlası yanlış yazılmış.	İlgili kuramların öğretim tasarımı açısından ortaya koyduğu ilkelerin yarısından fazlası doğru yazılmış.
	S	Belirlenen kuramların önemi belirlenmemiş.	Belirlenen kuramların önemi belirtilmiş ancak eksiklikler var.	Belirlenen kuramların önemi doğru ve mantıklı olarak belirtilmiş.
6. Öğretim tasarımı kuramlarının öğelerini şema üzerinde gösteriniz. Çizdiğiniz şemayı kullanarak öğretim tasarımı kuramlarının <u>hangi sorulara</u> cevap aradığını yazınız. Öge yerleştirme (gösterim) kuramının ortaya koyduğu ilkeleri kullanarak yazdığınız sorulara verdiğiniz cevapları yazınız.	İ	Şema çizilmemiş ya da yanlış çizilmiş. Sorular doğru belirlenmemiş.	Şema doğru çizilmiş ancak eksiklikler var. Sorular doğru belirlenmiş. İlgili kuramın ortaya koyduğu ilkelere uygun cevap verilmemiş.	Şema doğru çizilmiş. Sorular doğru belirlenmiş. İlgili kuramın ortaya koyduğu ilkelere uygun cevap verilmiş.
	S	Sorular yazılmamış.	Sorular yazılmış ancak şemaya dayalı olarak oluşturulmamış.	Şemaya dayalı doğru sorular belirlenmiş.
7. Gütüleyici tasarım kuramındaki dört temel kategoriye (ARCS) yönelik kullanılabilir strateji örneklerini sınıflandırarak yazınız. Sınıflandırma yaparak çalışmanızın öğrenmenize nasıl katkılar sağladığını açıklayarak yazınız.	İ	Strateji örnekleri verilmemiş ya da strateji örneklerinin tümü yanlış verilmiş.	Kategorilere yönelik en az iki kategori için doğru strateji örneği verilmiş.	Kategorilere yönelik üç ya da daha fazla doğru strateji örneği verilmiş.
	S	Sınıflandırma yapılmamış.	Sınıflandırma yapılmış ve doğru strateji örnekleri belirlenmiş. Sınıflandırmanın öğrenmeye katkısı açıklanmamış.	Sınıflandırma yapılmış, doğru strateji örnekleri belirlenmiş ve sınıflandırma yapmanın öğrenmeye katkısı doğru belirlenmiş.

Etkinlik 4: Öğretim Tasarım Modelleri (Sizce Hangi Model?)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
<p>1. Bu üniteye (Öğretim Tasarımı Modelleri) çalışmaya başlamadan önce kendi kendinize hedef/ler belirlediniz mi? Cevabınız “Evet” / “Hayır” ise, belirlediğiniz/belirleyeceğiniz hedef/ler nelerdir? Yazınız.</p>	i	Belirlenen hedefler üniteye yönelik kullanılamaz.	Ünitedeki konuları kapsayan hedefler belirlenmemiş.	Ünitedeki konuları kapsayan hedefler belirlenmiş.
	S	Hedefler açık, ulaşılabilir ve kısa dönemli olarak belirlenmemiş.	Hedefler kısmen açık, ulaşılabilir ve kısa dönemli olarak belirlenmiş.	Hedefler açık, ulaşılabilir ve kısa dönemli olarak belirlenmiş.
<p>2. Aşağıdaki şemada, doğrusal modellerden birine ait öğretim tasarımı sürecinde izlenmesi gereken adımlar gösterilmiştir. Verilen şemadaki her bir adımın, ADDIE modelindeki hangi temel aşamalar için kullanılabileceğini yazınız. Bir modelin aşamalarını öğrenmeye çalışırken öğrendiğiniz bir başka modeli kullanmak, o modelin aşamalarını ezberlemek/öğrenmek için katkı sağlar mı? Cevabınızı nedenini belirterek yazınız.</p>	i	Aşamalardan yalnızca biri doğru belirlenmiş.	Aşamalardan 2-3'ü doğru belirlenmiş.	Aşamaların 4 – 5'i doğru belirlenmiş.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Belirtilen gerekçe mantıklı ve doğru değil.	Mantıklı ve doğru bir gerekçe belirtilmiş.
<p>3. Aşağıdaki tabloya ASSURE Modelinin temel aşamalarını yazınız. Bu soruyu doğru cevaplayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız “Evet” ise aşamaları ezberlemek/öğrenmek için nasıl bir çalışma yaptığınızı (strateji kullandığınızı) yazınız. Cevabınız “Hayır” ise, nedenini kısaca yazınız.</p>	i	Aşamalardan yalnızca biri doğru belirlenmiş.	Aşamalardan 2-4'ü doğru belirlenmiş.	Aşamaların 5 – 6'sı doğru belirlenmiş.

	<table border="1"> <tr><td>A</td><td></td></tr> <tr><td>S</td><td></td></tr> <tr><td>S</td><td></td></tr> <tr><td>U</td><td></td></tr> <tr><td>R</td><td></td></tr> <tr><td>E</td><td></td></tr> </table>	A		S		S		U		R		E			S	Strateji kullanılmamış ya da gerekçe yazılmamış.	Kullanılan strateji öğrenme görevi için uygun değil ya da kendi kendini yanlış değerlendirmiş.	Kullanılan strateji öğrenme görevi için uygun ve kendi kendini doğru değerlendirmiş.						
A																								
S																								
S																								
U																								
R																								
E																								
4. 5. ve 6. sorulardan sadece birini cevaplamanız istenseydi hangi soruyu seçerdiniz? Sebebini belirterek yazınız.			İ	-	-	-																		
			S	Gerekçe belirtilmemiş.	Belirtilen gerekçe mantıklı değil.	Mantıklı bir gerekçe belirtilmiş.																		
5. Aşağıdaki tabloyu ADDIE modeline göre doldurunuz. Bu soruyu ilk okuduğunuzda soru ile ilgili ne düşündüğünüzü yazınız? (kolay/zor/karmaşık/gereksiz/gerekli/yapmak imkansız... vb. – Birden fazla ifade yazabilirsiniz.)	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Aşamalar</th> <th>İşlemler</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>A</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>D</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>D</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>I</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>E</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		Aşamalar	İşlemler	A			D			D			I			E				İ	Temel aşamaların birinden fazlası yanlış yazılmış ve her aşamadaki işlemlerden yalnızca biri doğru yazılmış.	Her aşamadaki işlemlerden en az ikisi doğru yazılmış.	Aşamalardaki işlemlerin tümü doğru yazılmış.
	Aşamalar	İşlemler																						
A																								
D																								
D																								
I																								
E																								
			S	4. soruda cevaplamak için bu soru seçilmiş ve soru ile ilgili düşünce açıklanmamış.	4. soruda cevaplamak için bu soru seçilmiş ve soru ile ilgili düşünce içeriğin yapısı kullanılmadan açıklanmış.	4. soruda cevaplamak için bu soru seçilmiş ve soru ile ilgili düşünce içeriğin yapısı kullanılarak açıklanmış.																		
6. ADDIE öğretim tasarımı modeline göre aşağıdaki işlemleri sınıflandırınız (Aşamalara ait sütuna her işlem için X yazınız.)			İ	Yapılan sınıflandırmaların hiçbiri doğru değil.	Yapılan sınıflandırmaların 1-8'i doğru.	Yapılan sınıflandırmaların 9-10'u doğru.																		

A	D	D	I	E	İşlemler				
					Öğretmenleri (eğiticileri) eğitmek				
					Öğrencileri analiz etmek				
					Geleceğe yönelik kestirimlerde bulunmak				
					Öğretim materyallerini hazırlamak				
					Öğretim amaçlarını yazmak				
					İhtiyaçları belirlemek				
					Öğretim içeriğini seçmek ve düzenlemek				
					Son değerlendirmeyi gerçekleştirmek				
					Ölçme araçlarını hazırlamak				
					Ders planlarını hazırlamak				
7. Sizce, öğretim tasarım modellerinin çekirdek modeller, doğrusal modeller, esnek modeller vb. şeklinde sınıflandırılması bu modellerdeki aşamaların daha kolay öğrenilmesine ve özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlar mı? Cevabınız “Evet” ise, nedenini belirterek kısaca açıklayınız. Cevabınız “Hayır” ise, modellerdeki aşamaların daha kolay öğrenilmesine ve özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlayacak nasıl bir yapı kullanılabileceğini yazınız.						i	-	-	-
						S	Gerekçe belirtilmemiş.	Belirtilen gerekçe mantıklı değil.	Mantıklı bir gerekçe belirtilmiş.
8. Öğretim tasarım modellerini listeleyerek yazınız. a. Bu modellerden hangisi/hangilerini öğrenemediğinizi düşünüyorsunuz? Öğrenememe nedeninizi kısaca açıklayınız. b. Öğrendiğiniz modellerden birini (ADDIE hariç), aşamalarını açıklayarak yazınız.						i	Aşamaların tümü yanlış yazılmış.	Aşamalardan bazıları doğru yazılmış.	Aşamaların tümü doğru yazılmış.
						S	Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında, kendini değerlendirememiş.	Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında, kendini doğru değerlendirememiş.	Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında, kendini doğru değerlendirmiş.

