

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYİ  
AMAÇLAYAN EĞİTİM PROGRAMININ ÖZEL  
YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE ETKİLİLİĞİNİN  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sebiha KÖSE

İstanbul  
Ocak-2025

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYİ**  
**AMAÇLAYAN EĞİTİM PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ**  
**ÖĞRENCİLERDE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sebiha KÖSE**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Nüket AFAT**

**İstanbul**  
**Ocak-2025**

Lisansüstü Eğitim Entitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Piskolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Nüket AFAT

Üye Dr. Öğr. Üyesi Fazilet YAVUZ BİRBEN

Üye Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öz Düzenleme Becerilerini Geliştirmeyi Amaçlayan Eğitim Programının Özel Yetenekli Öğrencilerde Etkililiğinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlâk ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Sebiha KÖSE

## ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasını tamamlamak, benim için yalnızca akademik bir hedef değil, aynı zamanda hayatımın en özel ve anlamlı yolculuklarından biri oldu. Yoğun iş yüküm, sayısız sorumluluğum ve tüm zorluklara rağmen bu süreci tamamlamanın tarifsiz mutluluğunu yaşıyorum.

Rehberliği, sabrı ve anlayışıyla yolumu aydınlatan Doç. Dr. Nüket AFAT'a, yakınlığı ve sevecenliğiyle her zaman yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Yavuz BİRBEN'e ve akademik hayatım boyunca bana ışık tutan Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU'ya yürekten teşekkür ediyorum.

Bu yolculuktaki en büyük dayanağım, her an içimi ısıtan gülüşleri ve koşulsuz sevgileriyle iki küçük oğlum oldu. Hayatımın neşesi, zorlukları güzelliklere dönüştüren sevgili oğullarım Oğuz Kağan KÖSE ve Yağız Alp KÖSE'ye, bu süreçte bana sabrı, dayanıklılığı ve mücadeleyi öğrettikleri için gönülden teşekkür ediyorum. Onlar, bu başarının en büyük kahramanlarıdır. Ayrıca, varlıklarıyla bana güç veren, desteğini ve dualarını her zaman hissettiren sevgili anneme, babama, kardeşlerime ve ailemin diğer fertlerine gönülden teşekkür ediyorum. Yanımda olan dostlarım ve meslektaşlarım, varlıklarıyla beni güçlendiren kıymetli insanlardı. Kalplerinde yer bulduğum herkese teşekkür ederim.

Tüm bunların yanı sıra, zorlukları aşarken kimi zaman katkısıyla, kimi zaman yalnız bırakarak bana direnç kazandıran hayat arkadaşımın da bu hikâyenin bir parçası olduğunu söylemeden geçemem.

Hayatım boyunca başarıyı ve sürekli kendimi geliştirmeyi bir amaç olarak benimsedim. Ancak, bunun kolay bir yolculuk olmadığını ve her başarının arkasında büyük bir emek ve sabır olduğunu biliyorum. Bu sebeple, hayatımdaki her bir başarı anahtarı benim için çok kıymetli ve anlamlı. Bu çalışma da o anahtarlardan biri olarak beni hayallerime bir adım daha yaklaştırdı.

Tüm “rağmenlere” inat tamamladığım bu çalışmanın, hayatıma değer katan herkese minnet dolu bir teşekkür niteliği taşımasını diliyorum. Desteğini esirgemeyen, yolumu aydınlatan herkese sevgiyle...

**Sebiha KÖSE**

**İstanbul-2025**

## ÖZET

# ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYİ AMAÇLAYAN EĞİTİM PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

**Sebiha KÖSE**

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nüket AFAT

Ocak, 2025 - 93 Sayfa

Çalışmanın amacı öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programının özel yetenekli öğrencilerde etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaçla uygulayıcı tarafından özel yetenekli öğrencilerde öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programı geliştirilmiştir. Hazırlanan eğitim programı haftada bir gün 80 dakika olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde BİLSEM'E devam eden 4. Sınıf özel yetenekli 22 öğrenciden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen 'Öz Düzenleme Ölçeği' ve çalışma grubunun özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan 'Bilgi Toplama Formu' kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, ölçümler ise Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri, bağımsız örneklem t testi ve eşleştirilmiş örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Bulgularda ortaya çıkan sonuçların istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak baz alınmış, hesaplama ve yorumlamalar bu yönde şekillenmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuca göre özel yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Düzenleme, Özel Yetenekli Öğrenci, Eğitim Programı

## ABSTRACT

# INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATION PROGRAM AIMING TO IMPROVE SELF-REGULATION SKILLS IN GIFTED STUDENTS

**Sebiha KÖSE**

Master, Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nüket AFAT

January, 2025 - 93 Pages

The aim of the study is to examine the effectiveness of the education program aimed at improving self-regulation skills in gifted students. For this purpose, a training program has been developed by the practitioner to improve self-regulation skills in gifted students. The prepared training program was implemented for 12 weeks, once a week for 80 minutes. In the study, a quasi-experimental research model with pre-test-post-test control group was used. In the 2023-2024 academic year, the working group is the 4th student who attends BİLSEM in the Küçükçekmece district of Istanbul. The class consisted of 22 students with special abilities. The 'Self-Regulation Scale' developed by Yılmaz (2020) and the 'Information Collection Form' prepared to determine the characteristics of the study group were used as data collection tools. SPSS program was used in the analysis of the data, and the measurements were analyzed by Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests, independent samples t-test and combined samples t-test. The statistical significance level of the results was taken as .05, and the calculations and interpretations were shaped in this direction.

According to the results of the research, it was seen that the education program prepared to improve the self-regulation skills of gifted students developed the self-regulation skills of the students positively and was effective.

**Keywords:** Self-Regulation, Gifted Student, Education Program

# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR .....	xi
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	2
1.2. Amaç .....	3
1.3. Çalışma Varsayımları.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Varsayımlar .....	5
1.6. Sınırlılıklar .....	5
1.7. Tanımlar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>7</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>7</b>
2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Bileşenleri .....	7
2.2. Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişim Süreci .....	8
2.3. Öz Düzenlemenin Boyutları.....	10
2.3.1. Bilişsel Boyut.....	11

2.3.2. Duygusal Boyut.....	12
2.3.3. Davranışsal Boyut .....	13
2.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	13
2.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri .....	14
2.5.1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli: .....	14
2.5.2. Kanfer'in Öz Düzenleme Süreci: Üç Adımda Başarı .....	15
2.5.3. Borkowski'nin Üst Biliş Modeli: Süreç Odaklı Öğrenme Yaklaşımı..	16
2.5.4. Winne'in Dört Aşamalı Öz Düzenleme Temelli Öğrenme Modeli .....	16
2.5.5. Öğrenme Süreçlerinden Öz Düzenleme: Pintrich Modeli .....	17
2.5.6. Zimmerman'ın Döngüsel Süreç Modeli ile Öz Düzenleme.....	18
2.5.7. Ziegler Yedi Adımlı Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli.....	19
2.6. Kuramsal Açıdan Öz Düzenleme.....	21
2.6.1. Psikoanalitik Kuram Bakış Açısıyla Öz Düzenleme .....	21
2.6.2. Davranışçı Kuram Bakış Açısıyla Öz Düzenleme .....	22
2.6.3. Sosyal Bilişsel Kuram Perspektifinden Öz Düzenleme .....	23
2.6.4. Sosyo-Kültürel Kuram Bakış Açısıyla Öz Düzenleme.....	23
2.6.5. Bilişsel Gelişim Kuram Bakış Açısıyla Öz Düzenleme.....	24
2.7. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	25
2.8. Özel Yetenekli Öğrenci.....	26
2.9. Özel Yetenekli Öğrencilerde Öz Düzenleme Becerisi.....	27
2.10. İlgili Araştırmalar.....	28
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	28
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	37
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>40</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>40</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	40
3.2. Çalışma Grubu .....	41

3.3. Veri Toplama Süreci .....	41
3.4. Veri Toplama Araçları .....	42
3.4.1. Bilgi Toplama Formu .....	42
3.4.2. Öz Düzenleme Ölçeği .....	42
3.5. Öz Düzenleme Programı .....	42
3.5.1. Programın Temaları .....	45
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>54</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>54</b>
4.1. Betimsel İstatistikler.....	54
4.2. Normallik Testleri .....	56
4.3. Hipotez Testleri.....	57
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>61</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>61</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	62
5.1.2. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	63
5.1.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	64
5.1.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	65
5.2. Öneriler .....	67
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	67
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	69
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>72</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>90</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Bileşenlerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması.....	42
Tablo 3.2: Öz Düzenleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programı İçeriği.....	49
Tablo 4.1: Öğrencilerin Kişisel Bilgileri Frekans Dağılımı ve Yüzdeler Oranı .....	54
Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere yönelik Betimsel Bulgular.....	56
Tablo 4.3: Uygulama ve Karşılaştırma Gruplarına Ait Sonuçlarının Normallik Dağılımına Yönelik Bulgular.....	56
Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puanları Karşılaştırması.....	57
Tablo 4.5: Uygulama Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerisi Başlangıç ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırması.....	58
Tablo 4.6: Karşılaştırma Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerisi İlk ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırması.....	59
Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Ölçeği Son Test Puanları Karşılaştırması.....	59

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Ziegler ve Arkadaşlarının (2012) Öz Düzenleyici Öğrenme için 7 Adımlı Döngüsel Modeli.....20



## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Akt	: Aktaran
ev	: Çeviren
Ed	: Editör
sf	: Sayfa
vd	: Ve Diğerleri
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bebeklerin dünyayı algılamaya başlamasıyla beraber doğduktan kısa bir süre sonra kimlik duygusu gelişimine yönelik olarak davranışları ayırt etme eğilimine girmeleri beklenir. Bu süreçte bağımsızlık kazanmaya çalışma, kendi kendilerine yeme-içme, yürüme, konuşma, tanıma ve tanımlama davranışlarını öğrenir ve bunları sergilerler. Bununla birlikte sosyal olan ile sosyal olmayan davranışları organize etmeye ve buna göre kendi süreçlerini oluşturmaya başlarlar (Kopp, 1982). Öz düzenleme kavramı çocukların ilk yıllarından itibaren oluşmaya başlayan ve yaşları ilerledikçe şekillenen, gelişen ve değişiklik gösteren bir süreçtir (Bronson, 2019).

Öz düzenleme çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını kendi kontrolüne alabilmeyi gerektiren bir otokontrol mekanizmasıdır. Bu vesile ile bebeklikten yetişkinliğe olan süreçte gelişmeye açık ve bir o kadar da birey için önemli bir beceridir. Başarı için oldukça önemli bir yapı olarak karşımıza çıkan öz düzenlemenin tanımına bakıldığında, bireyin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı her türlü yöntem ve kendi hedeflerini belirleyerek buna ulaşabilmesi adına gösterdiği çaba, kararlılık ve motivasyondur.

Öz düzenleme bilişsel bir kapasite veya eğitim performansından ziyade bu yeteneğini doğru ve uygun yerde kullanabilmektir. Çocukların kendi yol haritasını oluşturdukları, bu süreçte onları engelleyecek her türlü davranış, duygu ve düşünceden arınarak hareket edebildikleri, bu motivasyonlarını izleme, düzenleme ve kontrol etmelerini sağlayan aktif bir yapıdır (Pintrich, 2000). Öğrenen öğrenci yetiştirmenin temelinde kendi öğrenmelerini kendi planlayan, organize eden ve kendi sürecinden kendisi sorumlu olan öğrenci vardır. Bu da öz düzenlemenin gerekliliğidir. Buradan hareketle okul yaşamında öz düzenleme becerileri öğrenciye rehberlik ederek tüm yaşamındaki öğrenmeleri boyunca geçerli olacağından oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

## 1.1. Problem

Eğitimin en önemli ayrıntılarından biri bireyin kendi kendine öğrenebilmesine olanak sağlamaktır. Bunun temelinde sınıf içerisinde öğretmenin öğretmesinden ziyade öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri ve kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olması gerekmektedir. Öğrencilerin üst seviyede başarı gösterebilmeleri için bu sorumluluğu taşımaları beklenmektedir (Tay, 2002). Hali hazırda var olan eğitim-öğretim sürecinde kalabalık sınıflarda ve tek tip uygulanan programlarda her öğrenci ile farklı program oluşturulup onlarla bireysel çalışmaların yapılması oldukça güç bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Senemoğlu, (2012)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin planlama yapabilme, kendi kendilerine hedef belirleyerek kendilerini kontrol edebilme, gözlemlene ve geri dönüt verebilme imkânını sağlayan eğitim öğretim ortamlarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalarda öz düzenlemenin erken dönemde gelişmiş olması veya geliştirilmesi ileriki kademelerde, eğitim-öğretim süreçlerinde başarı ve sosyal hayatına da olumlu anlamda yansıyor uzun vadeli sonuçlar getireceği söylenebilir (McCelland ve diğ., 2007; Schmitt ve diğ., 2015; McCoy, Gonzalez ve Jones, 2019). Belirtildiği üzere öz düzenleme becerileri erken dönemde ve özellikle ilkokulda desteklenmelidir. Aynı şekilde özel yetenekli öğrenciler de ilkokul düzeyinde tanılanmakta ve gerekli yönlendirmeler bu süreçte yapılmaktadır. Her ne kadar özel yetenekli çocukların yaşlarına göre erken yürüme, konuşma, fark etme, tepki verme vb. özellikleri bazında erken gelişim gösterdikleri bilinse de özel yetenek tanısı ilkokul düzeyinde alınmaktadır. Bu süreçte yapılan doğru gözlem ve değerlendirmeler ışığında özel yetenek tanısı alan öğrencilerin var olan potansiyellerini geliştirmek, ona özel uygulamalar planlanarak zenginleştirme yoluna gitmek oldukça kıymetlidir (Kuzu ve Şenol, 2012). Nitekim özel yetenekli öğrencilerin doğru yönlendirilmesiyle ülkemize sunacakları katkılar, buluş, icat ve projelerle hem çevresine hem de insanlığa değerli katkılar sunabilme potansiyellerinin olduğu düşünülmektedir (Davaslıgil, 2004).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyaçları, var olan bilişsel becerilerinin ortaya çıkartılması ve sürdürülmesi açısından oldukça büyük önem taşımaktadır (Akın, 2019). Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel farkındalığa sahip olması ve bu potansiyellerini geliştirme amacıyla hareket etmeleri aynı zamanda öz düzenleme becerisi de gerektirmektedir. Bundan dolayı öz düzenleme becerilerinin özel yetenekli

öğrencilerde oluşacak farkındalığının üzerine odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Zira bilişsel farkındalık ile beraber sahip olunan potansiyele eklenince strateji geliştirme, planlama, dikkat ve zihni organize edebilme becerileri artarak özel yetenekli öğrencilerin zihinsel ve akademik gelişimlerinin arttığı görülebilmektedir (Bildiren, 2016).

Özellikle özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanacak olan program ve uygulamalar bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak kendi gelişimlerini desteklemeye yararlı olacaktır. Var olan potansiyel ve becerilerini fark edebilme, bunu doğru ve yerinde kullanarak hedefine ulaşabilme, gerektiğinde sonlandırmayı bilme veya yeniden başlayabilme, kendi bilişlerinin farkında olarak hareket edebilme ve öğrenmeyi öğrenme süreci özel yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretimdeki en temel ihtiyaçlarındandır (Coleman ve Cross, 2000). Buradan hareketle öz düzenlemenin başarı ile eş güdümlü olarak ilerlediği ve geliştiği söylenebilir. Bunun için de öğrencilere öz düzenleme becerileri kazandırmaya yönelik program ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanan program ışığında planlama, hedef belirleme, öğrenme stratejilerini geliştirme, çaba harcama, yardım isteyebilme ve öz değerlendirme boyutlarını geliştirme süreci planlanmaktadır. Bu vesile ile tezin amacı, özel yetenekli öğrencilerde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak 'Öz Düzenleme Becerileri Geliştirme Programı' hazırlanıp, bu programın uygulanarak etkililiğinin sınanmasıdır. Programın 4. Sınıf düzeyinde eğitim öğretime devam eden ve Bilsem tanılama sürecinden geçerek Bilsem de kayıtlı olan öğrencilere uygulanması amaçlanmıştır. Öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın, öğrencilerin yaşamına entegre edilmesi, akademik başarıya katkı sağlaması ve uygulanabilirliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu becerilerin işlevselliğinin hayata geçirilmesi, öğrencinin akademik ve sosyal hayatına olumlu yansımaları, programın etkililiğini daha da önemli kılmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Çalışmanın temel amacı öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programının özel yetenekli öğrencilerde etkililiğinin incelenmesidir. Ayrıca çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı” öncesindeki Öz Düzenleme Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı” öncesi ve sonrasındaki Öz Düzenleme Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı” öncesi ve sonrasındaki Öz Düzenleme Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı” sonrasındaki Öz Düzenleme Ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ayrım değerlendirilmekte midir?