Etkinlik 5: Analiz Aşaması (Öğretim Tasarımında İlk Adım)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Sizce, bu bölümde (Analiz) sizden ne öğrenmeniz beklenmektedir? Yazınız.	i	Beklenenler belirlenmemiş ya da beklenenler arasında ünitelerdeki konuların hiçbirine yer verilmemiş.	Beklenenler içinde konulara kısmen yer verilmiş.	Beklenenler içinde ünitenin amaçları doğru belirlenmiş.
	S	Beklenenler belirlenmemiş.	Beklenenler kısmen belirlenmiş.	Beklenenler doğru belirlenmiş. (Açık,

				gerçekçi, yakın, süreç odaklı)
2. İhtiyaç türlerini maddeler halinde yazınız. İhtiyaç türlerinin aralarındaki farklılıkları belirlemek / öğrenmek (ihtiyaç türlerini birbirlerinden ayırt etmek) için nasıl bir strateji ya da yöntem izlediğinizi yazınız.	İ	İhtiyaç türlerinin hiçbiri doğru yazılmamış.	İhtiyaç türlerinden en az dördü doğru yazılmış.	İhtiyaç türlerinden 5-6'sı doğru yazılmış.
	S	Herhangi bir strateji kullanılmamış.	Strateji kullanılmış ancak soruyu doğru cevaplayabilmek için yeterli değil.	Farklılıkları belirlemek için doğru bir strateji kullanılmış.
3. Aşağıdaki örnek olaylardaki durumları düşünerek, her bir örnek olayda karşılaşılan ihtiyaç türünü yazınız. Örnek olay ile ihtiyaç türü arasındaki ilişkiyi nasıl kurduğunuzu kısaca açıklayınız. d) "İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, bir ilköğretim okulunda Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uyguladığı anketlerin sonucunda öğretmenlerin %90'ının derslerinde teknolojiyi kullanamadıkları ve bu ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir." e) "İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, özel bir lisede görev yapan öğretmenlerin KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı)'den aldıkları puanların ortalamasını (40 puan), dil tazminatı almak için gerekli olan puanla (70 puan) karşılaştırmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin bu sınavdan aldıkları puanların ortalamasının oldukça düşük olduğunu belirlemiştir." f) "Aile (veli) ve öğretmen iletişimi ile ilgili ihtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısına, özel bir lisede görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenleri derslerinde kullanmak üzere beden dili eğitimi almak istediklerini belirtmişlerdir."	İ	Örnek olaylar için belirlenen ihtiyaç türlerinden tümü yanlış yazılmış.	Örnek olaylar için belirlenen ihtiyaç türlerinden biri ya da ikisi doğru yazılmış.	Örnek olaylar için belirlenen ihtiyaç türlerinden üçü de doğru yazılmış.
	S	İlişki açıklanmamış.	İlişki açıklanmış ancak doğru değil.	İhtiyaç türü ile örnek olaylar arasındaki ilişki doğru açıklanmış.
4. İhtiyaç türleri arasındaki farklılıkları belirlemek / öğrenmek (ihtiyaç türlerini birbirlerinden ayırt etmek) için kullandığınız strateji/yöntem, yukarıdaki soruyu doğru cevaplamanızda işinize yaradı mı? Cevabınız "Evet"/"Hayır" ise, nedenini yazınız.	İ	-	-	-
	S	Kullanılan stratejinin değerlendirilmesi yanlış yapılmış.	Kullanılan stratejinin değerlendirilmesi doğru ancak eksik yapılmış.	Kullanılan stratejinin değerlendirilmesi doğru yapılmış.
5. Analiz ünitesindeki konuları çalışırken anlamadığınız kavramları ya da konuları listeleterek yazınız.	İ	-	-	-
	S	Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında, kavram ya da konular doğru belirlenmemiş.	Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında, kavram ya da konular eksik belirlenmemiş.	Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında, kavram ya da konular doğru belirlenmemiş.

<p>6. "Genel olarak güdülenme kavramı, bir şeye karşı istekli ya da arzulu olma durumunu ifade etmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında güdülenme, öğrenmeye karşı olumlu ve alıcı bir tutum sergileme olarak görülebilir. Yüksek düzeyde güdülenmiş öğrenciler, herhangi bir konuyu öğrenmeye karşı daha çok zihinsel yatırım yapar ve çaba gösterirler, bu da ortaya çıkacak öğrenmenin nitelik ve miktarını artırır. Öğrenme-öğretme sürecinde güdülenme kaynağı çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme isteği, öğrencinin kendi isteği ve çabasıyla ortaya çıkıyorsa güdülenme kaynağı içten, dışarıdan sağlanan bir ödüle dayanıyorsa güdülenme kaynağı dıştan gelmektedir. İçten güdülenen öğrenci, öğrenme sırasında daha fazla çaba göstermeyi ve öğrenmeye çalıştığı bilgileri daha derinlemesine işlemeyi gerektiren stratejileri kullanma eğilimindedir. Bu sebeple, öğrenme güdüsünün doğal olması ya da öğrencinin içinden gelmesi başarı açısından büyük önem taşımaktadır." Yukarıdaki paragrafı anlayıp anlamadığınızı belirlemek için kendinize hangi soru/ları sorarsınız? Yazınız. Yukarıdaki paragrafın ana fikrini bir cümle ile yazınız.</p>	İ	Paragrafın ana fikri belirlenmemiş ya da yanlış belirlenmiş.	Paragrafın ana fikri eksik belirlenmiş.	Paragrafın ana fikri doğru belirlenmiş.
	S	Soru yazılmamış.	Sorular yazılmış ancak anlayıp anlamadığını belirlemeye yönelik değil.	Paragrafı anlayıp anlamadığı belirlemeye yönelik sorular yazılmış.
<p>7. Bu ünite (Analiz) ile bir önceki üniteyi (Öğretim tasarım modelleri) karşılaştırdığınızda, hangi ünitedeki konuları anlamakta daha çok zorlandınız? İki üniteyi karşılaştırarak nedenini yazınız.</p>	İ	-	-	-
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak mantıklı ve doğru değil.	Mantıklı ve doğru bir gerekçe belirtilmiş.
<p>8. İhtiyaç belirleme yöntemlerine ait özellikleri (avantajları ve sınırlılıkları) ve bu yöntemler arasındaki farkları kalıcı olarak öğrenmek için nasıl bir çalışma yöntemi belirlediniz/belirlemelisiniz. Belirlediğiniz/belirleyeceğiniz yöntemi kullanarak bir çalışma notu hazırlayınız.</p>	İ	İhtiyaç belirleme yöntemlerinin özellikleri açıklanmamış.	İhtiyaç belirleme yöntemleri yazılmış (üçten az) ancak temel özellikleri yeterince açıklanmamış.	İhtiyaç belirleme yöntemlerinin (üç ya da daha fazla) temel özellikleri doğru açıklanmış.
	S	Herhangi bir çalışma yöntemi kullanılmamış. (Hazırlanan çalışma notu dikkate alındığında)	İhtiyaç belirleme yöntemlerinin özelliklerini belirlemeye yönelik bir yöntem kullanılmış ancak yeterli değil. (Hazırlanan çalışma notu dikkate alındığında)	İhtiyaç belirleme yöntemlerinin özelliklerini belirlemeye yönelik uygun bir yöntem kullanılmış. (Hazırlanan çalışma notu dikkate alındığında)
<p>9. Hedef kitleyi inceleme konusundaki bireysel farklılıkları (yetenek, ilgi, öğrenme biçimi, denetim odağı, öz-yeterlik vb.) öğrenmek ve birbirlerinden ayırt etmek için nasıl bir çalışma stratejisi/yöntemi belirlediniz/belirlemelisiniz. Belirlediğiniz/belirleyeceğiniz stratejiyi/yöntemi kullanarak bir çalışma notu hazırlayınız.</p>	İ	Bireysel farklılıklar açıklanmamış.	Bireysel farklılıklar yazılmış (dörtten az) ancak yeterince açıklanmamış.	Bireysel farklılıklar (en az dört) doğru açıklanmış.

	S	Herhangi bir çalışma yöntemi kullanılmamış. (Hazırlanan çalışma notu dikkate alındığında)	Bireysel farklılıkların özelliklerini belirlemeye yönelik bir yöntem kullanılmış ancak yeterli değil. (Hazırlanan çalışma notu dikkate alındığında)	Bireysel farklılıkların özelliklerini belirlemeye yönelik uygun bir yöntem kullanılmış. (Hazırlanan çalışma notu dikkate alındığında)
10. Bu ünite anlatılan konuları öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Bu ünite anlatılan konuları <u>öğrenip öğrenmediğinizi değerlendirmek</u> (belirlemek) amacıyla kullanabileceğiniz üç adet soru yazarak cevaplayınız.	İ	Sorular yazılmış ancak cevaplanmamış.	Yazılan sorulardan bir ya da iki tanesi doğru cevaplanmıştır.	Yazılan soruların üçü de doğru cevaplanmıştır.
	S	Soru yazılmamış.	Sorular yazılmış ancak öğrenip öğrenmediğini belirleyecek nitelikte değil.	Öğrenip öğrenmediğini belirlemeye yönelik sorular yazılmış.

Etkinlik 6: Tasarım Aşaması (Tasarım Basamağında Ne Yapmalıyım?)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Sizce, bu bölümde (Tasarım) sizden ne öğrenmeniz beklenmektedir? Yazınız.	İ	Beklenenler belirlenmemiş ya da beklenenler arasında ünite konularının hiçbirine yer verilmemiştir.	Beklenenler içinde konulara kısmen yer verilmiştir.	Beklenenler içinde ünitenin amaçları doğru belirlenmiştir.
	S	Beklenenler belirlenmemiş.	Beklenenler kısmen belirlenmiştir.	Beklenenler doğru belirlenmiştir. (Açık, gerçekçi, yakın, süreç odaklı)
2. Bu üniteyi (Tasarım) çalışırken anlamakta ya da öğrenmekte en çok zorlandığınız konu konu/ları yazınız? Sizce, anlamakta zorlandığınız konuları öğrenmek için nasıl çalışmanız gerekmektedir? Yazınız.	İ	-	-	-
	S	Yazılan konu için herhangi bir çalışma yöntemi belirlenmemiş.	Yazılan konu için çalışma yöntemi belirlenmiş ancak belirlenen yöntem konu için uygun değil.	Yazılan konu için uygun bir çalışma yöntemi belirlenmiştir. (Etkinlikteki diğer sorulara verilen