### **1.3. Çalışma Varsayımları**

1. Uygulama ve karşılaştırma gruplarındaki katılımcıların başlangıç ölçüm puanları arasında bir farklılık bulunmamaktadır.
2. “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı'nın” uygulandığı deney grubundan oluşan öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından daha iyi sonuçlanacaktır.
3. Karşılaştırma grubundaki katılımcıların başlangıç ve sonuç ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim beklenmemektedir.
4. “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı” uygulanan uygulama grubunun sonuç ölçüm puanlarının, karşılaştırma grubunun sonuç ölçüm puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aşması öngörülmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Bilginin kontrol edilemeyecek boyuta ulaştığı günümüzde doğru bilgiyi seçebilmek, gerektiğinde uygun hale getirip kullanabilmek ve bu süreci zihinde yönetebilmek oldukça önemli hale gelmiştir. Bu vesile ile bilgiyi hazır elde etmek yerine öğrenmeyi öğrenebilen çocukların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu (2010)' ya göre öğrenmeyi öğrenebilen çocuklar, başkaları tarafından bilginin öğretilmesini beklemeyiz, hali hazırda var olan bilgileri kendi süreçleri içerisinde değerlendirerek ve sürece dahil olarak pasiften aktif hale getirilmesini sağlarlar. Öğrencilerin öğrenmenin merkezinde olması, kendi sorumluluklarını

alabilmesi, değerlendirme ve planlama yapabilmesi öz dzenleme becerisi gerektirmektedir. Tm bunların kapsamına bakıldığında öz dzenlemenin öğrencilerin hayatında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda ilkokul düzeyi öz dzenleme becerisi gelişimi için dikkat edilmesi gereken bir yaş dönemidir. Özellikle ilkokul 4. sınıftaki öğrencilerin somut işlem döneminden soyut işlem dönemine adım attığı varsayılarak, bu sınıf seviyesinde öz dzenleme becerisinin geliştirilmesinin, buna yönelik çalışmalar yapılmasının önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Alan yazında 4. sınıf düzeyinde özel yetenekli öğrencilere odaklanan bir öz dzenleme becerisi geliştirme programına rastlanmamıştır. Bu nedenle, ilkokul 4. sınıf özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan Öz Dzenleme Becerisi Geliştirme Programının önemli bir ihtiyaç olduğu düşünölmektedir.

### **1.5. Varsayımlar**

- Uygulama sürecine katılan öğrencilerin, programa gönüllü olarak dâhil olmayı tercih ettikleri kabul edilmiştir.
- Anket ve ölçeklere verilen yanıtların, öğrencilerin içten ve dürüst ifadelerini yansıttığı varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

- Bu araştırma, İstanbul Küçükçekmece BİLSEM’de öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup ile gerçekleştirilmiştir ve bu grup ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada kullanılan eğitim programının içeriği, araştırmacı tarafından hazırlandığı için programın tasarımında araştırmacı etkisi bulunması çalışmanın sınırlılıklarından biridir.
- Eğitim programı, 12 haftalık bir süre ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, programa gönüllü olarak katılan 11 kontrol ve 11 deney grubu öğrencisi ile sınırlı bir şekilde yürütölmüştür.

## 1.7. Tanımlar

**Öz Düzenleme:** Öz düzenleme, öğrenmenin önemli bir paydası olarak tanımlanan, bireyin hedef belirleme, planlama, strateji oluşturma, geliştirme, uygulama ve sonuçları değerlendirme süreçlerini içeren; bireyin belirlediği hedeflere ulaşmaya yönelik kendi duygu ve düşüncelerini bilinçli olarak kontrol etmesi ve kendi öğrenmesini aktif bir şekilde yönlendirmesi sürecidir (Zimmerman, 2002 ve Pintrich, 2000).

**Özel Yetenekli Öğrenci:** Bilişsel, akademik, yaratıcılık, liderlik veya sanatsal boyutlarda akranlarına göre daha yüksek performans gösteren ve yetenek alanlarına göre kendi potansiyellerinin geliştirilerek zenginleştirilmesi gereken öğrencilerdir (MEB, 2022).

**Eğitim Programı:** Öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya yönelik olarak tasarlanan, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek şekilde, ders içeriklerinin yanı sıra öğrenme ortamlarını, eğitim araç-gereçlerini ve ders dışı etkinlikleri de kapsayarak hazırlanan yapılandırılmış bir müfredat ve öğretim sürecidir (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Bileşenleri

Öz düzenlemenin yıllar içinde genişleyen bir kavram olduğu görülmektedir. 1980 lerde sosyal psikoloji alanı ve kişilik üzerine yapılan yayınlarda yer alırken 1990 larda eğitim içeriklerinde de yer almaya başlamıştır. Zaman içerisinde kapsamı arttığı için önemli bir kavram haline gelmiştir (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Bunun sonucunda farklı ifade ve tanımlamalar da ortaya çıkmıştır. Bazıları tarafından öz düzenleme, öz denetleme veya öz kontrol ile aynı anlamlara geldiği öne sürülmüştür. Öz düzenleme amaca yönelik hareket etme, amaç doğrultusunda ilerleme, gerektiği zaman sonlandırma veya duruma uygun kontroller yapabilme (Carver & Scheier, 2011) ve bir amaca ulaşabilmek adına bireyin öz davranışlarını yönetebilme becerisini ifade eder (Aslan ve Özgün, 2017). Öz düzenleme, kişinin etki gücünü, duygu, düşünce, motivasyon ve davranış modellerine yansıtmasıdır (Bandura, 1994).

Bronson, (2000) öz düzenlemeyi, çocukların, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol ederek çevrelerine doğru tepkiler vermeyi sağlayan oldukça karmaşık bir süreç olarak ifade ederken; Zimmerman ve Schunk (2008) da öz düzenlemeyi, bireyin bir sonraki süreci için davranışını kontrol etmeyi sağlayan motivasyonu olarak tanımlamaktadır. Öz düzenleme becerileri bireylerin dikkatlerini devam ettirebilme, bilgiyi zihinde tutabilme, dürtüsel tepki ve hayal kırıklığı ile baş edebilme, davranışların sonuçlarını ön görebilme ve buna uygun olarak planlama yapabilmeyi gerektirir (Carlson, Zelazo ve Faja, 2013). Bu bağlamda öz düzenleme, bir çocuğun kendi istediği doğrultuda bir davranışı başlatıp bitirme, odaklanma becerisi, hedefe yönelik bir eylem belirleyip o yönde şekillenebilme, ön görü ve plan yapabilme, hataları belirleme ve düzeltme (Roebbers, 2017) içerir.

Öz düzenleme becerisine sahip çocuklar öğrenme, gelişim ve sosyal yaşam becerileri ile iç içe olacaklardır (Astarlar, 2019). Aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin erken dönemde gelişiminin sağlık açısından da pozitif etkileri olabileceği düşünülmektedir (Miller vd., 2018). Araştırma sonuçlarına göre bebeklik döneminden itibaren öz düzenleme sorunları yaşayan çocukların ileride yeme ve uyku bozuklukları, dikkat

eksikliği, hiperaktivite, dürtüsellik, zihinsel ve davranış problemleri ile daha çok karşılaşabileceklerini göstermektedir (Coşkun, 2019). Buradan da fark edileceği üzere erken yaştan itibaren öz düzenleme becerilerinin gelişimi bebeklikten ileriki yaşlara kadar hayatın birçok alanında etkiye sahiptir.

Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar akranlarına oranla daha pozitif, içe kapanmayan, sorunlarla yüzleşebilen ve çözüm arama yoluna daha kolay başvuran çocuklardır (Şepitci, 2018). Herhangi bir durum, zaman veya mekâna bağlı kalmaksızın doğruları ayırt edebilen, savunan ve çözümleyebilme yeteneğine sahip olan bireyler pek tabii öz düzenleme becerileri gelişmiş bireylerdir (Ezmeçi, 2019). Yine çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin gelişimine imkân sağlanan çocuklar mevcut potansiyellerinin en üst düzeyinde performans gösterebilirler. Bu vesile ile çocuklara fırsatlar sunmak öz düzenleme becerilerinin gelişimlerine destek vermek oldukça önemli olacaktır (Astarlar, 2019).

Öz düzenleme becerisi, çocukların kendi hedeflerini kendilerine uygun şekilde belirleyebildikleri, duygu, davranış ve düşüncesini kontrol edebildiği bir süreçtir. Öğrenciler öz düzenleme becerisi sayesinde hedeflerini belirler, planlamasını yapar, strateji geliştirir ve geliştirmiş olduğu bu stratejiyi değerlendirir. Bu süreçte bir hata veya kendi öğrenmesine uygun olmayan bir durum var ise değişikliği kendisine uyarlar ve şekillendirir. Bu sebeple öz düzenleme becerisi gelişmiş kişilerin üst bilişsel becerileri hep aktiftir (Ader, 2020).

Öz düzenleme, doğrudan bilişsel bir yetenek ya da akademik başarı olarak değerlendirilmemekte; bunun yerine öğrencinin gözlem, hedef belirleme, strateji geliştirme ve değerlendirme süreçleri aracılığıyla bilişsel performansını akademik başarıya dönüştürme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Arseven, 2020). Buradan hareketle öz düzenleme becerisine sahip olmak demek kendi öğrenme süreciyle ilgili öz farkındalığa sahip olmak ve eksiklerinin farkında olup düzeltmeye çalışarak hedefinde ilerlemek olarak ifade edilebilir (Yüksel, 2003).

## **2.2. Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişim Süreci**

Öz düzenleme yaşamın ilk yıllarından başlayan içsel bir kontrol sistemini oluşturmaktadır (Bronson, 2000). Bu sistem oluşurken en büyük etkenlerden biri de ebeveynlerdir (Calkins ve diğ., 2008).

Kopp (1982) öz düzenlemenin oluşum ve gelişimini beş evrede ele almıştır.

- *Nörofizyolojik Evre (0-3 Ay)*:Bebeklerin ilk 3 ayında sergiledikleri birincil döngüsel tepkileri bulunmaktadır. Bunlar parmak emme ve refleks olarak gösterdikleri davranışlardır (Kopp,1982). Bu süreçte bebeğe bakım veren kişinin uygun tepkileri vermesi, beslenme, uyku ve duygusal ihtiyaçları karşılaması bebeğin çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır. Bakım veren kişinin, bebeğin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde anlaması ve bu ihtiyaçlara duyarlı bir yaklaşım sergilemesi, öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Whitebread & Basilio, 2012).
- *Duyu-motor Evresi (3-9/12 Ay)*: Bu dönemde bebekler, istemli hareketlerle bir oyuncuğa uzanma veya onu inceleme gibi tepkiler göstererek kendi eylemlerinin farkına varmaya başlarlar. Bebeğe bakım veren kişi ile bebeğin bu süreçte kuracağı iletişim ve ilişki bebeğin öz düzenleme becerileri gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu vesile ile burada kurulacak bağın niteliği önemlidir (Kopp, 1982). Bebek bu evrede uyarılmaya, tepki alıp vermeye, dikkatini başka yöne çevirmeye, duygusal ve zihinsel süreçleri kontrol etmeye başlar ve bu durumu özümser (Posner ve Rothbart, 2009). Bununla beraber uykuya geçiş ve beslenme döngüsü gibi fizyolojik ihtiyaçlarının düzenli ve gerektiği şekilde karşılanması (Calkins ve Keana, 2004) ve yeni keşifler esnasındaki bağımsızlık duygusunu yaşaması ve motive olma ihtiyacı göz ardı edilmemelidir (Bronson, 2000).
- *Kontrol Evresi (9/12-18.ay)*:Bu evrede çocuğa bakım veren kişinin gerekli hassasiyeti göstermesi, iletişimi başlatıp sürdürme ve bitirme sürecinde çocuğa sağduyulu davranması, duygusal olarak yanında olduğunu hissettirmesi öz düzenleme becerileri için oldukça önemlidir. Kurallara uyma, kendi kontrolünü yavaş yavaş kazanmaya başlama ve bilişsel süreçlerdeki gelişimler gözlemlenir (Kopp, 1982). Kontrol evresi tepki verme ve sosyal yönden etkileşim kurma bakımından öz düzenlemenin sosyal duygusal yönünün temeli sayılabilir (Whitebread ve Basilio, 2012).
- *Öz Kontrol Evresi (24-36 Ay)*:Bağımsızlık davranışının sergilendiği, dil becerilerinin geliştiği ve bu sayede kendisini ifade etmeye başladığı, benlik

algısının ortaya çıktığı bir dönemdir. Bu evrede çocuk çevresine uyum sağlayabilir, isteklerini erteleyip sosyal beklentilere uygun davranışlar sergileyebilir (Kopp, 1982).

- *Öz düzenleme (36+ Ay)*: Bu dönemde, öz düzenleme becerilerinin gelişimi devam etmekte olup (Kopp, 1982), çocuklar değişen durumlara daha kolay uyum sağlayabilir ve davranışlarını içselleştirme süreci başlamaktadır (McClelland, Geldhof, Cameron & Wanless, 2014).

Öz düzenlemenin gelişim evrelerini bireysel farklılıklar ve çevre faktörü de etkilemektedir. Bireysel farklılıklardan kasıt biyolojik ve hayat koşullarına bağlı olarak değişmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Yetersiz çevre koşulları ve uyarımlar, maddi yetersizlik, olumsuz davranışlara maruz kalma stres ve duygu durumunu doğrudan etkileyeceği için bilişsel olarak da etkisi görülebilmektedir (Vohs ve Baumeister, 2016). Bunun yanı sıra Sandman, Davis, Buss ve Glynn (2011) yaptıkları çalışmada çevre koşullarından hamilelikte olumsuz etkilenen durumlarda ileride çocuğun düzenleyici kapasitesini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Nitekim Shonkoff ve Phillips (2000) in araştırması da (yoğun, güçlü, sürekli kötü olay ve davranışlara maruz kalmanın düzenleyici becerileri olumsuz yönde etkilediğini) destekler niteliktedir.

Güvenli, sevgi dolu ve olumlu bir yaklaşım sergileyen ailelerin çocuklarının, yüksek düzeyde engelleyici kontrol becerilerine sahip oldukları (Razza, Martin & Brooks-Gunn, 2012; Drake, Belsky & Fearon, 2014) ve duygu düzenleme becerilerinde daha kontrollü davrandıkları (Thompson, Lewis & Calkins, 2008; Kim & Kochanska, 2012) belirtilmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocukları ile beraber etkileşimli olmaları, verimli zaman geçirmeleri öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

### **2.3. Öz Düzenlemenin Boyutları**

Yürütücü işlevlerin alt boyutu olan öz düzenleme kavramının da alt boyutları bulunmaktadır. Literatüre bakıldığında öz düzenlemenin alt boyutlarının farklı şekillerde açıklandığı görülmektedir. Bu durum öz düzenlemeye dair ortaya konulan kuramsal farklılık ile ifade edilebilir (Tekin, 2018).

Schunk ve Zimmerman (1998) öz düzenlemenin döngüsel bir yapısının olduğunu ve bunların da ön görü, istemli kontrol ve kendini yansıtmadan oluştuğunu öne sürmektedir. Posner ve Peterson (1990), öz düzenleme ile ilgili olarak en çok dikkate vurgu yapmıştır. Düşünme, odaklanma, hafıza tutup gerektiğinde geri çağırmanın dikkat becerisi ile doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiştir (Shonkoff ve Phillips, 2000). McClelland, Cameron ve Wanless (2014) öz düzenlemenin sosyal beceri ve davranışları düzenleme boyutlarını ele alırken, Whitebread ve arkadaşları (2009) da öz düzenlemenin üst bilişsel düzenleme ve motivasyonel düzenleme şeklinde iki boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre üst bilişsel boyutta planlama, eylemlerini kontrol edebilme ve değerlendirme süreçleri yer alırken, duygu ve kontrol becerilerinin de motivasyonel boyutta yer aldığını belirtmektedir. Yine öz düzenlemeyi mizaç temelli açıklayan Eisenberg (2005) e göre de çocuk eğlenceli bulmadığı herhangi bir etkinliği tamamlarken veya bu süreci yürütürken zorlanacağı ve dikkatinin dağılacığını, kendisini kontrolünün daha da zorlaşacağını ifade etmektedir.

Hughes (2011), öz düzenlemenin bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç boyut ile ifade edilebileceğini belirtmiştir. Bilişsel boyutta dikkat, odaklanma, bilişsel esneklik, dürtü kontrolü yer alırken; duygusal boyutta, otokontrol, duygu düzenleme becerisi, hazzı erteleyebilme ve davranışsal boyutta her ikisinin de bir arada görüldüğü bir yapıdan söz etmektedir. Yine Smith Donald ve arkadaşları (2007) da aynı şekilde bilişsel, duygusal ve davranışsal boyut şeklinde ele almıştır. Buradan yola çıkılarak her ne kadar farklı ifadelerle ele alınsa da öz düzenlemenin boyutlarının birbirleri ile iç içe bir yapısının olduğu söylenebilir (Fındık, 2012).

### **2.3.1. Bilişsel Boyut**

Bilişsel boyut bellekte tutma, dikkatini verme, odaklanma, gerekli durumlarda dikkatini başka yöne çekebilme gibi yürütücü işlevleri kapsayan öz düzenleme boyutudur (Aydın, 2018, Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Dikkatini verebilmek ve odaklanabilmek hedefe ulaşmada gerekli bir faktör olduğundan bireyin bu amaç için strateji oluşturması da dikkat gerektiren bir durumdur. Bununla birlikte sadece dikkatini vermenin ve odaklanmanın yanı sıra dikkatini gerektiğinde dağıtabilme ve

yönünü değiştirebilme becerisi olan yürütücü dikkat de bilişsel öz düzenleme boyutu olarak ifade edilebilir.

Bilişsel öz düzenleme boyutu için gerekli olan bir diğer faktör de bellek bileşenidir. Çocuk kendisine gelen uyarıcıları işleyen belleğe aktarmadan evvel dikkat becerisini aktif hale getirir. Örneğin, çocuğun ilgisini çeken bir başka uyarana rağmen hedef olarak belirlenen oyuncaklarını toplama işine devam edebilmesi, çocukta öz düzenleme kavramının oluşmaya başladığının işareti olarak söylenebilir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

Bilişsel öz düzenlemenin bir diğer önemli unsuru olan yürütücü işlevler, bireyin günlük yaşamda gerçekleştirdiği aktiviteleri daha işlevsel hale getiren becerilerden oluşmaktadır. Yürütücü işlevler kişinin bir hedefe başlayıp sonlandırana kadar geçen zaman içerisindeki bütün süreçleri kapsamaktadır. Burada birey hedefe ulaşmak için plan yapma, strateji kullanma ve geliştirme, bilişsel ve duygusal durumları düzenleme, sonucu değerlendirerek kendisine uygun stratejiyi yeniden düzenleyebilme becerilerini aktif olarak kullanır (Gültekin Ahçı, 2016).

### **2.3.2. Duygusal Boyut**

Duygusal boyut, bireyin kendi duygularını kendisinin kontrol edebilme becerisi ifade etmektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Duygu düzenlemede birey, öğrendiği duygu kontrol teknikleriyle durumu daha kolay yönetebilir veya o an yaşadığı öfke duygusunu başka yöne aktarabilir. Duygu düzenleme bireyin biyolojik, sosyolojik ve davranışsal boyutta işleve sahip olan süreçleri, dinamik bir çaba gerektiren davranışları ve biyolojik tepkileri içinde barındırmaktadır (Perry ve Calkins, 2018).

Çocukluk çağında duygu düzenleme becerisinin, sosyal uyum ve yetkinliği (Dollan ve Stifter, 2012; Calkins ve Mackler, 2011), vicdan (Thompson, 2013) ve ahlaki gelişimi (Eisenberg, 2000) beraberinde getirdiği söylenmektedir. Yine aynı şekilde duygu düzenleme becerisi çocukların hem akademik performansını etkilemekte hem de yeni karşılaştıkları bir durum karşısında uyum sağlama becerileri için önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Harrington, Trevino, Lopez ve Giuliani, 2020). Yapılan araştırmalarda duygu düzenleme becerisinin okul öncesi döneminde akademik başarı, erken okuma yazma, matematik becerileri ve üretkenlik gibi alanlarda çocukları ön plana çıkardığı gözlemlenmiştir (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007). Sonuç

olarak, duygu düzenlemenin, yaşamın her aşamasını hem sosyal hem de bilişsel açıdan etkileyen önemli bir yapı olduğu ifade edilebilir.

### **2.3.3. Davranışsal Boyut**

Davranışsal öz düzenlemenin bileşenleri olarak çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat olarak belirtilebilir (McClelland vd., 2007). Çalışma belleği, bir eylemi yapabilmek için gerekli bilgileri, zihinde tutmayı, hatırlama ve geri çağırma barındıran bir sistem olarak yorumlanır (Unsworth & Engle, 2007). Davranışı öz düzenleyebilmek ve çalışma belleğini aktif tutabilmek için dikkati belirlenen bir hedefe odaklamak, bu odaklanmayı sürdürmek ve aynı zamanda dikkatin dağılmasına neden olabilecek unsurlara karşı direnç göstermek gerekmektedir. Bu sebeple dikkat ve hedef içi içe geçer.

Dikkat bileşenine bakacak olursak oldukça karmaşık ancak bir o kadar da önemli süreçleri barındırır. Yönetici dikkatin gelişimi ile çocuklar yaşadıkları çatışma durumlarına hâkim olarak çözüme daha kolay ulaşabilirler. Çocukların çatışma çözme becerilerinin 7 yaşına kadar gelişme gösterdiği belirtilmektedir (Rothbart, Posner & Kieras, 2006). Öz düzenleme alanındaki anahtar yapılardan biri olarak tanımlanan engelleyici kontrol boyutunu Carlson ve Moses (2001), bilişsel olarak hedeflenen bir eylemin arkasından ilerlerken konu dışında kalan uyaranlara karşı tepkisiz kalabilme yeteneğini ifade eder. Barkley (1997) engelleyici kontrol mekanizması ile çalışan bellek arasında pozitif yönlü bir korelasyon olması gerektiğini belirtmiştir. Uygun olmayan tepkilerle baş edebilen çocuklar, kazandıkları bilgi ve becerileri daha iyi hafıza tutabilmeli ve ihtiyaç duyduğunu fark ettiğini an geri getirebilmelidir. Bu şekilde engelleyici kontrol mekanizması aktif kalarak kendini koruyacak ve çalışma belleği daha çok gelişim gösterecektir.

### **2.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme**

Pintrich tarafından öz düzenlemeli öğrenme okul ve sınıf benzeri öğrenme gerçekleştirilen yerlerde öğrenmenin çocuğun kendisi tarafından sağlanabilmesi, Schunk'a göre de çocuğun kendisine hedefler belirleyebilmesi, bu hedeflere ulaşabilmek için planlama yapıp, stratejiler geliştirerek uygulaması ve kendisini izlemesi olarak açıklanmaktadır (Aydın ve Demir Atalay 2015). Öz düzenlemeli

öğrenme, çocuğun bilişsel, davranışsal ve güdüsel olarak nasıl ilerlediğine cevap veren bir kavramdır (Zimmerman ve Schunk, 1989). Aynı zamanda öz düzenlemeli öğrenme kavramı, öğrenenin süreç içinde kararlar aldığı, seçimler yaptığı, öz değerlendirme yaparak öğrenme içerisinde güdülenmesini sağlayan veya olumsuz etkileyen etmenlerin farkında olarak davrandığı sistematik bir öğrenme yapısı şeklinde açıklanabilir (Zimmerman, 1990).

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili olarak insanın öz denetimi ve buna dair farkındalığı ile ilgili süreçler incelenmiş ve yaşamındaki genel çabalarından yola çıkılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Herhangi bir görevi tamamlama, yemek yeme, sorumluluklarını yerine getirme, hedef belirleme, planlama yapma ve bu hedefler doğrultusunda ilerleme gibi davranışların akademik olarak incelenmesi öz düzenlemeli öğrenme için temel oluşturmuştur (Zimmerman, 1989b). Bunun sonucu olarak da öz düzenlemeyi yorumlayan birçok farklı kuram ve model oluşmuştur.

## **2.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri**

Literatürde, öz düzenlemeli öğrenme modelinin farklı araştırmacılar tarafından benzer veya çeşitli yaklaşımlarla ele alındığı dikkat çekmektedir.

### **2.5.1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli:**

Okula uyarlanabilen yapıda geliştirilmiş olan Boekaerts Uyarlanabilir Öğrenme Modeli, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını ve bu süreçte öğretmenlerinin göstermesi gereken motivasyonu içermektedir. Öğrencinin iki önceliği olduğunu ifade eden Boekaerts (1997), ilkinin bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırmak, diğerini ise bu süreci egosundan etkilenmeyecek şekilde yapılandırması olarak açıklamaktadır. Boekaerts (1997) öğrenme sürecinde öz düzenlemenin bilişsel ve motivasyonel olarak iki boyutu olduğunu söylemektedir. Bilişsel öz düzenleme boyutu içerisinde hedef belirleme, plan yapma, ilerleyişi izleme, olumlu ve olumsuz olarak değerlendirme yapabilme gibi durumlar mevcuttur. Motivasyonel öz düzenleme boyutunda ise hedefe ulaşmayı isteme ve hedefe ulaşabileceğine dair olan inancı, yapılan planlama dahilinde devam edebilme, zihinsel olarak kendini hazır hissetme, kendi potansiyeline inanma, olumsuz durumlar karşısında baş edebilme veya farklı

alternatiflerin olup olmadığını araştırma çabası olarak ifade etmektedir (Boekaerts, 1996).

### **2.5.2. Kanfer'in Öz Düzenleme Süreci: Üç Adımda Başarı**

Kanfer (1970), bireylerin davranışlarını düzenleme sürecini üç ana aşamada ele almıştır: Kendini gözleme, kendini değerlendirme ve kendini ödüllendirme. Bu süreç, bireyin kendi becerilerini geliştirmesine yönelik önemli bir temel oluşturmuştur (Aydın ve Demir Atalay, 2015'ten uyarlanmıştır). Öz izleme aşamasında kişi kendi davranışlarını gözlemler ve farkına varır. Burada asıl amaç davranış değişikliği için bilinçli bir öz gözlem yapabilmektir. Öz değerlendirme aşamasında kişi gözlemlediği kendi davranışının belirlediği durumlara uygun olup olmadığını, uygun değil ise nasıl uygun hale getirebileceğinin farkında varır. Çünkü öz düzenlemede var olan durum ile hedeflenen durum arasındaki farklılığın ortaya çıkartılması önemlidir. Öz pekiştirmede de kişi hem iç hem de dış motivasyon kaynaklarına açıktır (Akt., Aydın vd., 2014).

Kanfer'in bu modelini Miller ve Brown (1991) temel alarak yedi boyut ile açıklamaktadır. Bu yedi aşamanın her aşamasının da önemini, bu yapılardan bir tanesinde aksama olması dahilinde davranışsal öz düzenlemeyi olumsuz olarak etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Söz konusu yedi aşama şu şekilde belirtilmektedir:

- a) *Alımlama*: Bilginin oluşumudur. Aynı zamanda kişinin kendi davranışlarını izlemesi, var olan davranışlarında değişikliğe gidilmesi gerekiyorsa bunun bilincinde olabilmesi sürecidir.
- b) *Öz Değerlendirme*: Kişinin davranışlarına dair oluşan farkındalığıdır.
- c) *Tetikleme*: Kişinin davranışlarında değişim gerektiren durumları fark etmesi ile değiştirme düşüncesinin oluşmasıdır.
- d) *Arama*: Kişinin davranışlarını değiştirmeye dair oluşan farkındalık ve düşünce sonrasında hangi davranışın oluşabileceğini düşünmesi durumudur.
- e) *Planlama*: Kişinin stratejilerini belirlediği, davranışa dönüştürmeyi hedeflediği amaçları ve eylem planlarını ele alan süreçtir.

- f) *Uygulama*: Kişinin geliştirdiği eylem planına dair uygulamaya geçmesi ve bu davranışların farkında olmasıdır.
- g) *Süreci Değerlendirme*: Kişinin belirlediği hedef ve amacına ulaşma sürecini değerlendirmesidir. Bu aşamada kendini izleme, plana uyup uymadığı noktaları değerlendirebilme ve gözlemleme yapabilme durumlarını gerektirir (Brown, 1998, Akt., Aydın vd., 2014).

### **2.5.3. Borkowski'nin Üst Biliş Modeli: Süreç Odaklı Öğrenme Yaklaşımı**

Bu model, üst biliş araştırmalarından hareketle geliştirilmiş olup, öz düzenlemenin üst biliş boyutunun en üst seviyede gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Borkowski, 1996). Modele göre öğrenciler kendilerine bir strateji belirleyip kendi performanslarını izleyebildiklerinde öz düzenleme gelişmeye başlar. Öğrenciler strateji kullanmanın önemini fark ettikleri zaman öz yeterlilikleri de gelişir. Bu vesile ile çocuk kendi başarısı ile ilgili geri dönüte sahip olur. Bu geri dönüt de gelecekte göstereceği başarı için yeni bir strateji geliştirmesine öncülük eder. Modelin en aktif iki ögesi strateji seçimi ve kullanımı için gerekli inançtır (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

### **2.5.4. Winne'in Dört Aşamalı Öz Düzenleme Temelli Öğrenme Modeli**

Üst bilişsel beceriler kategorisinde öz düzenleme kavramını ele alan araştırmacılar da biri olan Winne (1996), üst biliş kavramını, çocuğun akademik olarak başarılı ve başarısız olduğu yönlerin farkında olması olarak tanımlamaktadır. Burada öz düzenleme üst biliş dayanan öğrenme şekli iken öğrenme kavramı da motivasyon ve strateji gerektirmektedir (Akt., Aydın ve Demir-Atalay, 2015).

Winne'in modeli dört süreçten oluşmaktadır:

- a) *Görev Tanımlanması*
- b) *Hedef Belirlenip Plan Oluşturulması*
- c) *Uygulama Aşaması*
- d) *Üst Biliş Kullanımı*

Winne Öğrenme Modelinin her basamağında işlem, ürün, koşul, değerlendirme ve standartlar vardır. Bu süreçte öğrenci herhangi bir tutarsızlık fark ederse yerine uygun

olabilecek başka bir işlem veya ürün üretir. Bu şekilde gösterilen geri bildirimler gelecekte uygulayacağı diğer aşamalar için temel oluşturur (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

### 2.5.5. Öğrenme Süreçlerinden Öz Düzenleme: Pintrich Modeli

Pintrich (2000), öz düzenleme kavramını, kişinin kendi davranışlarını ve kişisel özelliklerini dikkate alarak kendine öğrenme hedefleri oluşturduğu, geçmiş ve gelecek düşüncelerine önem verdiği bir süreç olarak ifade etmektedir. Ona göre öz düzenlemeli öğrenme modelinde motivasyonel ve bilişsel ayrıntılar dikkate alınmalıdır.