			(Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında konular eksik belirlenmiş.)	cevaplar dikkate alındığında konular doğru belirlenmiş.)
3. Daha önceden aldığımız derslerde (Öğretim İlke ve Yöntemleri vb.) öğrendiğiniz öğretim yöntemlerinden hangileri, etkileşimli öğretim stratejileri kategorisinde kullanılabilecek yöntemlerdir? Etkileşimli stratejilerin genel özelliğini belirterek yazınız.	İ	Yazılan öğretim yöntemlerinin tümü yanlış ya da genel özellik belirtilmemiş.	Belirlenen öğretim yöntemleri arasında yanlış yöntemler bulunmakta ve genel özellik doğru açıklanmamış.	Belirlenen öğretim yöntemlerinin tümü doğru ve genel özellik açıklanmış.
	S	Daha önce alınan derslerle ilişki kurulmamış.	Daha önce alınan derslerle ilişki kurulmuş ancak kurulan ilişki yanlış ya da eksik.	Daha önce alınan derslerle doğru ilişki kurulmuş.
4. Bu üniteyi çalışırken ya da bu ünitenin (Tasarım) anlatıldığı dersi dinlerken dikkatinizin dağıldığını söyleyebilir misiniz? Cevabınız “Evet” ise, dikkatinizi tekrar derse ya da konuya yönlendirmek için nasıl bir yöntem kullandığınızı yazınız. Cevabınız “Hayır” ise, dikkatinizin dağılmasını engellemek için nasıl bir yöntem kullandığınızı yazınız.	İ	-	-	-
	S	Yöntem kullanılmamış.	Yöntem kullanılmış ancak yeterli değil.	Uygun ve yeterli bir yöntem kullanılmış.
5. Ölçme araçlarının türlerini çalışırken anlamakta (öğrenmekte) en çok zorlandığınız ölçme aracı türü (anketler, başarı testleri, ölçekler, denetim listeleri) hangisidir? Yazınız.	İ	-	-	-
	S	-	-	-
6. Tasarım ünitesine ait yaptığımız projedeki işlemleri değerlendirmek için kendinize hangi soruları sormalısınız? Soruları yazınız?	İ	Tasarım aşamasındaki işlemlerle ilgili olmayan sorular sorulmuş.	Tasarım aşamasındaki işlemlerle ilgili sorular sorulmuş ancak eksiklikler var.	Tasarım aşamasındaki işlemlerin tümünü içeren sorular sorulmuş.
	S	Soru yazılmamış.	Sorulan sorular projeyi değerlendirmek için yeterli değil.	Projeyi değerlendirmek için yeterli soru sorulmuş.
7. Bu üniteyi (Tasarım) çalışırken, kaynak kitabınızdan anlayamadığınız konuları öğrenmek için ek kaynaklar kullandınız mı? Cevabınız “Evet” ise, konuları ve kullandığınız kaynakları yazınız.	İ	-	-	-
	S	Konulara ilişkin araştırma yapılmamış.	Konulara ilişkin araştırma yüzeysel yapılmış	Konulara ilişkin derinlemesine araştırma yapılmış.
8. Bir ölçme aracının sahip olması gereken geçerlik türleri nelerdir? Yazınız. Geçerlik	İ	Geçerlik türlerinden	Geçerlik türlerinden	Geçerlik türlerinin

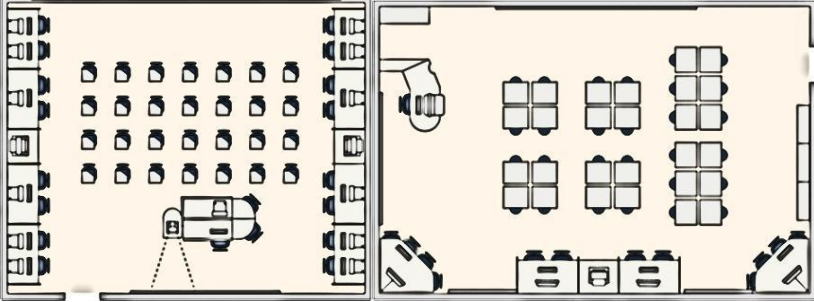
türlerini birbirinden ayırmak için nasıl bir çalışma yaptığınızı yazınız. Kullandığımız çalışma yönteminin, geçerlik türlerini birbirinden ayırmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise, nedenini kısaca açıklayınız.		hiçbiri yazılmamış.	üçü doğru yazılmış.	tümü doğru yazılmış.
	S	Çalışma yapılmamış.	Çalışma yapılmış, ancak yöntemin etkililiği doğru belirlenmemiş.	Çalışma yapılmış ve yöntemin etkililiği doğru belirlenmiş.
9. Bu ünite (Tasarım) sizden öğrenmeniz beklenen konuları öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise, bunu belirlemek için <u>ne yaptığınızı</u> (nasıl düşündüğünüzü) <u>ayrıntılı</u> olarak yazınız. Ünite yer alan konu başlıkları; (Öğretim amaçlarını yazma, İçeriği seçme ve düzenleme, Öğretim stratejilerine karar verme, Ölçme araçlarını hazırlama)	İ	-	-	-
	S	Öz değerlendirme yapılmamış.	Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında, öz değerlendirme yapılmış ancak sonuçları hatalı.	Etkinlikteki diğer sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında, doğru bir öz değerlendirme yapılmış.

Etkinlik 7: Geliştirme Aşaması (Ürünleri Oluşturalım.)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
1. Sizce, bu bölümde (Geliştirme) sizden ne öğrenmeniz beklenmektedir? Yazınız.	İ	Beklenenler belirlenmemiş ya da beklenenler arasında ünite konuların hiçbirine yer verilmemiş.	Beklenenler içinde konulara kısmen yer verilmiş.	Beklenenler içinde ünitenin amaçları doğru belirlenmiş.
	S	Beklenenler belirlenmemiş.	Beklenenler kısmen belirlenmiş.	Beklenenler doğru belirlenmiş. (Açık, gerçekçi, yakın, süreç odaklı)
2. Yukarıda verilen paragrafı anlayıp anlamadığınızı belirlemek için kendi kendinize soracağınız soru/ları yazınız. <i>Öğrenci kitaplarında çok sayıda strateji ögesine yer verilmesinin başlıca nedeni, aslında öğretme ve öğrenmenin kendi doğasından kaynaklanmaktadır. Öğretim süreçlerinin tasarımı, hem öğretilecek içeriğin türünden hem de öğrencilerin bireysel</i>	İ	Sorular yazılmamış ya da soruların hiçbirini paragrafı anlayıp anlamadığını belirlemeye yönelik değil.	Paragrafı anlayıp anlamadığını belirlemeye yönelik sorular eksik yazılmış.	Paragrafı anlayıp anlamadığını belirlemeye yönelik sorular eksiksiz ve doğru yazılmış.

<i>farklılıklarından etkilenmektedir. Dolayısıyla, bir yandan içeriğin türüne uygun stratejileri kullanma, diğer yandan öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı yaklaşımları izleme zorunluluğu vardır. Bu gereklilikleri tam olarak karşılamak için de, zengin bir strateji havuzu gerekmektedir.</i>	S	Sorular yazılmamış.	Soruların hiçbiri paragrafi anlayıp anlamadığını belirlemeye yönelik değil.	Paragrafi anlayıp anlamadığını belirlemeye yönelik sorular (tümü) yazılmış.
3. Analiz ve tasarım ünitelerine ait hazırladığımız raporlarda yaptığımız hataların geliştirme aşamasında yapacaklarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise, etkileyen ve etkilenen kısımları ayrıntılı olarak açıklayarak yazınız.	İ	Etkileyen ve etkilenen işlemler doğru belirlenmemiş.	Etkileyen ve etkilenen işlemlerin bazıları doğru belirlenmiş.	Etkileyen ve etkilenen işlemlerin tümü doğru belirlenmiş.
	S	Etkileyen ve etkilenen işlemler belirlenmemiş.	Etkileyen ve etkilenen işlemlerin bazıları doğru belirlenmiş.	Etkileyen ve etkilenen işlemlerin tümü doğru belirlenmiş.
4. Bu üniteyi (Geliştirme) çalışmaya başlamadan önce konu başlıklarını gözden geçirdiniz mi? Cevabınız “Evet” ise, daha önceden öğrendiğiniz konular hangileriydi? Yazınız. Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise, ders çalışmaya başlamadan önce başlıkları ve içeriği gözden geçirmek öğrenmeye katkı sağlar mı? Sebebini belirterek kısaca açıklayınız.	İ	-	-	-
	S	Başlıklar gözden geçirilmemiş.	Başlıklar gözden geçirilmiş ancak önceki bilinenlerle ilişki kurulmamış.	Başlıklar gözden geçirilmiş ve önceki bilinenlerle ilişki kurulmuş.
5. Bu ünitedeki (Geliştirme) konuları düşünerek kendinize hedefler belirleyiniz. Belirlediğiniz hedefleri yazınız.	İ	Belirlenen hedefler ünitedeki konuların hiçbiriyle ilgili değil.	Belirlenen hedefler ünitedeki konuların bazılarına kapsamaktadır.	Belirlenen hedefler ünitedeki konuların tümünü kapsamaktadır.
	S	Hedefler açık, ulaşılabilir ve kısa dönemli olarak belirlenmemiş.	Hedefler kısmen açık, ulaşılabilir ve kısa dönemli olarak belirlenmiş.	Hedefler açık, ulaşılabilir ve kısa dönemli olarak belirlenmiş.
6. Bu üniteye (Geliştirme) ait ödevinizi hazırlarken kullanabileceğiniz bir çalışma planı yapınız. (Çalışma planında hangi işlemi ne zaman yapacağınız, ne kadar süre ayıracağınız, yaptıklarınızı nasıl değerlendireceğiniz... gibi öğeler yer alabilir.)	İ	Çalışma planında ünitedeki konuların hiçbirine yer verilmemiş.	Çalışma planında ünitedeki konuların bazılarına verilmiş.	Çalışma planında ünitedeki konuların tümüne verilmiş.
	S	Çalışma planı yapılmamış.	Çalışma planı yapılmış ancak eksiklikler var.	Eksiksiz bir çalışma planı yapılmış.

Etkinlik 8: Uygulama (Uygulamayı Planlamalıyım.)

Etkinlik Maddeleri		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
<p>1. Sizce, bu ünite (Uygulama) sizden ne öğrenmeniz beklenmektedir? Yazınız.</p>	İ	Beklenenler belirlenmemiş ya da beklenenler arasında ünite konuların hiçbirine yer verilmemiş.	Beklenenler içinde konulara kısmen yer verilmiş.	Beklenenler içinde ünitenin amaçları doğru belirlenmiş.
	S	Beklenenler belirlenmemiş.	Beklenenler kısmen belirlenmiş.	Beklenenler doğru belirlenmiş. (Açık, gerçekçi, yakın, süreç odaklı)
<p>2. Aşağıda iki sınıfa ait oturma düzenleri gösterilmiştir.</p>  <p><i>Soru: Gösterilen iki oturma düzenini, tasarım aşamasında karar verilen öğretim stratejileri (öğretim yöntemleri) açısından değerlendiriniz. Soruyu birkaç kez daha okuyunuz. Bu soruyu doğru cevaplayabilmek için hangi bilgilere ihtiyacınız olduğunu yazınız. Daha sonra soruya verdiğiniz cevabı yazınız.</i></p>	İ	Oturma düzenlerine uygun öğretim stratejileri (yöntemler) doğru belirlenmemiş.	Oturma düzenlerinden birisi için uygun öğretim stratejileri (yöntemler) doğru belirlenmiş.	Oturma düzenlerine (iki) uygun öğretim stratejileri (yöntemler) doğru belirlenmiş.
	S	Soruyu cevaplayabilmek için ihtiyaç duyulan bilgiler belirtilmemiş.	Soruyu cevaplayabilmek için ihtiyaç duyulan bilgiler belirtilmiş ancak eksiklikler var.	Soruyu cevaplayabilmek için ihtiyaç duyulan bilgiler eksiksiz belirtilmiştir.
<p>3. Bu ünite (Uygulama) konuları öğrenip öğrenmediğinizi belirlemek için kendi kendinize sorular sordunuz mu? Cevabınız “Evet” / “Hayır” ise hangi soruları sordunuz / sorardınız? Soruları cevaplarıyla birlikte yazınız.</p>	İ	Uygulama aşamasındaki işlemlerle ilgili olmayan sorular sorulmuş.	Uygulama aşamasındaki işlemlerle ilgili sorular sorulmuş ancak cevaplarda eksiklikler var.	Uygulama aşamasındaki işlemlerin tümünü içeren sorular sorulmuş ve doğru cevaplanmış.

	S	Soru sorulmamış.	Soru sorulmuş ancak öğrenip öğrenmediğini belirlemeye yönelik değil.	Örenip öğrenmediğini belirlemeye yönelik sorular sorulmuş.
4. Bu ünite (Uygulama) öğretim tasarımı açısından çok önemli ve önemsiz olarak nitelendirdiğiniz konuları gerekçesini belirterek yazınız.	İ	Gerekçe doğru değil.	Doğru bir gerekçe yazılmış ancak eksiklikler var.	Doğru ve eksiksiz gerekçeler yazılmış.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak mantıklı ve doğru değil.	Mantıklı ve doğru bir gerekçe belirtilmiş.

Etkinlik 9: Değerlendirme (İşlevsel Bir Öğretim Sistemi mi?)

		Başarı Düzeyi		
		0	1	2
5. Değerlendirme ünitesindeki konuları çalışırken anlamakta zorlandığınız konu/ları yazınız? Bu konuları anlamakta niçin zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Yazınız.	İ	-	-	-
	S	Sebebi belirtilmemiş.	-	Sebebi belirtilmiş.
6. Ara (süreç) değerlendirme ve son (ürün) değerlendirmenin öğretim tasarımı süreci açısından işlevlerini yazınız. Bu soruyu doğru cevaplamak, öğretim tasarımı sürecini doğru anlamak için gerekli midir? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise gerekçesini belirterek yazınız.	İ	İşlevlerin ikisi de yanlış yazılmış.	İşlevlerden yalnızca biri doğru yazılmış.	İşlevlerin her ikisi de doğru yazılmış.
	S	Gerekçe belirtilmemiş.	Gerekçe belirtilmiş ancak mantıklı ve doğru değil.	Mantıklı ve doğru bir gerekçe belirtilmiş.
7. Bu üniteyi (Değerlendirme) daha iyi öğrenebilmek için aldığınız (daha önce ya da bu dönem) derslerdeki hangi bilgileri kullandınız/kullanmalısınız? Yazınız.	İ	Kullanılan bilgiler doğru değil.	Kullanılan bilgiler doğru ancak yeterli değil.	Kullanılan bilgiler doğru ve yeterli.
	S	Ders ya da kullanılan bilgiler doğru değil.	Ders ya da kullanılan bilgiler doğru ancak yeterli değil.	Ders ve kullanılan bilgiler doğru ve yeterli.
8. Bu üniteyi (Değerlendirme) öğrenip öğrenmediğinizi belirlemek için kendi kendinize hangi soruları sormalısınız? Soruları yazınız.	İ	Değerlendirme aşamasındaki işlemlerle ilgili olmayan sorular sorulmuş.	Değerlendirme aşamasındaki işlemlerle ilgili sorular sorulmuş ancak eksiklikler var.	Değerlendirme aşamasındaki işlemlerin tümünü içeren sorular sorulmuş.
	S	Sorular sorulmamış.	Soru sorulmuş ancak öğrenip öğrenmediğini belirlemeye yönelik değil.	Örenip öğrenmediğini belirlemeye yönelik sorular sorulmuş.
9. Ara sınav notunuzu, yaptığınız etkinliklerdeki ve projedeki performansınızı dikkate alarak final sınavından kaç puan alacağınızı tahmin etmeye çalışınız. Tahmin ettiğiniz notu yazınız.	İ	-	-	-
	S	-	-	-

Etkinlik 2: Üstbilişsel Strateji Etkinliği (Devamı) - Öğretim Tasarımının Tarihsel Gelişimi: Planlama-İzleme Formu

	1. gün (/ /2011)		2. gün (/ /2011)		3. gün (/ /2011)		4. gün (/ /2011)		5. gün (/ /2011)	
Çalışacağım dönem/ler										
Kaç dakika çalışmalıyım? (dk.)										
Çalıştım	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Süre (dk.)										
Çalıştığım dönem/ler										
Dönemde/lerde öne çıkan gelişmeler										
Anlamadığımız kavramlar nelerdir?										
Sizce en önemli gelişme nedir?										
Nedenini yazınız.										
Öğrendiğimi düşünüyorum.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Çalışmadım.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Çalışmama nedeninizi yazınız.										

Etkinlik 3: Üstbilişsel Strateji Etkinliği (Devamı) - Öğretim Tasarımının Kuramsal Dayanakları: Planlama-İzleme Formu

	1. gün (/ /2011)		2. gün (/ /2011)		3. gün (/ /2011)		4. gün (/ /2011)		5. gün (/ /2011)	
Çalışacağım öğretim tasarımı kuramı										
Kaç dakika çalışmalıyım? (dk.)										
Çalıştım	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Süre (dk.)										
Kuramın adı										
Kuramın öncüsü (bilim adamları)										
Kuramdaki anahtar kavramlar nelerdir?										
Bence önemli bir kuram mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Nedenini yazınız.										
Öğrendiğimi düşünüyorum.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Çalışmadım	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Çalışmama nedeninizi yazınız.										

Ek 9. Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerle İlgili Etkinlik Maddelerinin Uygunluğunu Belirleme Formu

Sayın

Bu form, Öğretim Tasarımı dersi kapsamında, ünitelere ilişkin hazırlanan etkinlik maddelerinin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Etkinliklerdeki maddelerin, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirleyeceği, ilgili stratejileri kullanmalarını sağlayacağı ve bu stratejileri kullanmalarını geliştireceği düşünülmektedir. Etkinlik maddeleri, hem ders içeriğine hem de bilişsel ve üstbilişsel stratejilere yönelik düzenlenmiştir.

Öğrenciler ilgili etkinlikleri, her üniteye yer alan konuların anlatımı tamamlandıktan sonra gerçekleştireceklerdir. Öğrenciler her etkinliği gerçekleştirdikten sonra, ayrı bir ders saatinde, araştırmacı tarafından etkinliklere (hem strateji kullanımına hem de ders içeriğine) yönelik geribildirimler verilecektir.

Formun ilk bölümünde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin tanımlamalarına yönelik bilgiler verilmiştir. Bu bölüm, bilişsel ve üstbilişsel strateji kategorilerini ve her bir kategoride kullanılacak strateji tanımlarını içermektedir. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak kullanılacak Öğrenme ve Gütülenme Stratejileri Ölçeği'nin alt boyutlarını oluşturan ölçek maddeleri listelenmiştir.

Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirleyeceği, strateji kullanmalarını sağlayacağı ve strateji kullanmalarını geliştireceği düşünülen etkinlik maddelerini, her bir strateji kategorisi için hazırlanan tablo üzerinde "Uygun", "Uygun değil" ve "Düzeltilmeli" olmak üzere değerlendirmeniz beklenmektedir. Maddelerle ilgili görüş ve önerilerinizi, "Açıklama" sütununa yazabilirsiniz. Her strateji kategorisi için hazırlanan formda, etkinlik maddelerinin ünitelere göre dağılımları da gösterilmiştir.