Pintrich öz düzenlemeli öğrenmeyi dört aşamada açıklamaktadır (Eker, 2017):

- a) *Ön Düşünce (Forethought) Aşaması:* Bu aşamada bireyler, öğrenme hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için stratejiler planlar. Ayrıca, motivasyonel inançlar ve beklentiler de bu süreçte şekillenir.
- b) *Performans Kontrolü (Performance Control) Aşaması:* Öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği bu aşamada, bireyler seçtikleri stratejileri uygular ve dikkatlerini odaklar. Aynı zamanda, kendi performanslarını izleyerek gerekli düzenlemeleri yaparlar.
- c) *Öz Yansıma (Self-Reflection) Aşaması:* Bu aşamada bireyler, öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirir. Başarılarını ve eksikliklerini analiz ederek gelecekteki öğrenme deneyimleri için çıkarımlar yaparlar.
- d) *Uyarılama (Adaptation) Aşaması:* Son aşamada bireyler, önceki aşamalardan elde ettikleri geri bildirimlere dayanarak öğrenme stratejilerini ve yaklaşımlarını ayarlar. Bu, gelecekteki öğrenme süreçlerinin daha etkili olmasını sağlar. Yani bu aşama bir öz değerlendirme aşamasıdır denilebilir.

Bu model, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır (Eker, 2017). Pintrich'e (2000), göre bu belirtilen aşamalar birbirlerinden kesin olarak ayrılamaz veya hiyerarşik bir sıralaması yoktur. Aksine bu kişiden kişiye veya durumdan duruma değişebilir ve deneyimlerden fazlaca etkilenebilir.

### 2.5.6. Zimmerman'ın Döngüsel Süreç Modeli ile Öz Düzenleme

Zimmerman (1994), öz düzenlemeli öğrenme modelinde, kişinin öğrenme sorumluluğunu aktif bir şekilde sağlayarak, fiziksel, bilişsel ve davranışsal olarak sürece dahil olmak gerektiğini aktarmaktadır. Bu durumda etkin öğrenme için sadece hedef belirlemek, planlama yapmak, strateji oluşturmak yetmez, kendi motivasyonunun amaçları doğrultusunda güdülenmesi ve davranışın akabinde duygu, düşünce ve bilişin de düzenlenmesi sağlanmalıdır (Bandura vd., 1999).

Zimmerman ve Campillo (2003), öz düzenlemeyi 3 ana boyutta ele alarak açıklamaktadır.

#### a) *Ön Düşünme Evresi:*

Zimmerman'a (2000a) göre, öz düzenlemenin ilk boyutu ön düşünce ile başlar. Burada birey bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak amaca karşı bir alt yapı oluşturur. Bu oluşum esnasında bireyin verdiği tepkilerde öz yansıtma evresinin etkileri bulunmaktadır. Bu evrede birey hedef yönelik bir yol haritası belirler. Hedef belirlenir ve hedefe ulaşmaya yönelik stratejiler oluşturulur. Burada hedef belirlemek en büyük öneme sahiptir. Çünkü bireyin hedefe ulaşmak için çizdiği yol haritası, amaca yönelik geliştirilecek stratejiler, gözlem, izlem ve değerlendirmeler buna göre şekillenmektedir. Diğer yandan da kişi bilişsel, kişisel ve çevresel koşullara göre de kendi yol haritası belirler (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014; Zimmerman, 2000a; Zimmerman & Campillo, 2003).

Ön düşünme evresinde motivasyonel inançlar alanında, öz yeterlik, beklentinin olması, değer ve amaç yönelimi kavramları ele alınmaktadır. Aydın ve Atalay (2015), kişinin görev analizi kısmındaki kararlarında motivasyonel düşünce yapısından etkilendiğini belirtmektedir. Eğer kişinin motivasyonel düşüncesi değişirse amaca yönelik inancı ve dolayısıyla amaca ulaşmaya yönelik kullanacağı stratejinin de değiştiği görülecektir.

Zimmerman (2008), öz düzenleyici öğrenme modelinde öğrenme ortamına motivasyonel ve davranışsal olarak katılımın öz düzenleme kavramının temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Kişinin bu süreçte motivasyonel inancı yüksek ise ileride onu bekleyen görev ve sorumluluklar karşısında daha ilgili ve aktif çaba gösterebileceği belirtilmektedir. (Çokçalışkan, 2019).

*b) Performans Evresi:*

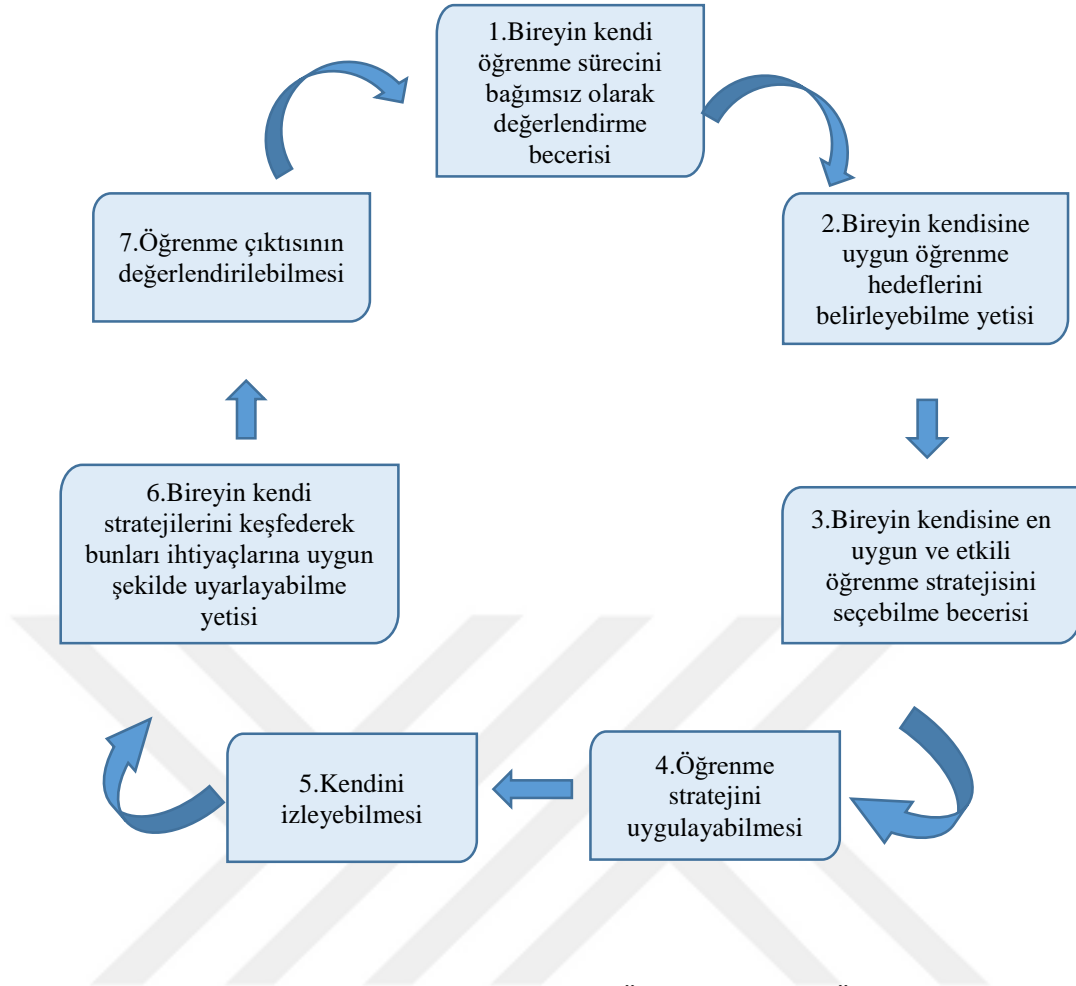
Performans evresinde öz kontrol ve kendini gözlem temaları bulunmaktadır. Bu evrede birey ön düşünce evresindeki bilişsel, duygusal ve davranışsal ifadeleri eyleme döker (Zimmerman, 2000a). Öncelikli olarak kişi göreve odaklanır, zihinsel olarak kendini bu göreve hazırlar, strateji belirler ve bu stratejiyi uygulayarak aksayan yönlerini fark eder yani aynı zamanda kendini gözler. Özellikle zihinde canlandırmalar yaparak hem kendini göreve hazırlar hem de odaklanma, bilgiyi akılda tutma ve zorlukların fark edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir basamaktır. Görev stratejileri boyutunda da yazma, not alma, okuduğunu anlamlandırma ve problem çözme gibi alt yapılarla birey öğrenme modelinde aktif olur (Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014; Zimmerman, 2000a). Öz gözlem boyutunda birey kendini gözlemler ve uygulamalarının etkililini kontrol eder (Schunk, 1994).

*c) Öz Yansıtma Evresi:*

Bu evrede bireyin ön düşünme evresinde belirlemiş olduğu amaçlara ulaşip ulaşmadığını izler ve performansını değerlendirir (Zimmerman & Schunk, 2004). Öz yargılama becerisi, kişinin veya bir başkasının performansını değerlendirmeyi esas alırken öz tepki ise, kişinin gösterdiği performansa binaen olumlu ve olumsuz izlemleri ve sonraki süreçlere bunu olumlu olarak yansıtılabilmeyi içerir (Zimmerman, 2002).

### **2.5.7. Ziegler Yedi Adımlı Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli**

Öğrenme sürecinin “girdi-kodlama-çıktı” içeriğiyle beraber döngüsel ve birçok adımdan oluşması gerektiği savunulmuştur (Winne ve Perry, 2000). Bu düşünceden hareketle Stoeger ve Ziegler (2005) öz düzenlemeli öğrenme süreci için 7 adımdan oluşan bir süreç oluşturmuştur. Şekil-1 de bu adımlar gösterilmiştir.



Şekil 2.1: Ziegler ve Arkadaşlarının (2012) Öz Düzenleyici Öğrenme için 7 Adımlı Döngüsel Modeli

Stoeger (2013), çocukların 9 yaş itibariyle öz düzenleyici öğrenme süreçlerini fark etmeye başladıklarını ve bu süreçleri geliştirebildiklerini ifade etmektedir. Ziegler ve diğerleri (2012) ise, çocuğun kendi öğrenme sürecini değerlendirebilecek bir beceriye sahip olmasının önemine dikkat çekmiştir. Öğrenme sürecine engel olabilecek faktörlerin, mevcut becerilerin ve öğrenilmesi gereken süreçlerin farkında olmak bu bağlamda kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte bireyin kendine uygun ve gerçekçi hedefler belirlemesi, aynı zamanda bu hedeflere ulaşmada planlı ve ulaşılabilir bir yaklaşım benimsemesi, öz düzenlemenin ikinci basamağını temsil etmektedir. Üçüncü adımda yer alan etkili öğrenme stratejisinin seçimi de yine ikinci basamakta olduğu gibi ulaşılabilir boyutta olmalıdır. Dördüncü adımda birey daha aktif olarak sürecin içerisinde var olur çünkü burada uygulama devreye girmektedir. Bu duruma göre sadece uygun stratejiyi bilmek veya kendine uygun olan stratejiyi seçmek yeterli değil doğru şekilde uygulayabiliyor olmak gereklidir. Öğrenme sürecinin izlenmesi

adımında ise birey stratejisinin seçiminin ve uygulanmasının doğru olup olmadığını kendisi izler. Öğrenme stratejileri ve kendi öğrenme süreci aralığında bir boşluk oluşur ise birey burada öğrenme stratejisini değiştirebilmeli ya da kendine göre uyarlayabilmelidir ki bu aşama da altıncı adımı gerektirir. Son adım olan öğrenme çıktısının değerlendirilmesinde de öğrenci kendi sürecini ve başarısını kendisinin değerlendirebilmesi hatta kendi öğrenme süreci boyutunun başarılı olup olmadığını değerlendirebilmesi beklenmektedir (Stoeger & Ziegler, 2005).

## **2.6. Kuramsal Açıdan Öz Düzenleme**

Öz düzenleme kavramı oluşumu, gelişimi, anlam ve etki içeriği bakımından çeşitli görüşler yoluyla açıklanmıştır. Bu açıklamalara bakarak kimi kuramcı sadece davranışsal boyutunu ele alırken, kimi duygusal boyuta odaklanmış hatta kimi de bilişsel olarak değerlendirme yoluna gitmiştir (Bronson, 2019). Burada öz düzenleme kavramının farklı bakış açıları ile ifade edilmesine yer verilecektir.

### **2.6.1. Psikoanalitik Kuram Bakış Açısıyla Öz Düzenleme**

Psikoanalitik kuramcılara göre öz düzenleme bireyin iç çatışmalarını, dürtülerini, bilinçdışı arzularını ve ruhsal karmaşasını kontrol ederek topluma uyum göstermesini sağlamaktadır. Freud'un modelini temel alan bu yaklaşımda id, ego ve süperego kavramları arasında var olan etkileşim merkeze alınır. Buradaki en önemli kavram pozisyonundaki ego, id'in bilinçdışı arzuları ve dürtülerini süperegonun normatif yapıdaki olması gereken beklentilerle dengeler. Bunu kontrol edebilen birey topluma ve çevreye daha kolay uyum sağlar (American Psychological Association, 2023).

Kohut (1971)' a göre öz düzenleme, bireyin varoluşundaki kendilik algısının sağlıklı gelişimi anlamına gelmektedir. Buradaki öz düzenleme kavramının alt yapısını bireyin bebeklikte bakım veren ile kurduğu bağ, çevresiyle kurduğu ilişkileri ve aldığı duygusal destek oluşturmaktadır. Böylelikle yaşadığı erken deneyimleri kendilik sürecinin sağlıklı bir şekilde oluşmasına sebep olarak öz düzenlemenin gelişimini destekler. Sağlıklı bir kendilik oluşumu sayesinde birey duygusal dengesini oluşturabilir, koruyabilir ve böylelikle toplumsal rollerini daha rahat yerine getirebilir (Fonagy & Target, 2002).

Öz düzenleme kavramı ile ilgili olarak White (1959), egonun bireyin etki alanını arttırma yönünde bir içsel güdülenmeyle hareket ettiğini aktararak öz denetim mekanizmalarının önemini vurgulamıştır. Burada ego yalnızca çevresel koşullara yanıt vermek dışında bireyin çevreyi etkileme gücünü ve kendine duyduğu öz güveni içsel motivasyonlarla desteklemektedir. Yapılan araştırmalar, bireyin başarı ve öz yeterlilik duygusuna ulaşmada öz düzenleme stratejilerinin kritik rol oynadığı yönündedir. Bireyin hedeflerine ulaşmada öz düzenleme stratejilerinin temel bir kaynak olduğu belirtilmektedir (Gramzow vd., 2004).

### **2.6.2. Davranışçı Kuram Bakış Açısıyla Öz Düzenleme**

Davranışçı kuram, öz düzenlemeyi bireyin davranışlarının dışsal ödül ve ceza mekanizmalarıyla şekillendiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu kurama göre öz düzenleme, öğrenilmiş bir öz denetim olarak ve öğrenme süreci de dış faktörlere bağlı olarak görülmektedir. Davranışçı kuramın temelini oluşturan Skinner' e göre öz düzenleme bireyin çevresi tarafından verilen ödül veya ceza yoluyla yaşamına aktardığı bir öğrenme şeklidir. Davranışçı kurama göre bilinç dışı kavram ve içgüdüler söz konusu olmamakla birlikte bireyin kendi davranışlarına göre kendisine verdiği ödül ve ceza yoluyla öz düzenleme kavramı oluşmaktadır (Skinner, 1953).

Davranışçı yaklaşımda, davranışları tekrarlamak veya engellemek amacıyla kullanılan pekiştireçler mevcuttur. Örneğin bir öğrenci ödevlerini zamanında ve bütünüyle tamamladığında kendisini ödüllendirebilir. Bunun sonucunda ödev yapma davranışı kendisi tarafından pekiştirilmiş olur. Bu şekilde de davranışçı bakış açısıyla öz düzenlemeye göre birey öğrenme sürecini kendisi kontrol eder, sürecin farkındadır ve dolayısıyla istenilen davranışın tekrarlanması sağlanır (Bandura, 1991).

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre de davranışçılığın ilkeleri benimsenerek öz düzenlemenin sosyal öğrenme bakış açısıyla pekiştirildiği açıklanmaktadır. Bandura'ya göre bireyler gözlem yoluyla sosyal ortamlarından öğrendikleri davranışları sayesinde öz düzenleme becerilerini geliştirmektedirler. Örneğin bir öğrenci sosyal ortamında karşılaştığı, ödüllendirilen veya cezalandırılan davranışları gözlemleyerek kendi öz düzenleme becerilerini geliştirebilir (Bandura, 1986).

Genel anlamıyla davranışçı kuram bakış açısına göre öz düzenleme, bireyin gerçekleştirilen davranışın sonucunda aldığı ödülleri kendine göre değerlendirerek en iyi hissedeceği ödülü alabilmek adına davranışlarını şekillendirdiğini ele alır. Yine aynı şekilde gözlemlendiği ceza davranışlarına göre bir sonraki davranışı yeniden şekillendirerek cezadan kaçma adına davranışının değişimini öz düzenleme kavramına sahip olmakla açıklamaktadır (Bronson, 2019).

### **2.6.3. Sosyal Bilişsel Kuram Perspektifinden Öz Düzenleme**

Sosyal bilişsel kurama göre, öz düzenleme, bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için davranışlarını bilinçli ve amaçlı bir şekilde kontrol etmelerini ifade eder. Bu kurama göre bireyler yalnızca dışarıdan gelen pekiştireçlerle değil, bilişsel ve kendilerine yönelik öz değerlendirme süreçleriyle davranışlarını yönlendirirler. Albert Bandura'ya öz düzenleme üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada hedef belirleme ve planlama, ikinci aşamada strateji kullanımı ve kendini izleme, üçüncü aşamada ise kendi değerlendirme süreci vardır (Bandura, 1986).

Sosyal bilişsel kurama göre bireyler, sosyal çevresiyle uyumluluk gösteren etkin bilgi işlemciler olarak görülür (Bronson, 2019). Burada birey kendi performansını gözlemler ve sonucuna göre davranışlarını yeniden şekillendirir. Özellikle bireylerin bu süreçte kendilerine güven duymalarının ve motivasyonlarını arttıracak stratejiler geliştirmelerinin öz düzenleme becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedir (Bandura, 1991). Buna rağmen karşılaştıkları zorluklar olsa bile stratejiler geliştirerek öz düzenleme süreçlerini kontrol edebilirler (Zimmerman, 2000).

Aynı zamanda sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme kavramı, sosyal etkileşimlerin de etkisindedir. Burada bireyler dışarıdan aldıkları geri dönütlerle kendi öğrenmelerini ve motivasyonlarını yeniden düzenleyebilirler. Bu bağlamda, bireylerin rol model çeşitliliği veya sosyal anlamda destek almaları öz düzenleme becerilerin geliştirir, güçlendirir. Bu durum da öğrenme sürecini olumlu etkiler (Schunk, 1996).

### **2.6.4. Sosyo-Kültürel Kuram Bakış Açısıyla Öz Düzenleme**

Lev Vygotsky tarafından geliştirilen sosyo-kültürel kurama göre öz düzenleme, bireyin öğrenme ve davranışlarını kültürel şemalar aracılığıyla şekillendirmeyi

amaçlar. Kurama göre öz düzenleme, bireyin sadece içsel süreçleriyle sınırlı olmamakla birlikte sosyal bağlam içerisinde şekillenen ve gelişen bir süreçtir. Vygotsky, bireylerin kendilerini yönetme becerilerini, sosyal çevrelerine göre yönettiklerini ve geliştirildiklerini savunur. Öz düzenlemenin en kritik aracı kurama göre dildir. Çünkü dil sayesinde birey çevresiyle etkileşime girer ve düşüncelerini yapılandırır (Vygotsky, 1978).

Öz düzenleme sürecinde bireyler ilk olarak kendi çevresinde bulunan yetişkinlerle hatta daha yetkin kişilerle etkileşim kurarlar. Burada rehberlik ve model alma yoluyla birey kendi kendini yönlendirmeyi öğrenir. Örneğin, bir öğrenci kendisine verilen karmaşık bir görevi yetkin bir kişi aracılığıyla öğrenir ve yapar. Sonrasında bu beceriyi içselleştirir ve hayatına entegre ederek kendi başına yapabilme becerisi geliştirir (Rogoff, 1990).

Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı", öz düzenlemenin oluşum aşamalarını açıklamak için önemli bir kavramdır. Bu kavramda bireyin kendi kendine yapamayacağı karmaşık bir görevi kendisinden daha yetkin bir yetişkinin yardımı ile yapabileceği ancak daha yetkin birinin yardımı tanımlamasıyla sınırlarının belirlenmiş olduğu belirtilir. Bu sınırlar içerisinde gerçekleştirilen rehberlik ve destek sayesinde birey kendi kendini düzenleyebilme becerisi kazanır ve bu beceriyi güçlendirir (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Sosyo-kültürel bakış açısına göre öz düzenleme becerisini sadece birey kendi kendine geliştirmez, sosyal etkileşimler yoluyla bu beceriyi kazanır ve kültürel bağlamda içselleştirir. Bu sebeple öz düzenleme, normatif değerler, dil ve sosyal çevre gibi dışsal etkenlerle doğrudan şekillenmiş olur. Dolayısıyla birey içinde yaşadığı çevrenin ve benimsediği kültürün etkisi doğrultusunda öz düzenleme becerilerini geliştirir.

#### **2.6.5. Bilişsel Gelişim Kuramı Bakış Açısıyla Öz Düzenleme**

Bilişsel gelişim kuramına göre öz düzenleme, bireyin düşünce süreçlerini kontrol edebilme, hedefleri doğrultusunda yönlendirebilme ve değerlendirebilme kapasitesini ifade eder. Jean Piaget'e göre öz düzenleme, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla elde ettiği deneyimleri ve gözlemlendiği süreçleri olarak açıklanmaktadır. Buna göre bireyin giderek karmaşık hale gelen bilişsel yapısının mantıklı ve düzenli hale getirilmesi için çaba harcadığı ve geliştirdiği bir süreçtir.

Sonuç olarak da bireyin bilişsel gelişim dönemlerine göre farklılıklar göstermektedir (Piaget, 1977). Örneğin somut işlemler dönemindeki bir öğrenci, soyut düşünme becerisinden yoksun olduğu için öz düzenleme becerileri daha somut ve dışarıdan gözlemlenebilir olarak ortaya çıkacaktır. Ancak ergenlik dönemine geldiğinde soyut işlemler evresine geçildiğinden dolayı öğrenci kendi düşünce süreçlerini değerlendirebilme ve gelecekteki sonuçları görebilme kapasitesi ile değerlendirilebilir. Bu nokta öz düzenleme için kritik bir aşamadır. Çünkü birey sadece var olan durumlarıyla değil gelecekteki hedeflerini de sürece dâhil etmiş olur (Piaget, 1954).

Piaget'nin kuramını benimseyen diğer gelişim kuramcıları da öz düzenleme süreçlerinin bilişsel stratejilerin kullanımı ve problem çözme becerileri ile ilişkili olduğunu öne sürmektedirler (Flavell, 1979). Özellikle bireylerin düşünme süreçleri üzerinde farkındalık kazanmalarını ve kendi düşüncelerini yönetebilmeleri durumlarının öz düzenleme kavramıyla bağlantılı olduğunu söylemektedirler. Buna bağlı olarak da bireylerin bilişsel gelişimleri öz düzenleme süreçlerinin daha karmaşık ve etkin bir şekilde gelişmesine olanak sunmaktadır.

## **2.7. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri**

Zimmerman (1989) öz düzenleme stratejisini, bir davranış becerisinin kazanılması ve uygulanması sebebiyle kullanılan süreçler olarak ifade etmektedir. Yaşantıların etkisi ve çevre faktörünün değişimi sebepleriyle stratejilerin kullanılması ve yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Zimmerman, 2000). Bununla birlikte öz düzenleme stratejisinin kişiden kişiye farklılık göstereceği, bir bireyde sağlıklı sonuçlar sağlayan öz düzenleme stratejisinin bir başka bireyde olumlu sonuçlar getirmeyebileceği de aktarılmaktadır.

Öğrencilerin eğitim sürecinde çeşitli öğretim stratejileri kullanarak gerektiği durumlarda yeniden düzenlemeler yapmaları beklenmektedir. Öğrencilerin kendilerine uygun öz düzenleyici stratejileri belirlemeleri ve uygulayabilmeleri için aileleri ve öğretmenleri tarafından desteklenmeleri ve geliştirilmeleri önemlidir (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Ader, 2020).

Öz düzenlemeli öğrenme stratejisi demek bireylerin kendi hedeflerini oluşturma, planlama, izleme ve değerlendirme yapabilme süreçlerini kendilerinin aktif şekilde yönetebilmesi anlamına gelmektedir. Biraz daha ayrıntılı ifade edecek olursak bu

stratejiler öğrenme hedeflerini belirleme, belirledikleri hedeflere ulaşmak için doğru stratejiyi belirleme ve uygun şekilde kullanabilme, akabinde de kendi öğrenme sürecini değerlendirme şeklinde söylenebilir. Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri genel olarak; bilişsel, motivasyonel ve davranışsal bileşenler bütünüdür (Zimmerman, 2000). Örneğin bilgi işleme ve bellekte tutup yeniden geri getirebilme işlevini bilişsel strateji bileşeni, kendine güven, inanç ve bu süreçte kendine inanma işlevini motivasyonel strateji bileşeni son olarak çalışma ortamını kendine göre oluşturma, düzenleme ve zamanı doğru yönetebilmeyi kontrol edebilme işlevini davranışsal strateji bileşeni olarak ifade edilebilir.

## **2.8. Özel Yetenekli Öğrenci**

Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren yaşıtlarından bilişsel, duyuşsal, sosyal veya kişilik yapılarından farklı olduğu söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin algı, bellek, merak, motivasyon ve görsel uzamsal yapılarının yaşıtlarından daha üst seviyede olduğu görülmüştür (Bildiren, 2017). Yine özel yetenekli öğrencilerin merak ve öğrenme isteklerinin yüksek olduğu, kuvvetli bir bellek yapısı, geniş hayal gücü ve olağanüstü kelime dağarcığına sahip olduğu belirtilmektedir (Heller ve Schofield, 2008; Miedijensky, 2018). Son yapılan benzer bir araştırmada da özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğu, çabuk kavrayıp hızlı öğrendikleri ve yüksek düzeyde bir merak duygusuna sahip oldukları gözlemlenmiştir (Syafri ve diğerleri, 2020). Bunlara ek olarak da bu öğrencilerin akademik olarak iyi bir başarı sergileyen, sanatsal yönü kuvvetli, entelektüel ve liderlik vasfına sahip olduklarından öne sürülmüştür (Johnsen, 2021).

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal olarak da yaşıtlarından farklılık gösterdiği özellikle adalet duygusu ve mükemmeliyetçi yapının baskın ve belirgin olduğu belirtilmektedir (Silverman, 2000). Özel yetenekli öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve sahip oldukları özelliklere bakılarak her öğrenci için ayrı bir planlama yapılarak ayrı eğitim-öğretim süreçleriyle zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu sebeple grup planlamaları yapılarak hem sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek hem de daha az öğrenci grubu ile temas edilerek öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve destekleyici oluşumlar sağlanabilir.

## 2.9. Özel Yetenekli Öğrencilerde Öz Düzenleme Becerisi

Öz düzenleme becerisi öğrencilerin hem bilişsel, hem duygusal hem de davranışsal olarak hedef koyma, planlama, izleme, strateji bulma, uygulama ve yeri geldiğinde bu stratejiyi uyarlayabilme son olarak da kendi değerlendirmelerini yapabilme süreçlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla bu süreci aktif yönetebilmek ve öz düzenleme becerisine sahip olmak birçok anlamda yaşamda kritik rol oynamaktadır. Özel yetenekli öğrencilerde de bu süreç pek farklı değildir. Ancak buradaki temel nokta özel yetenekli öğrencilerin daha karmaşık bir süreç içerisinde olmaları ve daha kapsamlı bir yapının içerisinde bulunmalarıdır. Bu sebeple, öz düzenleme becerilerine sahip olmak, özel yetenekli öğrencilerin hayatını daha da kolaylaştıran ve akademik başarılarını arttıran kritik bir yapı olacaktır.

Özel yetenekli öğrencilerde yapılan araştırmalara göre bu öğrencilerin üst düzeyde bilişsel beceriler yoluyla strateji kullandıklarını, kendi kendilerini daha kolay motive edebildiklerini ve yönetebildiklerini, bu sebeple de öğrenme süreçlerinde daha bağımsız olarak nitelendirilebileceklerini ortaya koymaktadır (Zimmerman & Schunk, 2011). Tüm bunlara rağmen elbette ki özel yetenekli öğrencilerin de öz düzenleme becerilerinin kendi süreçleri içerisinde desteklenmesi oldukça önemli olacağı ifade edilebilir. Özellikle bu öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi öz farkındalıklarını arttırarak kendi gelişimlerini ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarabileceği düşünülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerileri geliştirilerek karmaşık yapıdaki problemlerle baş edebilme, hedeflerini kendi öz yeterliliklerine uygun şekilde belirleyip uygulayabilme, strateji oluşturarak uyarılama yapabilme kabiliyetleri arttırılabilir (Cleary & Zimmerman, 2012). Yapılan araştırmalara göre öz düzenleme becerilerinin özel yetenekli öğrencilerde desteklenmesi, sadece akademik performansı arttırmaya yönelik değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyen bir yapı oluşturacağı vurgulanmaktadır (Davis & Rimm, 2013).

Özel yetenekli öğrencilerde öz düzenleme becerisi, öğrenme süreçlerinde daha etkin, bağımsız, sosyal, duygusal, akademik ve motivasyonel olarak daha başarılı olmalarına yol açan bir bileşen olarak ifade edilebilir. Bu vesile ile öğrencilerin kendi potansiyellerini en üst düzeyde keşfetmeleri sağlanacaktır.

## 2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öz düzenleme becerisi üzerine yapılan derinlemesine araştırmaların bir değerlendirmesi sunulmaktadır. İlk olarak, yurt içindeki çalışmalar ele alınmış, ardından uluslararası literatür taranarak, öz düzenleme kavramının zaman içindeki evrimi incelenmiştir. Yıllara göre yapılan bu incelemeyle, öz düzenleme anlayışındaki değişiklikler ve bu kavramın farklı araştırma alanlarındaki yeri vurgulanarak, tarihsel bir perspektiften değerlendirilmiştir.

### 2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Haşlamam (2005), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinden programlama dersi alanlar üzerinde çalışmıştır. Bu araştırma ile öğrencilerin öz düzenleyici stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı, veri toplama sürecinde geliştirdiği “Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği”ni kullanmıştır. 150 üniversite öğrencisinin katıldığı bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütölmüştür. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin öz düzenleyici stratejilerinin başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu özellikle öğrencilerin hedef belirleme, zaman programlama ve öz yansıtma stratejilerini kullanmalarının başarıyı önemli ölçüde arttırdığı görölmüştür.

Üredi ve Üredi (2005), ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde araştırmasını yürütmüştür. Bu araştırma ile öz düzenlemeli öğrenmenin ve motivasyonel inançların ortaokul öğrencilerinin akademik olarak matematik başarılarına etki etme gücü yordanmıştır. Ortaokul 8. Sınıfta eğitim-öğretim gören 240 öğrencinin katıldığı bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütölmüştür. Araştırmada, veri toplama amacıyla “Öz Düzenleme Stratejileri Ölçeği” ile “Motivasyonel İnançlar Anketi” kullanılarak gerekli bilgiler elde edilmiştir. Öz düzenleme stratejileri ölçeğinde bilişsel strateji kullanımı ve çaba yönetimi; motivasyonel inançlar anketinde öz yeterlilik, görev değeri boyutlarının matematik dersi başarısındaki toplam varyansın %30’unu açıklandığı görölmüştür. Bunun yanında bilişsel strateji kullanımının matematik dersi başarısındaki en güçlü yordayıcı değişken olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları sonucunda, erkek öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve motivasyonel inançlarının, akademik olarak başarılarını kız öğrencilere kıyasla daha fazla yordama gücüne sahip olduğu görölmüştür. Bilişsel strateji

kullanımının başarı üzerindeki en fazla etki gücüne sahip olan değişken olduğu ve matematik dersi başarısını arttırmadaki olumlu katkısı açıkça ortaya çıkmıştır.