Değerli vakitlerinizi ayırdığınız ve katkılarınız için teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Sinan KAYA

Ayrıntılandırma stratejileri ile ilgili etkinlik maddeleri: (Örnek)

Bilişsel strateji etkinliğinde yer alması düşünülen maddeler:

Ünite	Etkinlik maddeleri	Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	Açıklama
Öğretim Tasarımına Genel Bakış	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim, öğretim ve yetiştirme kavramlarını genelden özele doğru sıralayınız. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim ve yetiştirme kavramlarının tanımlarını düşünerek, bu kavramları içeren kendi cümlelerinizi oluşturunuz. 				
	<p><i>Bugünkü anlamıyla öğretim tasarımı, İkinci Dünya Savaşı sırasında ABD ordusundaki yetiştirme çalışmalarına sistemler yaklaşımının uygulanmasından kaynaklanmıştır. Bilindiği gibi, savaş devam ederken ABD özel tasarımlar ve yetiştirme teknikleriyle çok kısa sürede binlerce askeri yetiştirerek cepheye göndermiş, önceden tahmin edilemeyen bu gelişme de savaşın yönünü değiştirmiştir. Bu çalışmalarda temel hareket noktası şu olmuştur: Öğrenme boşlukta ve ne sonuç getireceği belli olmayan koşullarda yapılmamalı; aksine, ölçülebilir sonuçlara dönük olarak düzenli ve planlı süreçlerde gerçekleştirilmelidir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Yukarıda verilen metnin ana düşüncesini kendi cümlelerinizi kullanarak yazınız. 				
	<p><i>Öğretim tasarımı, öğrencilerin basit bir içeriği ezberlemesi ya da sınırlı bir görevle ilgili kuralları uygulamasını istemez. Öğrencilere gerçeklik düzeyi yüksek sorunları çözmek gibi anlamlı ve karmaşık yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Bu sebeple, öğretim amaçları, öğrencilerin durumu değerlendirebilmeleri ve gerekli yeterlikleri sergileyerek zorlu durumlarla baş edebilmelerine uygun olarak ifade edilir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Yukarıdaki paragraf, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurgulamaktadır? Yazınız. 				

	<p><i>Analiz basamağında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanı sıra, hedef kitlenin ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Geliştirme basamağında, hedef kitlenin toplumsal özellikleri ile birlikte bireysel farklılıklarına da uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Yukarıdaki paragraf, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurgulamaktadır? Yazınız. Verilen paragraf ile verdiğiniz cevap arasındaki ilişkiyi belirlemek için nasıl bir yapı kullandığınızı yazınız. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Bu ünite (Öğretim Tasarımına Genel Bakış) öğrendikleriniz ile daha önceden aldığımız dersler arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız “Evet” ise; hangi ders ile nasıl bir ilişki olduğunu kısaca açıklayınız. 				

Üstbilişsel strateji etkinliğinde yer alması düşünülen maddeler:

Ünite	Etkinlik maddeleri	Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	Açıklama
Öğretim Tasarımına Genel Bakış	<ul style="list-style-type: none"> • Aşağıdaki paragrafı okuyunuz. Paragrafı anlayıp anlamadığınızı kontrol ediniz, paragrafı anlayıp anlamadığınızı kontrol etmek için ne yaptığınızı yazınız. <i>Bugünkü anlamıyla öğretim tasarımı, İkinci Dünya Savaşı sırasında ABD ordusundaki yetiştirme çalışmalarına sistemler yaklaşımının uygulanmasından kaynaklanmıştır. Bilindiği gibi, savaş devam ederken ABD özel tasarımlar ve yetiştirme teknikleriyle çok kısa sürede binlerce askeri yetiştirerek cepheye göndermiş, önceden tahmin edilemeyen bu gelişme de savaşın yönünü değiştirmiştir. Bu çalışmalarda temel hareket noktası şu olmuştur: Öğrenme boşlukta ve ne sonuç getireceği belli olmayan koşullarda yapılmamalı; aksine, ölçülebilir sonuçlara dönük olarak düzenli ve planlı süreçlerde gerçekleştirilmelidir.</i> 				
	<p><i>Öğretim tasarımı, öğrencilerin basit bir içeriği ezberlemesi ya da sınırlı bir görevle ilgili kuralları uygulamasını istemez. Öğrencilere gerçeklik düzeyi yüksek sorunları çözmek gibi anlamlı ve karmaşık yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Bu sebeple, öğretim amaçları, öğrencilerin durumu değerlendirebilmeleri ve gerekli yeterlikleri sergileyerek zorlu durumlarla baş edebilmelerine uygun olarak ifade edilir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Yukarıdaki paragraf, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurgulamaktadır? Yazınız. Cevabınızın doğru olduğundan emin misiniz? Nedenini açıklayınız. 				

	<p><i>Analiz basamağında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanı sıra, hedef kitlenin ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Geliştirme basamağında, hedef kitlenin toplumsal özellikleri ile birlikte bireysel farklılıklarına da uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Yukarıdaki paragraf, öğretim tasarımının hangi temel özelliğini vurgulamaktadır? Yazınız. Cevabınızın doğru olduğundan emin misiniz? Nedenini açıklayınız. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Bu üitedeki (Öğretim Tasarımına Genel Bakış) konuları öğrenip öğrenemediğinizi belirlemek için kendi kendinize sorular sordunuz mu? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise hangi soruları sordunuz / sorardınız? Yazınız. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Bu üitedeki (Öğretim Tasarımına Genel Bakış) konular içerisinde anlamakta zorlandığınız ve kafanızı en çok karıştıran konuyu yazınız? Böyle bir konuyla karşılaştığınızda, konuyu anlamak (öğrenmek) için nasıl bir çalışma yaptığınızı kısaca açıklayınız. 				

Ek 10. Bilişsel Strateji Etkinlik Örneği

Etkinlik 6: Analiz Aşaması (Öğretim Tasarımında İlk Adım)

1. Öğretim tasarımında kullanılacak ihtiyaç türlerini maddeler halinde yazınız. İhtiyaç türlerini öğrenmek için kullanılacak anahtar kelime/leri yazınız.

2. Aşağıdaki paragrafi okurken durup düşündüğünüz kısımlara (/) işareti koyunuz.

“Genel olarak güdülenme kavramı, bir şeye karşı istekli ya da arzulu olma durumunu ifade etmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında güdülenme, öğrenmeye karşı olumlu ve alıcı bir tutum sergileme olarak görülebilir. Yüksek düzeyde güdülenmiş öğrenciler, herhangi bir konuyu öğrenmeye karşı daha çok zihinsel yatırım yapar ve çaba gösterirler, bu da ortaya çıkacak öğrenmenin nitelik ve miktarını arttırır. Öğrenme-öğretme sürecinde güdülenme kaynağı çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme isteği, öğrencinin kendi isteği ve çabasıyla ortaya çıkıyorsa güdülenme kaynağı içten, dışarıdan sağlanan bir ödüle dayanıyorsa güdülenme kaynağı dıştan gelmektedir. İçten güdülenen öğrenci, öğrenme sırasında daha fazla çaba göstermeyi ve öğrenmeye çalıştığı bilgileri daha derinlemesine işlemeyi gerektiren stratejileri kullanma eğilimindedir. Bu sebeple, öğrenme güdüsünün doğal olması ya da öğrencinin içinden gelmesi başarı açısından büyük önem taşımaktadır.”

Yukarıdaki paragrafın ana fikrini bir cümle ile yazınız. Yukarıdaki paragrafın ana fikrini belirlemek için paragrafi kaç kez okuduğunuzu yazınız.

3. Öğretim tasarımının analiz basamağı için bir öğretim tasarımcısının cevaplaması gereken soruları öncelik sırasına göre maddeler halinde yazınız. Bu soruları ve öncelik sıralarını belirlemek için nasıl bir çalışma yaptığınızı yazınız.

4. Aşağıdaki örnek olaylardaki durumları düşünerek, her bir örnek olayda karşılaşılan ihtiyaç türünü yazınız. Örnek olay ile ihtiyaç türü arasındaki ilişkiyi nasıl kurduğunuzu kısaca açıklayınız.

a) "İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, bir ilköğretim okulunda Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uyguladığı anketlerin sonucunda öğretmenlerin %90'ının derslerinde teknolojiyi kullanamadıkları ve bu ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir."

b) "İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, özel bir lisede görev yapan öğretmenlerin KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı)'den aldıkları puanların ortalamasını (40 puan), dil tazminatı almak için gerekli olan puanla (70 puan) karşılaştırmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin bu sınavdan aldıkları puanların ortalamasının oldukça düşük olduğunu belirlemiştir."

c) "Aile (veli) ve öğretmen iletişimi ile ilgili ihtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısına, özel bir lisede görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenleri derslerinde kullanmak üzere beden dili eğitimi almak istediklerini belirtmişlerdir."

5. Aşağıda verilen karikatürleri inceleyiniz, her karikatür için ihtiyaçları belirleme aşamasında dikkat edilmesi gereken bir ölçüt/kural oluşturunuz.



(a)



(b)

6. Aşağıda verilen örnek olaya göre, Ahmet'in hangi bireysel farklılığı belirlenebilir, gerekçesiyle birlikte yazınız.

"Öğretim tasarımı dersinin sınavına yeterince çalışmayan Ahmet, sınavdan düşük bir not almıştır. Ahmet'e başarısızlığının kaynağı sorulduğunda, soruların çok zor olduğunu söylemiştir."

7. Aşağıda verilen örnek olaya göre, Canan'ın hangi bireysel farklılığı belirlenebilir, gerekçesiyle birlikte yazınız.

"Beden eğitimi dersinde öğretmen, öğrencilerine voleybolda servis atma ile ilgili bilgiler vermiş, farklı teknikleri göstermiş ve bu konuyla ilgili bir video izlettirmiştir. Daha sonra belirtilen kurallara uygun olarak servis atışı yapmalarını istemiştir. Ancak, öğrencilerden Canan, servis atışı yapma konusunda kendisine güvenmediğini, topu karşı sahaya gönderemeyeceğini söylemiştir."

8. Siz de, bir öğrencinin herhangi bir bireysel farklılığını belirlemeye yönelik, yukarıda verilen örnek olaylara benzer bir örnek olay oluşturarak yazınız.

9. Eğitim önceliklerinin belirlenmesinde kullanılan tekniklerden, sizce en etkili hangisidir? Seçtiğiniz tekniğin nasıl uygulandığını kısa bir hikaye/örnek olay oluşturarak yazınız.

10. Belirlenen ihtiyaçların, eğitim ihtiyacı mı? ya da eğitim dışı ihtiyaç mı? olduğunu belirlemek için kullanabileceğiniz bir formül geliştirmeye çalışınız ve geliştirdiğiniz formülü yazınız.

11. Aşağıdaki tabloda farklı ihtiyaç belirleme yöntemlerine ait bazı özellikler verilmiştir. İhtiyaç belirleme yöntemlerinin verilen özelliğe sahip olup olmamasına göre tabloyu doldurunuz.

(✓ Uygun, ✗ Uygun değil.)

	Belge tarama	Görüşme	Anket	Tartışma	Gözlem	Test
Güvenilir bilgi elde etme						
Bireylerin tutumunu belirleme						
Uygulanması hızlı (zaman)						
Geniş hedef kitleye ulaşma						
Derinlemesine bilgi elde etme						
Verilerin analizi kolay						

12. Öğretim tasarımı süreci açısından, eğitim önceliklerinin belirlenmesi sizce önemli midir? Cevabınız “Evet”/”Hayır” ise, nedenini belirterek açıklayınız.

Ek 11. Üstbilişsel Strateji Etkinlik Örneği

Etkinlik 6: Analiz Aşaması (Öğretim Tasarımında İlk Adım)

1. Sizce, bu bölümde (Analiz) sizden ne öğrenmeniz beklenmektedir? Yazınız.

2. İhtiyaç türlerini maddeler halinde yazınız. İhtiyaç türlerinin aralarındaki farklılıkları belirlemek / öğrenmek (ihtiyaç türlerini birbirlerinden ayırt etmek) için nasıl bir strateji ya da yöntem izlediğinizi yazınız.

3. Aşağıdaki örnek olaylardaki durumları düşünerek, her bir örnek olayda karşılaşılan ihtiyaç türünü yazınız. Örnek olay ile ihtiyaç türü arasındaki ilişkiyi nasıl kurduğunuzu kısaca açıklayınız.

a) *“İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, bir ilköğretim okulunda Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uyguladığı anketlerin sonucunda öğretmenlerin %90’ının derslerinde teknolojiyi kullanamadıkları ve bu ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.”*

b) *“İhtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısı, özel bir lisede görev yapan öğretmenlerin KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı)’den aldıkları puanların ortalamasını (40 puan), dil tazminatı almak için gerekli olan puanla (70 puan) karşılaştırmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin bu sınavdan aldıkları puanların ortalamasının oldukça düşük olduğunu belirlemiştir.”*

c) "Aile (veli) ve öğretmen iletişimi ile ilgili ihtiyaç değerlendirmesi yapan bir öğretim tasarımcısına, özel bir lisede görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenleri derslerinde kullanmak üzere beden dili eğitimi almak istediklerini belirtmişlerdir."

4. İhtiyaç türleri arasındaki farklılıkları belirlemek / öğrenmek (ihtiyaç türlerini birbirlerinden ayırt etmek) için kullandığınız strateji/yöntem, yukarıdaki soruyu doğru cevaplamanızda işinize yaradı mı? Cevabınız "Hayır" ise nedenini yazınız.

5. Analiz ünitesindeki konuları çalışırken anlamadığınız kavramları ya da konuları listeleterek yazınız.

6.

"Genel olarak güdülenme kavramı, bir şeye karşı istekli ya da arzulu olma durumunu ifade etmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında güdülenme, öğrenmeye karşı olumlu ve alıcı bir tutum sergileme olarak görülebilir. Yüksek düzeyde güdülenmiş öğrenciler, herhangi bir konuyu öğrenmeye karşı daha çok zihinsel yatırım yapar ve çaba gösterirler, bu da ortaya çıkacak öğrenmenin nitelik ve miktarını artırır. Öğrenme-öğretme sürecinde güdülenme kaynağı çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme isteği, öğrencinin kendi isteği ve çabasıyla ortaya çıkıyorsa güdülenme kaynağı içten, dışarıdan sağlanan bir ödüle dayanıyorsa güdülenme kaynağı dıştan gelmektedir. İçten güdülenen öğrenci, öğrenme sırasında daha fazla çaba göstermeyi ve öğrenmeye çalıştığı bilgileri daha derinlemesine işlemeyi gerektiren stratejileri kullanma eğilimindedir. Bu sebeple, öğrenme güdüsünün doğal olması ya da öğrencinin içinden gelmesi başarı açısından büyük önem taşımaktadır."

Yukarıdaki paragrafı anlayıp anlamadığınızı belirlemek için kendinize hangi soru/ları sorarsınız? Yazınız.

Yukarıdaki paragrafın ana fikrini bir cümle ile yazınız.

7. Bu ünite (Analiz) ile bir önceki üniteyi (Öğretim tasarım modelleri) karşılaştırdığınızda, hangi ünitedeki konuları anlamakta daha çok zorlandınız? İki üniteyi karşılaştırarak nedenini yazınız.

8. İhtiyaç belirleme yöntemlerine ait özellikleri (avantajları ve sınırlılıkları) ve bu yöntemler arasındaki farkları kalıcı olarak öğrenmek için nasıl bir çalışma yöntemi belirlediniz/belirlemelisiniz. Belirlediğiniz/belirleyeceğiniz yöntemi kullanarak bir çalışma notu hazırlayınız.

9. Hedef kitleyi inceleme konusundaki bireysel farklılıkları (yetenek, ilgi, öğrenme biçimi, denetim odağı, öz-yeterlik vb.) öğrenmek ve birbirlerinden ayırt etmek için nasıl bir çalışma stratejisi/yöntemi belirlediniz/belirlemelisiniz. Belirlediğiniz/belirleyeceğiniz stratejiyi/yöntemi kullanarak bir çalışma notu hazırlayınız.

10. Bu ünite de anlatılan konuları öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?

Bu ünite de anlatılan konuları öğrenip öğrenmediğinizi değerlendirmek (belirlemek) amacıyla kullanabileceğiniz üç adet soru yazarak cevaplayınız.

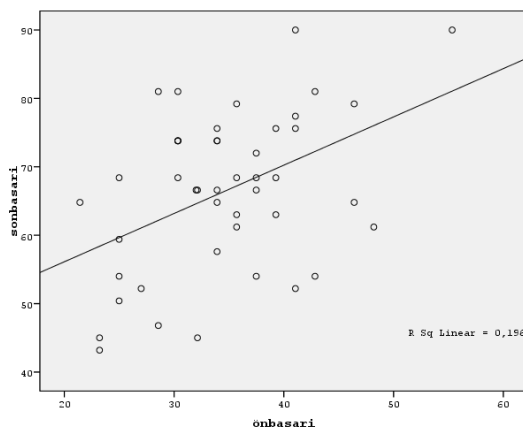
Ek 12. Başarı Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıtlarına İlişkin Bulgular

Başarı sontest puanlarının çalışma gruplarına göre betimsel istatistikleri incelendiğinde, deneysel koşullardaki verilerin ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Kolmogorov Smirnov analiz sonuçları ise bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta anlamsız, üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı grupta ise 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgulara dayalı olarak normal dağılım varsayımlarının karşılandığı söylenebilir.

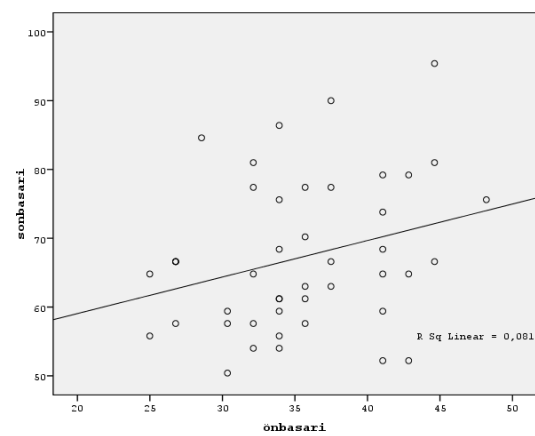
Başarı Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	\bar{X}	S	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	K-S z	p
Bilişsel Strateji Etkinlikleri	45	66.48	11.63	67	68	-.19	-.44	.09	.200
Üstbilişsel Strateji Etkinlikleri	45	67.24	10.90	65	67	.64	-.24	.15	.018

Deneysel işlem koşullarındaki verilerin varyanslarının eşitliği Levene'in F testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(1-88)}=0.74$, $p=0.786$] görülmüştür. Deneysel koşullar için başarı öntest-sontest puanları arasındaki ilişkilerin doğrusallığı saçılma diyagramlarında görülmektedir.



*Bilişsel Strateji Etkinliklerinin
Uygulandığı Grup*



*Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin
Uygulandığı Grup*

Regresyon Katsayılarının Eşitliği İçin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Başarı öntest (reg.)	5878.02	1	5878.02	52.75	.000
Grup	29.67	1	29.67	.27	.607
önbasari	1401.67	1	1401.66	12.58	.001
uyggrup * önbasari	28.03	1	28.03	.25	.617
Hata	9582.58	86	111.43		
Toplam	413511.48	90			

Regresyon katsayılarının eşitliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde. öğrencilerin başarı sontest puanları üzerinde GrupXÖntest ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [$F_{(1-86)}=0.25$, $p>.05$]. Bu bulgu, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin başarı öntest puanlarına dayalı olarak başarı sontest puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

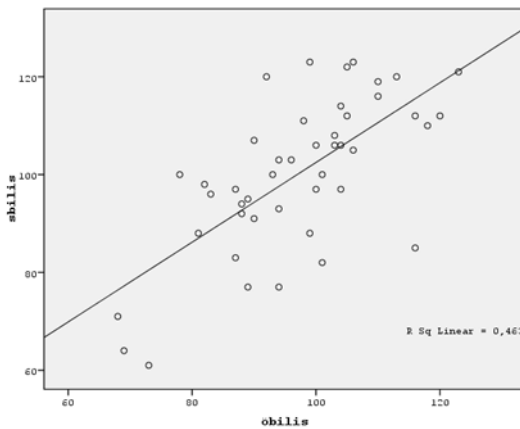
Ek 13. Bilişsel Strateji Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıtlarına İlişkin Bulgular

Bilişsel strateji sontest puanlarının çalışma gruplarına göre betimsel istatistikleri incelendiğinde, deneysel koşullardaki verilerin ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Kolmogorov Smirnov analiz sonuçları ise anlamsızdır ve dağılımın normal olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak normal dağılım varsayımlarının karşılandığı söylenebilir.