İsrael (2007) 'in yaptığı araştırmada, deneysel desen kullanılarak iki grup, deney ve kontrol grubu olarak oluşturulmuş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Veri toplama sürecinde, öz düzenleme becerilerini ölçen bir ölçek ile fen bilgisi öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Veri sonuçlarını inceleyebilmek için başarı testi ve hatırlama düzeyleri ele alınmıştır. Araştırma verilerine göre; öz düzenleme eğitiminin öz yeterlik, fen bilgisi başarısı ve öz düzenleme stratejilerinde olumlu bir değişim sağladığını göstermiştir. Sonuç olarak öz düzenleme eğitimi alan öğrencilerin fen başarısı, öz yeterlik ve hatırlama düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu hatta öz düzenleme eğitimi alanların, fen bilgisi öz yeterliliği ve başarısı arasındaki pozitif ilişki belirgin farkla öne çıktığı görülmüştür.

Arsal (2009) öz düzenleme stratejilerinin, ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde yer alan bazı konularındaki akademik başarı ve ders tutumuna olan etkisini araştırmıştır. Bu çalışma, öz düzenlemeye dayalı öğretim modelinin sınıf içi etkinliklere uyarlanmasıyla yapılmıştır. Zimmerman, Bonner ve Kovach'ın (1996) geliştirdiği öz düzenleyici öğretim modeli, Arsal tarafından matematik konularına uyarlanarak uygulanmıştır. Araştırma ilkokul 4. sınıfa devam eden 60 öğrencinin katılımı ile sağlanmıştır. Deneysel desen kullanılarak yürütülen bu araştırmada, 6 haftalık bir eğitim süreci uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere öz düzenlemeye dayalı öğretim modeli ile hazırlanan matematik etkinlikleri sunulurken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmış olup herhangi bir ekstra uygulama dâhil edilmemiştir. Araştırmada, akademik başarıyı değerlendirmek için başarı testi, matematik dersine yönelik algıları ölçmek için tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öz düzenleme stratejilerini benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği ve matematik dersine karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Ataş (2009), araştırmasında, öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algılarına ve akademik başarılarına etkilerini incelemeyi hedeflemiştir. Bu araştırma, Ankara ilinde eğitim gören bir ilkokuldaki 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 26 kişilik bir gruptan oluşmaktadır. Deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada, deney grubuna öz düzenleyici stratejiler eğitimi verilirken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi

uygulanmış olup herhangi bir çalışma yürütülmemiştir. Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak “Matematik Başarı Testi” ile “Matematik Öz Yeterlik Algı ve Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucu, öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin (kendini izleme ve değerlendirme) matematik başarısı ve öz yeterlik algısında olumlu düzeyde bir artış sağladığı yönündedir. Öz düzenleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin, ders başarısı ve öz yeterlik düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Turan ve Demirel (2010) ‘in araştırması, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde öğrenim gören 810 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel yöntem kullanılan çalışmada, ayrıca 9 üniversite öğrencisi ile de görüşmeler yapılmıştır. Araştırma oldukça geniş katılımcı ile gerçekleştirilerek güvenilirliği arttırmak hedeflenmiştir. Veri toplama sürecinde, ‘Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği’ ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, akademik başarı gösteren öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin, başarı oranı daha düşük olan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, akademik başarı düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenmeleri arasında olumlu yönde artan bir ilişki saptanmıştır. Özellikle, akademik başarısı yüksek üniversite öğrencilerinin öz düzenleyici stratejilerini daha etkin kullandığını ve bu becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin belirgin olduğu yönündedir.

Erdoğan (2011), yaptığı çalışmada öz düzenleme becerilerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi konu almıştır. Bu çalışma Ankara ilindeki üniversitede eğitim gören 568 öğrenci ile betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Öğrenmede Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öz düzenleme stratejilerinin kullanımının akademik başarı ile pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yükselmesiyle birlikte öz düzenleme becerilerinin de geliştiğini ortaya koymaktadır.

Ocak ve Yamaç (2013), ilkokul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yapmıştır. Bu çalışmada motivasyonel inançlar, üst bilişsel öz düzenleme becerileri ve matematik dersine karşı olan öğrenci tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma Afyonkarahisar ilindeki ilkokulda öğrenim gören 204 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, veri toplama sürecinde öz yeterlik, sınav kaygısı,

görev değeri, bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ölçekleri kullanılarak ilişkiisel tarama modeli uygulanmıştır. Bulgular, öz yeterlik ve sınav kaygısının matematik başarısını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Çalık (2014) 'ın araştırması 2250 öğrenciden oluşmaktadır. Korelasyonel araştırma deseni kullanılan bu geniş örneklem, araştırmanın güvenilirliğini artırmaya yönelik olarak seçilmiştir. Korelasyonel analizlerin sonucunda, pozitif matematik duygularının, matematik alanındaki öz yeterlik, öz düzenleme becerileri ve öğrenme stratejileriyle güçlü ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, negatif matematik duygularının bu faktörlerle ters yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarıları ve duygusal tutumları arasındaki güçlü bağa işaret etmekte ve bu bağın ilgili ilişkilerin ortaya çıkmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Kuyumcu Vardar ve Arsal (2014)'ın çalışması 47 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Sekiz hafta süresince öz düzenleme stratejileri temel alınarak düzenlenen İngilizce dersinin ardından elde edilen bulgular, bu stratejilerin öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde artırdığını ortaya koymuştur. Ancak, deney ve kontrol grupları arasında İngilizceye yönelik tutumlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Arslantaş (2015)'ın yaptığı araştırma, strateji kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğine dair anlamlı bulgular sunmayı amaçlamaktadır. Sonuçlar, kendini izleme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir etki yarattığını; ancak öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yoğun müfredat kapsamında öğrencilerin, kendini izleme stratejilerini kullanmanın zaman kaybına yol açabileceği yönünde bir düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir.

Yıldızlı (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Hem nicel hem de nitel yaklaşımların kullanıldığı bu çalışmada, nicel boyutta ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen uygulanmış, nitel boyutta ise görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 45 altıncı sınıf

öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak matematik akademik başarı testi, öz yeterlik ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüklerinden faydalanılmıştır. Bu araçlar, hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına olanak sağlamıştır. Deney grubuna öz düzenlemeli öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından önerilen öğretim programı verilmiştir. Araştırma bulguları, öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir. Her iki grubun başarı puanlarında bir artış gözlemlenmiş olsa da, deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunda uygulanan öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını MEB'in öğretim programına kıyasla daha olumlu bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Bu bulgular, öz düzenlemeli öğretim programının MEB'in öğretim programına göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sıcak ve Eker (2016)'in doküman inceleme yöntemi kullanarak yaptığı araştırmanın bulguları, kazanımların özellikle kaynak kullanımı, zaman yönetimi, çalışma ortamını düzenleme ve yardım arama stratejilerine ağırlık verdiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, programda üst bilişsel stratejilere yönelik kazanımların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmiştir.

Dursun, Sürmeli ve Ünver (2017), dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada öz düzenlemenin, akademik benlik kavramı ile matematik ders başarısı ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, örneklem, dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrenim gören 630 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, bilişsel strateji kullanımı ile akademik benlik algısının matematik ders başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, öz düzenleme ile epistemolojik inançlar arasında ve öz düzenleme ile matematik ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

İrven ve Şenler (2017)'in ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirdiği araştırmanın örneklemini, dördüncü sınıfta öğrenim gören 442 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, öğrencilerin hedefe odaklanma, görev sorumluluğu ve öz yeterlik

motivasyonunun yanı sıra öz düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Korkut (2017) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim yönteminin, problem çözme, öz düzenleme becerileri ve akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretim programlarının kendi kendini yönetme becerilerinin geliştirilmesinde etkili yöntemlerden olduğunu ortaya koymaktadır.

Çetin ve Ceyhan (2018) 'ın çalışmasında, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiş ve veri toplamak için "Akademik Erteleme Ölçeği," "Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu," "Sürekli Kaygı Ölçeği," "Ergen Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, akademik erteleme davranışının bireylerin kendi kendini yönetme becerileriyle yakından bağlantılı olduğunu ve bu becerilerin akademik erteleme üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkeni incelendiğinde, her iki cinsiyet grubunda da benzer sonuçların elde edildiği belirlenmiştir.

Ayvaz (2018) tarafından yürütülen bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların matematiksel ölçme becerilerinin, üst bilişsel süreçler ve öz düzenleme bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, nitel bir yöntem olan durum çalışması deseniyle tasarlanmış ve İstanbul'da 60-68 aylık yaş aralığındaki 18 çocuk örneklem olarak seçilmiştir. Matematiksel ölçme becerileri kapsamında uzunluk, alan, hacim ve kütle gibi temel boyutlar belirlenmiş ve bu alanlara yönelik toplamda 13 kazanım oluşturulmuştur. Bu kazanımlar doğrultusunda her bir boyut için dörder oyun temelli etkinlik geliştirilmiş olup, uygulama süreci 8 hafta boyunca devam etmiştir. Elde edilen bulgular, "Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme Kodlama Şeması: 3-5 Yaş Çocuklarda Öz Düzenleme ve Üst Bilişin Sözel ve Sözel Olmayan Göstergeleri" çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi çocukların matematiksel ölçme etkinlikleri sırasında üst bilişsel bilgi, üst bilişsel düzenleme ve duygusal/motivasyonel düzenleme kategorilerinde, sözel ve davranışsal ifadelerle bazı alt kategorilerde bulgulara ulaşıldığını ortaya koymaktadır.

Çokçalışkan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öz düzenlemeli fen öğretiminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma,

ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören 87 öğrenci ile yapılmış ve veri toplama araçları olarak çeşitli form ve ölçeklerin yanı sıra başarı testi, yansıtıcı mektuplar, görüşme formları, günlükler ve ses kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öz düzenlemeli fen öğretimi uygulamalarının, öğrencilerin öz düzenleme becerileri, fen bilimleri başarıları, bilimsel süreç becerileri ve bilgi kalıcılığı üzerinde anlamlı bir şekilde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundakilere kıyasla öz düzenlemeli öğrenme, bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri başarıları ve kalıcılık konusunda anlamlı derecede daha yüksek başarılar elde etmiştir.

Ülker (2019) tarafından yapılan araştırma, ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup, öz düzenleme stratejilerinin ve yansıtıcı düşünmenin matematik dersi başarısına olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma örneklemini, Marmara Bölgesi'nde yer alan 10 farklı ilde öğrenim gören 336 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırma, betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiş ve öz düzenleme stratejisi ile yansıtıcı düşünmenin matematik dersi performansı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öz düzenleme stratejilerinin ve yansıtıcı düşünmenin, öğrencilerin matematik dersi başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ilinde öğrenim gören 550 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin öğrenme stratejileri becerilerinde diğer becerilere kıyasla daha yüksek puanlar aldığını, ancak yardım arama ve çaba harcama gibi alanlarda düşük puanlar elde ettiklerini göstermektedir. Öz düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çelebi (2021) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri ile öğrenci başarıları ve öğrenmeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli

kullanılmış ve 647 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle, anketler internet üzerinden öğretmenlere ulaştırılmış ve veri toplama sürecinde ilgili form ve ölçekleri içeren anketler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz düzenleme puanları, özellikle kadın öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Dokuz öz düzenleme boyutunun (hedef belirleme, içsel bilgi, profesyonel yönelim, ustalık uyumu, öz yönetim, duygu kontrol, öz değerlendirme, öz tepki ve yardım arama) tamamında, profesyonel yönelim ve duygu kontrolü dışındaki tüm puanların farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci başarısının değiştirilebilirliğine dair inançlarının, öz düzenleme becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenin öğrencisinin başarısını değiştirebileceğine olan inancının öz düzenleme becerisinin yüksekliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bilgici ve Deniz (2021) tarafından yürütülen çalışmada, öz düzenleme becerilerinin öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Kastamonu'daki farklı anaokullarında öğrenim gören 60-72 aylık 164 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öz düzenleme becerileri arttıkça öğrenme davranışlarının olumlu düzeyde arttığı görülmüştür. Ayrıca, öz düzenleme becerilerinin öğrenme davranışlarını etkilediği ve bu doğrultuda en önemli yordayıcı faktörün dikkat alt boyutu olduğu belirlenmiştir.

Akben (2022) tarafından yürütülen araştırmada, harmanlanmış eğitim yoluyla planlanan, öz düzenlemeli öğrenme ortamına ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma grubu, Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir köy okulunda öğrenim gören 18 ortaokul altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Beş hafta süren uygulama boyunca öğrencilere yüz yüze, online ve ders dışı ev çalışmaları dahil olmak üzere kendi hazırladığı 41 adet öz düzenlemeli etkinliği uygulanmıştır. Veri toplamada öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formları, araştırmacının tuttuğu notlar ve etkinlikleri değerlendirdiği formlar kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre, araştırmacı tarafından hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme ortamının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı; hazırbulunuşluk, bilişsel, çevresel, sosyal ve duygu düzenleme becerilerinde olumlu değişimler oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca, bu ortamın öğrencilerin cebirsel ifade kazanımları ile ilgili işlem yapma becerilerini arttırdığı ve kazanımlara yönelik pozitif duygular oluşturduğu sonucu kaydedilmiştir.

Büyüktaşkapu Soydan ve Akalın (2022) tarafından yapılan araştırmada, çocukların öz düzenleme becerilerinin mizaç özellikleri ve annelerin ebeveynlik davranışlarıyla ilişkisi ele alınmıştır. Araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 253 çocuk ve annelerinin rastgele seçilerek katıldığı bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında, “Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu,” “Alabama Ebeveynlik Anketi” ve “Öz Düzenleme Değerlendirmesi” gibi çeşitli ölçüm araçları kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre, çocukların çalışkanlık, kontrol ve öz düzenleme becerilerinin annelerinin olumlu davranışları üzerinde etkili olduğunu, ancak bu etkinin çocukların öz düzenleme mevcudiyetlerine göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, olumsuz duygulanım mizacı ve öz düzenleme becerilerinin ebeveynlerin çocuklarına yönelik uyguladıkları olumsuz davranışları nasıl etkilediği incelenmiştir. Çıkan bulgulara göre, olumsuz duygulanımın anne baba davranışlarını doğrudan etkileyebildiği ancak bu durumun çocuğun öz düzenleme becerilerine bağlı olarak değişiklik gösterebileceği belirtilmiştir.

Kaya ve Çelik (2023) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin gelişiminde mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumlarının etkisi incelenmiştir. Araştırmada, 4-6 yaş grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimi ile bu becerileri destekleyen mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, öz düzenleme becerilerinin gelişiminde mizaç özelliklerinin (örneğin, çalışkanlık ve dikkat) ve ebeveynlerin destekleyici tutumlarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle, dikkat boyutunun öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu ve anne-babaların destekleyici tutumlarının çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmede belirleyici bir faktör olduğu saptanmıştır.

Yılmaz ve Zembat (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme süreçleri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, çocukların duygu düzenleme süreçleri ve öğretmen-çocuk ilişkisi düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Yıldırım ve Çetin (2023) tarafından yapılan araştırmada, çocukların duygu düzenleme, motivasyon ve mizaç ile liderlik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre, duygu düzenleme-kontrol becerisi ve düşük sıcakkanlılık-utangaçlık mizaç özelliklerinin çocukların liderlik becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Özdemir ve Karaca (2024)'nin araştırmasında çocukların kendi kendilerini yönetme becerilerinin akademik başarı düzeylerini ne ölçüde yordadığı ve öz düzenleme stratejilerinin farklı akademik alanlardaki başarı üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin özellikle matematik ve fen derslerindeki başarı düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarının ve akademik başarılarının da daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

### **2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bembenutty ve Zimmerman (2003)'nin araştırmasında, motivasyonel inançlar ve öz düzenleme becerilerinin akademik performans üzerinde etkili olabileceği varsayılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin motivasyonel inançlarının öz düzenleme süreçlerini desteklediğini ve bu süreçlerin akademik başarı üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

Eshel ve Kohavi (2003)'in yaptığı araştırmanın örneklemini, ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 302 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular, öğrencilerin algıladıkları sınıf kontrolünün, öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Pape, Bell ve Yetkin-Özdemir (2003) tarafından yürütülen araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve matematik düşünme becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Bu araştırmada, geliştirilen matematik programının öğrencilerin problem çözme ve matematik düşünme becerilerini geliştirdiği, öz yeterlilik düzeylerinde artış sağladığı ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini ilerlettiği kaydedilmiştir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) lise son sınıf öğrencileri ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri, ilerleyen yıllardaki ders başarıları ve üniversite eğitimini sürdürme durumları incelenmiştir. Nitel araştırma deseniyle yürütülen bu araştırmada, biyografik verilerin toplandığı bir ölçek ve öz düzenlemeli öğrenme görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, bilişsel öz düzenleme becerilerinin (düzenleme ve dönüştürme) öğrencilerin lisede İtalyanca, matematik, teknik derslerdeki notları ile ilerideki ortalama ders notları ve üniversitedeki sınav başarılarına etkisi ortaya

çıkılmıştır. Bunun yanında öz düzenleme becerilerinin, öğrencilerin lise diploma notları ve üniversiteye devam etme niyetleri üzerinde de anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Ho (2004), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öz düzenleme becerilerinin gelişiminin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Özellikle, öz kontrol ve öz yeterlik becerilerinin derslerdeki başarıyı etkileyen en önemli öğrenme stratejileri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ancak, Hong Konglu öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini, PISA'ya katılan diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha az kullandıkları saptanmıştır.