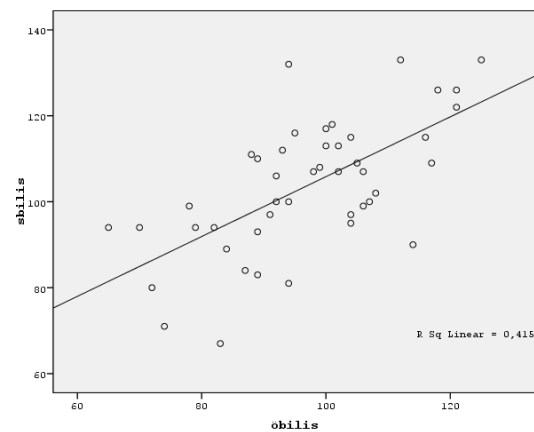
Bilişsel Strateji Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	\bar{X}	S	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	K-S z	p
Bilişsel Strateji Etkinlikleri	45	100.11	15.56	100	97	-.60	.00	.07	.200
Üstbilişsel Strateji Etkinlikleri	45	103.73	15.48	106	94	-.16	-.09	.07	.200

Deneysel işlem koşullarındaki verilerin varyanslarının eşitliği Levene'in F testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(1,88)}=0.74$, $p=0.953$] görülmüştür. Deneysel koşullar için bilişsel strateji öntest-sontest puanları arasındaki ilişkilerin doğrusallığı saçılma diyagramlarında görülmektedir.



*Bilişsel Strateji Etkinliklerinin
Uygulandığı Grup*



*Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin
Uygulandığı Grup*

Regresyon Katsayılarının Eşitliği İçin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BS öntest (reg.)	1388.41	1	1388.41	10.04	.002
Grup	98.31	1	98.31	.71	.401
önbiliş	9303.18	1	9303.18	67.29	.000
uyggrup * önbiliş	57.34	1	57.34	.42	.521
Hata	11890.82	86	138.27		
Toplam	956425.00	90			

Regresyon katsayılarının eşitliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel strateji sontest puanları üzerinde GrupXÖntest ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [$F_{(1-86)}=0.42$, $p>.05$]. Bu bulgu, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin bilişsel strateji öntest puanlarına dayalı olarak bilişsel strateji sontest puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

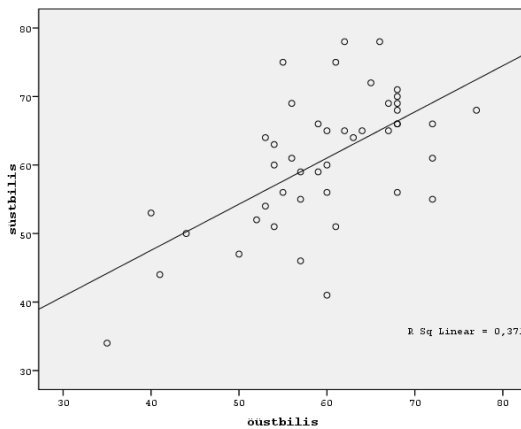
Ek 14. Üstbilişsel Strateji Sontest Puanlarının Tek Faktörlü ANCOVA Sayıtlarına İlişkin Bulgular

Üstbilişsel strateji sontest puanlarının çalışma gruplarına göre betimsel istatistikleri incelendiğinde, deneysel koşullardaki verilerin ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Kolmogorov Smirnov analiz sonuçları ise anlamsızdır ve dağılımın normal olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak normal dağılım varsayımlarının karşılandığı söylenebilir.

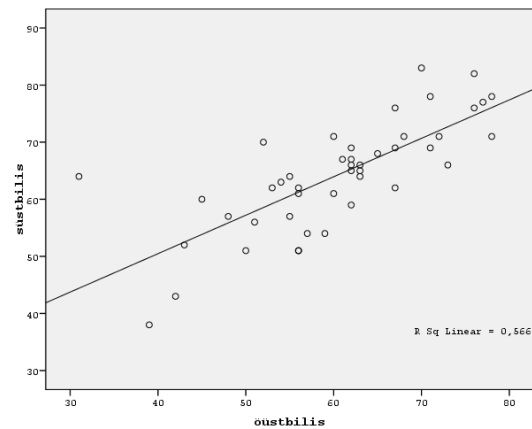
Üstbilişsel Strateji Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	\bar{X}	S	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	K-S z	p
Bilişsel Strateji Etkinlikleri	45	60.84	9.84	63	65	-.53	.19	.16	.168
Üstbilişsel Strateji Etkinlikleri	45	64.16	9.64	65	71	-.39	.38	.08	.200

Deneysel işlem koşullarındaki verilerin varyanslarının eşitliği Levene'in F testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(1-88)}=0.20$, $p=0.659$] görülmüştür. Deneysel koşullar için üstbilişsel strateji öntest-sontest puanları arasındaki ilişkilerin doğrusallığı saçılma diyagramlarında görülmektedir.



*Bilişsel Strateji Etkinliklerinin
Uygulandığı Grup*



*Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin
Uygulandığı Grup*

Regresyon Katsayılarının Eşitliği İçin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BS öntest (reg.)	1093.57	1	1093.57	21.12	.000
Grup	4.82	1	4.82	.09	.761
önüsbiliş	3756.04	1	3756.05	72.53	.000
uyggrup * önüsbiliş	5.35E-005	1	5.35E-005	.00	.999
Hata	4453.45	86	51.78		
Toplam	360157.00	90			

Regresyon katsayılarının eşitliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin üstbilişsel strateji sontest puanları üzerinde GrupXÖntest ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [$F_{(1-86)}=0.00$, $p>.05$]. Bu bulgu, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin üstbilişsel strateji öntest puanlarına dayalı olarak üstbilişsel strateji sontest puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ek 15. Öğretim Tasarımı Dersi İzlenesi



Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Bölümü



Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Bölümü

Dersin Kodu ve Adı	414122 / Öğretim Tasarımı		
Dersin Günü, Saati ve Yeri	Ahi Evran Üniv. Pazartesi 15:10 – 17:00 / A-111 Perşembe 15:10 – 17:00 /A-111	Gazi Üniv. Salı 08:30 – 12:30 /Bilg. Lab. 2	
Haftalık Ders Saati/Kredisi	2 Teorik – 2 Uygulama – 3 Kredi		
Dönemi	2010-2011 Bahar Dönemi		
Öğretim Elemanı	Öğr. Gör. Sinan KAYA	E-posta:	ogrtasarimi@gmail.com
Dersin Tanımı	Öğretim tasarımı ile ilgili temel kavramlar, Sistem yaklaşımı ve generik modelleme, Öğretim tasarım modelleri, Öğretim tasarımcısının rolü, Öğretim ihtiyacının belirlenmesi (ihtiyaç ve problem analizi), Öğrenenin özellikleri, Görev analizi, Öğretim hedefleri, İçerik analizi, Ölçme ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, Öğretim stratejileri, Öğretim materyallerinin seçilmesi ve tasarlanması, Öğretim tasarımı modelleri kullanarak öğretimin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi, Proje yönetimi		
Dersin Kazanımları	<p><i>Bu ders sonunda öğretmen adayları;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretim tasarımı ile ilgili temel kavramları tanımlar. • Öğretim tasarımı sürecindeki temel aşamaları açıklar. • Öğretim tasarımı sürecinin özelliklerini birbirinden ayırt eder. • Öğretim tasarımının tarihsel gelişim sürecini özetler. • Öğretim tasarım kuramının temel öğelerini ve aralarındaki ilişkileri açıklar. • Öğretim tasarım kuramlarını özetler. • Generik modellemenin (ADDIE) aşamalarını karşılaştırarak değerlendirir. • Farklı öğretim tasarım modellerini genel yapılarını dikkate alarak karşılaştırır. • Öğretim ihtiyacını belirlemek için ihtiyaç analizi yapar. • Öğretim tasarımı için gerekli olan öğrenen özelliklerini belirler. • Öğretim tasarımı sürecinde eğitim önceliklerini belirler. • Öğretim amaçlarını, alan ve aşamasına uygun olarak yazar. • İçerik analizi yapar. • Öğretim amaçlarına uygun ölçme ve değerlendirme sürecini planlar. • İçeriğe ve göreve uygun öğretim stratejisi ve yöntemini belirler. • Uygun öğretim materyallerinin seçilmesi ve tasarlanmasına karar verir. • Öğretim materyallerini tasarlar. • Öğrenme ortamlarını düzenler. • Öğretim tasarımı sürecini değerlendirir. • Proje yönetiminin öğretim tasarımı yönünden önemini açıklar. 		

Kaynaklar	<ul style="list-style-type: none"> • Şimşek, A. (2009). <i>Öğretim Tasarımı</i>. Ankara: Nobel Yayıncılık. • Fer, S. (2009). <i>Öğretim Tasarımı</i>. Ankara: Anı Yayıncılık. • Akkoyunlu, B., Altun, A., ve Yılmaz-Soylu, M. (2008). <i>Öğretim Tasarımı</i>. Ankara: Maya Akademi. • Seels, B., & Glasgow, Z. (1998). <i>Making instructional design decisions</i> (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill. • Dick, W., & Carey, L. (1978). <i>The systematic design of instruction</i>. Glenview, Ill: Scott, Foresman.
------------------	--

Çalışma Takvimi

Hafta	Tarih	Konu	Strateji kullanımını sağlamaya ve geliştirmeye yönelik bireysel etkinlikler	Öğretim tasarımı sürecine yönelik ders dışı etkinlikler
1. hafta		Dersin tanıtımı ve öğrencilerle tanışma		
2. hafta		Kariyer öyküleri Genel bakış	<ul style="list-style-type: none"> • Kariyer Öyküleri • Öğretim Tasarımcılığına İlk Adım 	
3. hafta		Tarihsel gelişim	<ul style="list-style-type: none"> • Tarihe Yolculuk 	
4. hafta		Kuramsal dayanaklar	<ul style="list-style-type: none"> • Kuramlar Ne Söylüyor? 	
5. hafta		Modeller	<ul style="list-style-type: none"> • Sizce Hangi Model? 	Öğretimsel problemin belirlenmesi
6. hafta		Analiz		Analiz Etkinliği
7. hafta		Analiz	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim Tasarımında İlk Adım 	
8. hafta		Vize Sınavı		
9. hafta		Tasarım		Tasarım Etkinliği
10. hafta		Tasarım	<ul style="list-style-type: none"> • Tasarım Basamağında Ne Yapmalıyım? 	
11. hafta		Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Ürünleri Oluşturalım. 	Geliştirme Etkinliği
12. hafta		Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulamayı Planlamalıyım. 	Uygulama Etkinliği
13. hafta		Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • İşlevsel Bir Öğrenme Sistemi mi? 	Değerlendirme Etkinliği
14. hafta		Öğrenci ödevlerinin değerlendirilmesi		

Dersin İşleniş Süreci	
------------------------------	--

Derse Devam	<p>Tüm derslere katılımınız beklenmektedir. Her dersin başında öğretim elemanı yoklama alacaktır.</p> <p><i>Öğrencilerin teorik derslere % 70, uygulamalı derslere % 80 oranında devamları zorunludur. Derslere ve öteki öğretim faaliyetlerine devam durumu öğretim elemanı tarafından tespit edilir. Devamsızlık sebebiyle ders tekrarına kalmamış olmak şartıyla, uygulamalı ve uygulaması olan dersler dışındaki derslerden ders tekrarına kalan öğrencilerin devam zorunluluğu ilgili yönetim kurulu kararıyla kaldırılabilir. Sağlık raporu devam yükümlülüğünü kaldırmaz.</i></p> <p>Derse devamsızlık bir hak olarak algılanmamalıdır. Bu zamanınızı hastalık ya da acil durumlar gibi sebepler için kullanmanız tavsiye edilir.</p>
Değerlendirme	<p>Ders başarısının değerlendirmesi için aşağıdaki oranlar kullanılacaktır:</p> <p>Ders içeriğine ve strateji kullanımına yönelik etkinlikler: %30 Vize sınavı : %20 Öğretim tasarımı sürecine yönelik etkinlikler : %30 Final sınavı : %20</p>
Ders Etkinlikleri	<p>Bu ders için bireysel etkinlikler ve öğretim tasarımı sürecine yönelik etkinlikler yapmanız beklenmektedir. Bu etkinlikler, dönem boyunca etkinlik saati öncesinde sunulacak ve ilgili dokümanlar içerisinde yer alacaktır. Bireysel ders etkinlikleri ve öğretim tasarımı sürecine yönelik yapılan etkinliklerle ilgili ek çalışmalar teslim tarihinden sonra kabul edilmeyecektir. Bu nedenle son gönderme tarihine titizlikle uymanız önerilmektedir.</p>
Bireysel Ders Etkinlikleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Derse Giriş Etkinliği (Kariyer Öyküleri) 2. Öğretim Tasarımına Genel Bakış (Öğretim Tasarımcılığına İlk Adım) 3. Öğretim Tasarımının Tarihsel Gelişimi (Tarihe Yolculuk) 4. Öğretim Tasarımının Kuramsal Dayanakları (Kuramlar Ne Söylüyor?) 5. Öğretim Tasarım Modelleri (Sizce Hangi Model?) 6. Analiz Aşaması (Öğretim Tasarımında İlk Adım) 7. Tasarım Aşaması (Tasarım Basamağında Ne Yapmalıyım?) 8. Geliştirme Aşaması (Ürünleri Oluşturalım.) 9. Uygulama Aşaması (Uygulamayı Planlamalıyım.) 10. Değerlendirme Aşaması (İşlevsel Bir Öğrenme Sistemi mi?)
Öğretim Tasarımı Sürecine Yönelik Ders Dışı Etkinlikler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimsel problemin belirlenmesi • Analiz Etkinliği • Tasarım Etkinliği • Geliştirme Etkinliği • Uygulama Etkinliği • Değerlendirme Etkinliği

Ek 16. Ders Planı Örneği (Analiz Ünitesi)

Ders	Öğretim Tasarımı
Ünite	<i>Analiz</i>
Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim ihtiyaçlarını belirleme <ul style="list-style-type: none"> ▪ İhtiyaç türleri ▪ İhtiyaç belirleme yöntemleri ▪ Eğitim ihtiyaçlarının ayırt edilmesi • Hedef kitleyi inceleme <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toplumsal özellikler ▪ Bireysel farklılıklar • Kurumsal analiz • Eğitim önceliklerini belirleme
Süre	8 ders saati
Ünitenin Kazanımları	<ul style="list-style-type: none"> • Analiz aşamasında yapılacak işlemleri sıralar. • Verilen bir örnek olaydaki ihtiyaç türüne karar verir. • İhtiyaç analizinde toplanacak bilginin niteliğine uygun ihtiyaç belirleme yöntemlerine karar verir. • İhtiyaç belirleme yöntemlerini birbirleriyle karşılaştırır. • Eğitim ihtiyaçları ile eğitim dışı ihtiyaçları birbirinden ayırt eder. • Eğitim ihtiyacının niteliğine göre hedef kitlenin hangi toplumsal özelliklerine yönelik bilgi toplanması gerektiğine karar verir. • Eğitim ihtiyacının niteliğine göre hedef kitlenin hangi bireysel farklılıklarına yönelik bilgi toplanması gerektiğine karar verir. • Kurumsal analizin niçin yapıldığını açıklar. • Eğitim önceliklerini belirlemek için kullanılan yaklaşımları karşılaştırır.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, soru-cevap, tartışma,
Araç – Gereç ve Materyaller	Kaynak kitap, bilgisayar, projeksiyon cihazı, PowerPoint sunusu, Örnek Analiz Raporu
Giriş Etkinlikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Dikkat çekme ve güdüleme Bir örnek olay anlatılarak öğrencilerin örnek olaydaki ihtiyacı bulmaları istenecek. Daha sonra, ihtiyaç kavramının ne anlama geldiği sorulacak? Walkman isimli hikaye anlatılacak ve öğrencilerden geçmiş yaşantılarında başlarından geçen buna benzer olayları anlatmaları istenecek. • Hedeften haberdar etme Bu üniteyi bitirdiğimizde; ihtiyaç türlerini, ihtiyacı belirlemek için kullanılan yöntemleri, bu yöntemlerin üstün ve sınırlı yönlerini, eğitim ihtiyaçlarının eğitim dışı ihtiyaçlardan nasıl ayırt edileceğini, eğitim ihtiyacının niteliğine göre hedef kitlenin hangi özelliklerinin incelenmesi gerektiğini ve bu özelliklerin niteliklerini, kurumsal

	<p>analizin önemini ve eğitim önceliklerini belirlerken hangi yaklaşımların kullanılabileceğini öğreneceksiniz. Öğretim tasarımı sürecinde analiz basamağı en önemli aşamadır. Eğer bu aşamada eğitim ihtiyacını doğru tanımlayamazsanız, sonraki aşamalarda yapacaklarımız beyhude bir çaba olabilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ön bilgileri harekete geçirme ve hatırlatma <p>Farklı öğretim tasarımı modellerinde hangi ögelere yönelik analiz işlemleri yapılmaktadır? (Neyi ya da neleri analiz edebiliriz?) Öğrenme-öğretme sürecinde hangi bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır?</p> <p>Hepiniz bu zamana kadar farklı eğitim kademelerinde sınavlara girdiniz. Bu sınavların amacı nedir?</p> <p>Lisans öğreniminizde size hangi konularda ne tür anketler uygulandı? Bu anketlerde, araştırmacılar ne tür bilgiler elde etmişlerdir? soruları sorularak öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda hatırlatmaların ve açıklamaların yapılması.</p> <p>Şimdi, öğretim tasarımı sürecinin en önemli aşaması olan analiz aşamasında neler yapmamız gerektiğini ve analiz aşamasının sonunda elimizde ne tür bilgilerin olacağını daha detaylı inceleyelim. Böylece, işlevsel bir öğrenme sisteminin oluşturulmasındaki sağlam temeli atmış olacağız.</p>
İçerik sunumu	<p>Bir öğretim tasarımcısının analiz aşamasına başlarken karşılaşılabileceği durumlar anlatılacak.</p> <p>İhtiyaç kavramı ve eğitimde karşılaşılabilecek ihtiyaç türleri açıklanacak.</p> <p>İhtiyaç belirleme yöntemleri açıklanacak.</p> <p>İhtiyaç belirleme yöntemlerinin seçiminde nelerin dikkate alınması gerektiği açıklanacak.</p> <p>Eğitim ihtiyacı ve eğitim dışı ihtiyaçların birbirinden ayırt edilmesinde kullanılan kurallar anlatılacak.</p> <p>Hedef kitlenin eğitim ihtiyacına yönelik hangi toplumsal özelliklerin ve bireysel farklılıkların analiz edilmesi gerektiği anlatılacak.</p> <p>Kurumsal analiz yapılırken dikkate alınacak destekleyici olanaklar ve engelleyici koşullar anlatılacak.</p> <p>Eğitim önceliklerinin belirlenmesinde kullanılan yaklaşımlar anlatılacak.</p>
Alıştırma	<p>Analiz aşaması (Öğretim Tasarımında İlk Adım) etkinliğinin gerçekleştirilmesi.</p>
Geribildirim	<p>Öğretim Tasarımında İlk Adım etkinliğine yönelik kişisel ve grup geribildirimlerinin verilmesi. Geribildirimler hem içeriğe hem de öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejileri kullanımlarına yönelik verilecektir. Ayrıca, etkinliklerden aldıkları içerik ve strateji puanları öğrencilere duyurulacaktır.</p>