Jenkins (2009)'in araştırması, uygulamalı desen modeliyle yürütülmüş ve örneklemini ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışmada, öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış; deney grubundaki öğrencilere on farklı kendi kendini yönetme becerisi öğretilirken, diğer grup normal akışında devam etmiştir. Bulgular, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin matematik başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Kitsantas, Steen ve Huie (2009)'nun çalışma örneklemini, beşinci sınıfta öğrenim gören 81 öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini değerlendirmek için not ortalamalarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle birlikte ders başarılarının da anlamlı bir şekilde arttığını göstermiştir.

Perels ve arkadaşları (2009), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öz düzenleme becerilerinin matematik dersi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, öz düzenleme stratejilerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğu incelenmiştir. Bu çalışma, öz düzenleme becerilerinin öğrenme süreçlerinde oynadığı rolü anlamaya yönelik önemli bulgular sunmayı hedeflemiştir. Araştırmaya 53 ortaokula devam eden altıncı sınıf öğrenci dâhil edilmiş ve deneysel desen modeliyle çalışılmıştır. Deney grubundan oluşan öğrencilere, öz düzenleme stratejileri ile matematik konuları verilirken, kontrol grubuna ise normal öğretim yöntemleri ile matematik konuları öğretilmiştir. Araştırma bulguları, öz düzenlemeli matematik dersi eğitimi alan öğrencilerin, normal öğretim gören öğrencilere kıyasla akademik başarılarının matematik dersinde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Cheng (2011)2in araştırma grubunu 6524 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla 36 maddelik bir ölçüm aracı kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin akademik performansında motivasyon, amaç oluşturma, eylem yönetimi ve bilgi edinme yöntemlerinin belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir.

Leidinger ve Perels (2012) tarafından yapılan araştırma, öz düzenlemeli öğrenme modelinin çocukların matematik dersindeki akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma, 135 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiş ve deney-kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılarak deneysel bir yöntemle yürütülmüştür. Veriler, öz düzenleme ölçeği, akademik başarı testi ve öğrenci günlükleri analiziyle toplanmıştır. Araştırma bulguları, deney grubundaki öğrencilerin matematik başarıları ve öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi detaylı bir şekilde açıklanacaktır. Çalışmada kullanılan model, evren ve örneklem yapısı, veri toplama araçları, uygulanan ölçekler ve verilerin analizi için kullanılan yöntemler hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilecektir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ön test-son test deney- kontrol gruplu yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Bu yöntem, her iki gruba da başlangıçta bir ön test uygulanmasını, ardından yalnızca deney grubuna belirli bir müdahalenin yapılmasını ve son olarak her iki gruba da son test uygulanarak bağımlı değişken üzerindeki etkilerin değerlendirilmesini içerir (Johnson & Christensen, 2014). İlk aşamada, deney ve kontrol grupları dengeli bir şekilde oluşturularak gruplar arasında homojenlik sağlanır. Daha sonra, ön testler uygulanarak her iki grubun uygulama öncesindeki başlangıç düzeyleri belirlenir. Sonraki aşamada, kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmazken, deney grubuna bir eğitim programı veya uygulama gerçekleştirilir. Son aşamada ise, her iki gruba son test uygulanarak bağımlı değişkende meydana gelen değişimler analiz edilir (Baştürk, 2009).

Bu araştırmada 4. Sınıf düzeyindeki BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilere Öz Düzenleme Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında herhangi bir ayırım gözetmeksizin homojen bir dağılım gösteren iki grup oluşturulmuştur. Grubun biri deney, diğeri de kontrol grubu şeklinde ayrılmıştır. Deney grubundaki özel yetenekli öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı uygulanmış olup süreç içinde öğrenciler gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise bu süreçte bu ve buna benzer herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Son aşamada ise yine her iki deney ve kontrol grubuna son test olarak Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmış ve hipotezler test edilerek programın etkililiğine bakılmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Çalışma grubu, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan BİLSEM'e devam eden 4. sınıf düzeyindeki 22 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, öğrencilere Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve her iki grup 11 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı” uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra, her iki gruba da Öz Düzenleme Ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmada veri toplama süreci, gerekli yasal izinlerin alınmasıyla başlamıştır. Çalışmanın yürütüleceği il ve ilçedeki ilgili kurumlarla iletişime geçilmiş, araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda yürütülmesi adına veli izinleri alınmıştır. Ardından, deneysel desen kapsamında belirlenen kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmazken, deney grubuna 12 hafta süresince planlanan eğitim programı uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin etkinliklere katılımı titizlikle takip edilmiştir. Deney grubunda yer alan bir öğrenci zaman zaman etkinliklerden uzak durma eğilimi göstermiştir. Bu durumda öğrencinin sürece dâhil olabilmesi adına bireysel takibi sağlanmış, zorlayıcı bir tutum sergilenmeden, ancak teşvik edici stratejiler kullanılarak programdan maksimum fayda sağlaması için desteklenmiştir. Öğrencinin kendini hazır hissettiği süre boyunca etkinliklere katılımı sağlanmış, ancak sürecin doğallığını bozmayacak şekilde kontrollü bir yönlendirme yapılmıştır.

Veri toplama süreci boyunca, programın uygulanması sırasında zaman zaman fiziksel ve mental olarak yorucu anlar yaşansa da, öğrencilerin sürece olan ilgisi ve gelişimlerine tanık olmak araştırmacıyı motive edici bir unsur olmuştur. Bu nedenle, çalışma sürecinde karşılaşılan zorluklar, araştırmanın bilimsel katkısını güçlendiren deneyimler olarak değerlendirilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama sürecinde, Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen ‘Öz Düzenleme Ölçeği’ için gerekli izinler alınmıştır. Bu ölçek, BİLSEM 4. sınıf öğrencilerine uygulanmış olup, ilk bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise öz düzenleme becerilerinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

#### **3.4.1. Bilgi Toplama Formu**

Çalışma grubunun temel özelliklerini belirlemek için Bireysel Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır. Bu formda, öğrencilerin cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile ebeveyn tutumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.4.2. Öz Düzenleme Ölçeği**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini ölçmek için Yılmaz (2020) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; hedef belirleme ve planlama (3 madde), öğrenme stratejileri (5 madde), çaba gösterme (3 madde), yardım arama (3 madde) ve öz değerlendirme (4 madde) temalarına dayanmaktadır. Üçlü Likert tipi olarak tasarlanmış olan ölçekte, en düşük puan 18, en yüksek puan ise 54 olarak hesaplanmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Puan aralıklarına göre değerlendirme şu şekilde yapılmaktadır: düşük düzey (18-29,9), orta düzey (30-41,9) ve yüksek düzey (42-54). Geçerlik çalışmalarında, ölçeğin yapı geçerliliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile değerlendirilmiş ve maddelerin faktör yapıları incelenmiştir. Güvenirlilik analizinde, toplam iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0.70 olarak belirlenmiştir (Yılmaz, 2020). Bunun yanı sıra, ölçeğin ön test ve son test uygulamaları sonucunda Cronbach Alfa değeri yeniden hesaplanmış ve 0.79 olarak tespit edilmiştir.

### **3.5. Öz Düzenleme Programı**

Bu çalışma ile Öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programının özel yetenekli öğrencilerde etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 4. Sınıf BİLSEM’E devam eden özel yetenekli öğrencilere uygun olarak hazırlanmış ve yürütülmüştür. İlgili programı geliştirmeye yönelik literatür taraması yapılmış, öz

düzenlemeyi geliştirmeyi amaçlayan, 4.sınıf yaş grubunu kapsayan öğrenme modelleri belirlenmiş ve bu modellerin hangi açılardan öz düzenleme kavramını ele aldıkları, içerik ve temaları, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde hangi kavram ve amaçlara ağırlık verdikleri incelenmiştir. Karşılaşılan sonuçta her modelin farklı farklı yönlerinin üzerinde durulduğu görölmüştür. İlgili modellere dair aşağıda verilen tabloda karşılaştırmalar yapılmıştır.

**Tablo 3.1: Bileşenlerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması**

	<b>Boekaerts</b>	<b>Kanfer</b>	<b>Borkowski</b>	<b>Winne</b>	<b>Pintrich</b>	<b>Zimmerman</b>	<b>Ziegler ve d.</b>
Bilişsel Öz Düzenleme	+	+	+	+	+	+	+
Motivasyonel Öz Düz.	+	+	+	+	+	+	+
Planlama	+	+	+	+	+	+	+
Değer Verme	+		+			+	
Yardıma Arama	+				+	+	
İzleme					+	+	+
Alternatifler Üretme		+			+	+	+
Çıkarımlar Yapma			+		+	+	+
Döngüsellik						+	
Öz Değerlendirme						+	+
Strateji Belirleme							+
Uygulama-Uyarlama							+

Uygulama ve araştırmalar incelendiğinde, her bir modelin ve araştırmacının öz dzenleme kavramına birçok katkı sunduğu grlmştr. Ancak, z dzenleme kavramını kapsamlı bir şekilde ele alması ve uygulamalara uygunluğu nedeniyle Zimmerman'ın Döngüsel ğrenme Modeli bu çalışmanın temelini oluşturmuştur. Bu modelin yanı sıra programda, Zimmerman'ın modelinde dolaylı olarak yer alan ancak daha işlevsel bir şekilde ele alınması gereken bazı becerilere (duygu dzenleme, alternatifler üretme) de yer verilmiştir. z dzenlemeye dair geliştirilen modellerin içeriğini oluşturan kavramlar her ne kadar benzerlik gösterse de Zimmerman'ın modelinin öz dzenleme ile ilgili tüm kavramları ele alması yani kapsayıcı yapısı sebebiyle tercih edilmiştir.

Bunun yanında, Ziegler, Stoeger, Vialle ve Wimmer'ın (2012) geliştirdiği '7 Adımlı z Dzenleyici ğrenme Teorisi' ve Doç. Dr. Marilena Z. Leana Taşcılar'ın öz dzenleme üzerine yaptığı çalışmalardan da yararlanılarak programın teorik erevesi genişletilmiştir. Bu teoriye göre öz dzenleyici öğrenme 7 adımda gerçekleşir. Bunlar, bireyin kendi öğrenmesini kendisinin değerlendirebilmesi, kendisine uygun öğrenme hedefi oluşturabilmesi, buna uygun stratejileri kendinin belirleyebilmesi, uygulama yapabilmesi, kendini gözlem, uygun olmayan stratejilerin belirlenmesi, daha işlevsel olanı ile değiştirilebilmesi ve öğrenme çıktılarının kendisi tarafından değerlendirilmesi şeklinde dir (Ziegler ve diğerleri, 2012).

z dzenlemeyi geliştirmeyi amaçlayan bu programın hedefleri şu şekilde belirlenmiştir.

- Öğrencilerin hedef belirlemesini sağlamak,
- Öğrencilere plan yapma/ planlama becerisi sağlamak,
- Kendi ğrenme süreçlerinde, kendilerinin aktif ve farkında olması,
- Etkin ğrenme amaçlı strateji kullanımının önemini fark ettirmek,
- Kendilerine uygun stratejiyi seçip uygulamasını sağlamak,
- ğrenme aşamasında kendi öğrenmelerini kendilerinin izlemesini sağlamak,
- ğrenme süreci içerisinde yardım alabilme ve doğru şekilde kullanabilme potansiyeli geliştirmek,
- Etkili ğrenme stratejisi belirleyerek kendilerine uyarlamalarını sağlamak,

- Kendi öz değerlendirmelerini süreç içinde de sonrasında da yapabilmelerini sağlamak,
- Öz değerlendirme sonrasında olumlu ve olumsuz geribildirim oluşturarak aksayan yönleri olumluya çevirerek bir sonraki hedefe odaklanmalarını sağlamak.

### 3.5.1. Programın Temaları

Öz düzenleme becerileri, öğrenme sürecinde bireyin kendi bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerini bilinçli bir şekilde kontrol etmesini sağlar. Bu program, özellikle özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Özel yetenekli öğrenciler, yüksek potansiyellerine rağmen, öz düzenleme becerilerinde yetersizlik yaşayabilmekte ve bu durum onların akademik ve sosyal hayatlarında zorluklara neden olabilmektedir (Zimmerman, 2002; Afat, 2021). Bu vesile ile programın tasarımında yer alan temalar, bu öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik olarak seçilmiş ve her biri hem teorik hem de pratik temellere dayandırılmıştır.

#### a) Hedef Belirleme

Öğrencilerin bir hedefe ulaşabilmesi için, ilk adım olarak kendilerine net bir hedef koymaları ve bu hedefe ulaşmak için gerekli adımları atarak ilerlemeleri beklenir. Öz düzenleyici öğrenmenin ilk aşaması olan hedef belirleme bu çalışmanın ilk teması olarak ele alınmıştır. Öğrenciler hedeflerine odaklanarak bu hedefe yönelik farklı yollar ve aşamalar belirlemektedir. Herhangi bir hedef belirlenmemiş ise öğrenciler hedef belirlemeye yönelik çalışmalarla desteklenir ve kendi hedeflerini oluşturabilmeleri beklenir.

Hedef belirleme, öğrenme sürecinin başlangıç noktasıdır. Özel yetenekli öğrenciler, doğal bir öğrenme merakına sahip olmalarına rağmen, öğrenme süreçlerini yapılandırmada zorlanabilmektedirler. Bu sebeple belirli ve ulaşılabilir hedefler koyma becerisi, öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve öğrenme süreçlerine yön verir (Zimmerman, 2002). Literatürde, hedef belirleme becerilerinin eksikliği, öğrencilerin karmaşık görevlerde motivasyon kaybına uğramalarına neden olabileceği belirtilmektedir (Pintrich, 2000).

Hedef belirleme, yalnızca öğrencilerin kısa vadeli görevlerini değil, aynı zamanda uzun vadeli hedeflerini de planlamalarını sağlar. Özel yetenekli öğrenciler, genellikle farklı ve karmaşık fikirlerle doludur, ancak bu fikirleri somut hedeflere dönüştürmekte zorlanabilirler. Bu doğrultuda öğrencilerden, "Bu hafta bir bilim projesi hazırlayacağım" gibi bir uzun vadeli hedef belirlemeleri istendi. Daha sonra bu hedef, "Malzemeleri araştıracağım, deney planını yazacağım ve uygulayacağım" gibi alt hedeflere ayrıldı. Bu süreç, öğrencilerin karmaşık görevleri daha yönetilebilir hale getirmelerine yardımcı oldu.

#### *b) Planlama*

Planlama çok boyutlu düşünmeyi gerektiren bir kavramdır. Plan yapabilmek başlı başına bir zihinsel kontrol gerektirdiği için öğrencilerin yaş ve seviyesine uygun beklentiler içinde olmak burada önemlidir. Zira kendilerinden beklenenin üstünde planlama beklemek onları da hayal kırıklığına uğratarak geri çekilmelerine sebep olabilir. Aynı şekilde beklentinin üzerinde bir planlama ortaya koyarak da kendi potansiyellerini fark etmeye vesile olabilir. Bu nedenle öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmelerine yönelik en uygun planlamayı oluşturmaları ve bu yönde ifadeler kullanmaları beklenir.

Plan yapma, hedeflere ulaşmak için gerekli adımları organize eder. Zaman yönetimi ve görev önceliklendirme becerilerinin gelişimi, özellikle özel yetenekli öğrenciler için önemlidir çünkü bu öğrenciler, birden fazla görevi aynı anda üstlenme eğilimindedir. Planlama becerisi, öğrencilerin görevlerini düzenli bir şekilde yürütmelerine olanak tanır (Schunk, 1996).

Plan yapma, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini ve daha verimli bir şekilde ilerlemelerini sağlar. Bu beceri, hem kısa vadeli hem de uzun vadeli hedeflerin başarılmasında kritik bir rol oynar. Özel yetenekli öğrencilerin genellikle hızlı bir şekilde hedeflere ulaşma isteği taşıdıkları, ancak bu süreçte planlamayı ihmal ettikleri görülmüştür.

Bu doğrultuda öğrencilerden, bir haftalık ders çalışma programı oluşturmaları istendi. Örneğin, bir öğrenci her gün bir saat matematik çalışmayı planladı ve bu süreyi belirli konulara ayırdı. Planlama sürecinde, zaman yönetimi teknikleri öğretildi ve öğrenciler kendi planlarını değerlendirdi.

### c) *Öğrenme Stratejileri*

Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme sürecini oluşturabilmeleri ve anlamlı öğrenmelere sahip olabilmeleri için strateji oldukça önemlidir. Bu sebeple kendi öğrenme stratejilerine uygun bilgi ve içerikler oluşturmaları gereklidir. Burada öğrenme hedeflerine uygun planlama yaparak bu planlama doğrultusunda hedefe ulaşmaya yönelik en uygun öğrenme stratejileri fark edilmeli ve kullanılmalıdır.

Öğrenme stratejileri, bilgiyi anlamlı bir şekilde işleme ve hatırlama süreçlerini optimize eder. Özel yetenekli öğrenciler, doğal olarak yaratıcı düşünme becerilerine sahiptir, ancak bu becerilerin etkili öğrenme stratejilerine dönüştürülmesinde zorlanabilirler (Pintrich, 2000).

Bu tema, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yöntemleri geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, bazı öğrenciler görsel materyalleri tercih ederken, diğerleri yazılı notlarla daha iyi öğrenebilir. Yeni stratejiler geliştirme, öğrencilerin bilgiye yenilikçi yollarla yaklaşmalarını sağlar.

Bu doğrultuda öğrencilere her hafta ödevler verildi. Örneğin bir öğrenci sosyal bilgiler dersinde olayları bir hikâye şeklinde organize etmeyi seçerken, bir diğeri zihin haritaları kullanmayı tercih etti. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirmelerine olanak tanıdı ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdi.

### d) *Çaba Gösterme*

Bu aşamada öğrencilerin bilgiye erişebilmek adına hangi yolları kullanıp kullanmadıkları, bu süreçte ekstra bir enerji ve çaba sarf edip etmedikleri boyutuna bakılır. Zira çaba gösterme demek öğrencinin bilgiye ulaşabilmek adına kullandığı yöntem, beceri ve bunlara kattığı çeşitlilik demektir. Yani öğrenci tek bir kaynaktan yararlanmaz, çeşitli bilgi içeriklerinden yararlanır ki bilgiye ulaşabilmek adına tüm yolları kullanmış olur.

Çaba gösterme, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını ve öğrenme süreçlerini sürdürebilmelerini sağlar. Özel yetenekli öğrenciler, genellikle hızlı başarıya alışık olduklarından, zor görevlerde motivasyon kaybı yaşayabilirler (Afat, 2021).

Bu becerinin geliştirilmesi, öğrencilerin başarısızlık durumlarında yeniden deneme motivasyonlarını artırır. Öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların doğal bir parçası olduğunu anlamak, öğrencilerin öz güvenlerini ve dayanıklılıklarını artırır.

Buna bağlı olarak öğrencilerden, bir matematik problemini çözmek için üç farklı yöntem denemeleri istendi. Çözüm bulamayan bir öğrenci, süreci tekrar gözden geçirerek ve öğretmenden yardım alarak problemi çözdü. Bu deneyim, çaba göstermenin öğrenme üzerindeki etkisini anlamalarına yardımcı oldu.

#### *e) Yardım İsteme*

Yardım isteme boyutunda öğrencilerin bilgiye ulaşabilmeleri adına çevresindeki kişilerden yardım arama sürecine girmeleri beklenir. Burada destek alıyor olabilmeleri ve bunu kendi hedeflerine uygun olarak gerçekleştirebilmeleri öğrenciler açısından değerli bir aşamadır. Bu süreçten yararlanarak kaynağa ulaşabilmeleri hem kendi öğrenmelerini sağlamak hem de yaparak yaşayarak öğrenmeleri açısından kıymetlidir.

Yardım isteme, öğrenme sürecinde sosyal destek kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmayı içerir. Özel yetenekli öğrenciler, bireysel çalışmaya yatkın olmalarına rağmen, gerektiğinde yardım istemeyi öğrenmelidir (Vygotsky, 1978).

Bu beceri, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini güçlendirir ve öğrenme süreçlerinde bir zayıflık değil, bir öğrenme stratejisi olarak görülmesi gerektiğini öğretir.

Bu doğrultuda bir grup çalışması yapılarak, bir öğrenci zorlandığı bir konuda arkadaşlarından yardım istedi. Bu süreçte, yardım istemenin sosyal bağları güçlendirdiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı vurgulandı.

#### *f) Kendini İzleme*

Öz düzenleme becerilerinin bir diğer boyutu olarak kendini izlemede birey kendi öğrenme yaşantısını kendisi takip eder ve kendinde var olan değişiklikleri izler. Burada hem bilişsel hem de duygusal süreçler söz konusu olabilir. Öğrenme sürecindeki performansını izleyerek kendine dair farkındalığı oluşur ve yine kendisine geri bildirim verir. Bu sayede kendi öğrenmelerini kontrol edebilme ve değişiklik fark ettiği anda müdahale edebilme olasılığı daha da artar. Burada kendini izleme boyutundaki temel kasıt bireyin öğrenme sürecinde bağımsızlığı arttırmak ve bu süreci tüm

yaşamına aktarabilmesine destek olmaktır. Kendini izleme boyutunun içselleştirilmesi ile bireyin öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığı artarak öz düzenlemenin diğer aşamalarını daha anlamlı kılma noktasında kritik bir öneme sahip olacaktır.

Kendini izleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine ve gerektiğinde düzenlemelerine olanak tanır (Zimmerman, 2002). Özel yetenekli öğrenciler için bu beceri, öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirir. Bu tema, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine olanak tanır ve öğrenme süreçlerini sürekli iyileştirmelerine yardımcı olur.

Buna bağlı olarak öğrencilerden, günlük öğrenme hedeflerini izlemeleri için bir "kendini izleme tablosu" doldurmaları istendi. Bu tablo, öğrencilerin gelişimlerini görselleştirmelerine olanak tanıdı.

#### *g) Öz Değerlendirme*

Son aşama olan öz değerlendirme aşamasında öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri beklenir. Bu süreçte belirledikleri hedefler gerçekçi mi, bu hedeflere yönelik oluşturulan plan yeterli mi, öğrenme stratejisi kendisine ve hedefe ulaşabilmek adına uygun mu, bunun için yapılması gereken yardım arama ve çaba gösterme aşamaları yeterli boyutta gerçekleşti mi sorularına cevap arayarak öğrencinin süreci gözden geçirmesi beklenir. Ve gerekirse yeniden en başından hata yaptığını düşündüğü yerlere dönerek oradan tekrar başlaması da oldukça kıymetlidir. Burada oluşacak farkındalık bilginin oluşması, geliştirilmesi ve artık kalıcı hale gelmesi açısından çok önemlidir.

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi başarılarını analiz etmelerine ve gelecekteki öğrenme hedeflerini buna göre şekillendirmelerine olanak tanır (Schunk, 1994). Bu beceri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini sağlar ve bireysel gelişimlerini destekler.

Bu sebeple örnek çalışma olarak öğrencilerden, bir haftalık öğrenme süreçlerini değerlendiren kısa raporlar yazmaları istendi. Bu raporlar, hangi hedeflere ulaştıklarını ve hangi alanlarda gelişmeleri gerektiğini analiz etmelerini sağladı.

Öz düzenleme becerisini geliştirmeyi amaçlayan bu program için geniş kapsamlı literatür taraması yapılmış ve psikoeğitim etkinlik örnekleri incelenmiştir. Programda

yer alan tüm materyal ve uygulama formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen program, öz dzenleme ile ilgili becerileri geliştirmeye ynelik alan uzmanlarının gorusüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının geribildirimleri değerlendirilerek fark edilen eksiklik ve dzeltelemeler yapılarak program son haline getirilmiştir. Bahsi gezen programın ieriği şu şekilde oluşturulmuştur.

**Tablo 3.2: Öz Dzenleme Becerisini Geliştirmeye Ynelik Eğitim Programı İeriği**

<b>OTURUM</b>	<b>ETKİNLİKLER</b>	<b>TEMA</b>	<b>KONU</b>	<b>KAZANIMLAR</b>
<b>1</b>	1.Etkinlik	Tanışma	Ön Testlerin Uygulanması/ Tanışma	1.Kendini grup içinde ifade eder.
	2.Etkinlik	Öğrenmesini Değerlendirme	Öğrenmenin Önemi	2.Öğrenmenin başarıdaki önemini ilişkilendirir.
<b>2</b>	3.Etkinlik	Öğrenmesini Değerlendirme	Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	1.Öğrenmeyi etkileyen faktörleri belirtir.
	4.Etkinlik	Öğrenmesini Değerlendirme	Öğrenme Sürecinde Kullanılan Stratejiler	2.Öğrenme sürecinde kullandığı stratejileri sıralar. 3.Öğreneceği ieriğe göre farklı stratejiler kullandığını ifade eder.
<b>3</b>	5.Etkinlik	Hedef Belirleme	Öz Farkındalık	1.Kendi öz farkındalığının öğrenme süreçlerindeki etkisini ayırt eder.
	6.Etkinlik	Hedef Belirleme	Hedef Belirlemenin Önemi ve Aşamaları	2.Hedef belirlemenin öğrenmedeki önemine örnekler verir. 3.Başarılı olabilmek için hedef belirlemenin gerekliliğini açıklar.

				4.Hedef belirlemenin aşamalarını sınıflandırır.
				5.Geleceğe yönelik hedefler seçer.
4	7.Etkinlik	Planlama	Planlamanın Önemi	1.Planlı olmanın başarıdaki önemini açıklar.
	8.Etkinlik	Planlama	Planlamanın Aşamaları	2.Plan yapmanın aşamalarını listeler. 3.Geleceğe yönelik bir hedefinin planını belirtir.
5	9.Etkinlik	Kullandığı Öğrenme Stratejilerini Belirleme	Kullandığı Öğrenme Stratejileri	1.Kullandığı öğrenme stratejilerini belirtir. 2.Öğrenirken farklı öğrenme stratejilerinin etkili olabileceğini ayırt eder.
	10.Etkinlik	Kullandığı Öğrenme Stratejilerini Belirleme	Kullandığı Öğrenme Stratejileri	3.Etkili öğrenmede farklı öğrenme stratejilerinin kullanılabileceğini keşfeder.
6	11.Etkinlik	Çaba Gösterme	Yeni Öğrenme Stratejileri	1. Farklı öğrenme stratejilerini dener ve hangi stratejilerin kendisi için daha etkili olduğunu keşfeder. 2. Bir öğrenme sürecinde başarının çaba göstermekle ilişkili olduğunu anlar ve bu farkındalığı strateji geliştirmede kullanır.
	12.Etkinlik	Çaba Gösterme	Yeni Öğrenme Stratejileri	3. Yeni öğrenme stratejilerini deneyimleyerek zorluklarla nasıl başa çıkabileceğini öğrenir. 4. Zorlu öğrenme süreçlerinde çaba göstererek başarılı olma becerilerini geliştirir.
7	13.Etkinlik	Yardım İsteme	Kendini İzleyerek Yardım İhtiyacı Hissettiğini Fark Etme	1. Zorlandığı durumları fark eder ve bu durumlarda yardım isteme ihtiyacını anlar. 2. Yardıma ihtiyaç duyduğunda uygun kişilere nasıl başvuracağını öğrenir.

	14.Etkinlik	Yardım İsteme	Öğrenme Süresince Bir Yardıma İhtiyacı Olduğu Durumda Çekinmeden Yardım Talep Edebilme	3. Hangi durumlarda yardıma ihtiyaç duyduğunu fark eder ve bu durumları belirler. 4. Yardım alabileceği kaynakları tespit eder ve bu kaynaklara nasıl başvurabileceğini öğrenir.
8	15.Etkinlik	Yeni Öğrenme Stratejilerini Uygulama	Kendi Öğrenmesine Uygun Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi	1.Kendi öğrenme stiline ve ihtiyaçlarına uygun stratejileri belirler. 2. Bu stratejileri kullanarak daha etkili bir öğrenme süreci geliştirir.
	16.Etkinlik	Yeni Öğrenme Stratejilerini Uygulama	Kendi Öğrenmesine Uygun Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi	3.Farklı öğrenme stratejilerini tanıy ve kendi öğrenme tarzına uygun stratejileri seçer. 4.Stratejileri öğrenme sürecine nasıl entegre edeceğini fark eder ve uygular.
9	17.Etkinlik	Kendini İzleme	Yeni Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması	1.Belirlediği yeni öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenme sürecini takip eder ve bu süreçte kendi performansını izleyerek geri bildirimde bulunur.
	18.Etkinlik	Kendini İzleme	Yeni Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması	2.Belirlediği öğrenme stratejilerini uygularken ilerlemesini sürekli izler ve başarı çizelgesi kullanarak performansını değerlendirir.
10	19.Etkinlik	Yeni Öğrenme Stratejilerini Kendine Uyarlama	Yeni Öğrenme Stratejilerini Kendine Göre Şekillendirme	1.Kendi stratejileri ve yeni öğrenme deneyimlerini harmanlayarak ilişkilendirir. 2.Yeni oluşturulan stratejilere yönelik çaba sarf ederek uygulamayı kalıcı hale getirir ve gündelik yaşamında uygular.
	20.Etkinlik	Yeni Öğrenme Stratejilerini Kendine Uyarlama	Yeni Öğrenme Stratejilerinin Kalıcılığını Sağlama	3.Daha önce kullandığı öğrenme stratejileriyle yeni öğrendiği öğrenme stratejilerini bütünleştirir.

				4.Bütünleştirdiği öğrenme stratejilerini öğreneceği yeni konularla ilişkilendirir.
11	21.Etkinlik	Öz Değerlendirme	Öz Değerlendirme nin Aşamaları ve Önemi	1.Öz değerlendirme aşamalarını tanıyarak, öğrenme sürecinde kendi ilerlemesini değerlendirir ve geliştirme becerisi kazanır.
	22.Etkinlik	Öz Değerlendirme	Öz Değerlendirme Yapabilme	2.Öz değerlendirme yapabilmenin öğrenme sürecindeki etkisini belirtir.
				3.Öz değerlendirme sayesinde etkili öğrenme ve kendi öğrenmelerinin kalıcılığını keşfeder.
12	23.Etkinlik	Genel Değerlendirme	Öğrenme Çıktılarını Fark Etme	1.Öz düzenleme kavramını ve aşamalarını bütüncül bir şekilde özetler.
				2.Paylaşılacak değerlendirme ile kendi öğrenmeleri ve akran öğrenmelerini eşleştirir.
				3.Öz düzenlemeyi ayrıntılı bir şekilde açıklar.
				4.Öz düzenleme aşamalarını günlük hayatında kalıcı hale getirir ve uygular.
24.Etkinlik	Sonlandırma/ Son Testlerin Uygulanması	Son Testlerin Uygulanması ve Değerlendirilmesi /Sonlandırma	5.Öğrenci, süreç boyunca elde ettiği kazanımları fark eder, öğrenme yolculuğunu değerlendirir ve yeni hedefler belirleyerek öğrenme yolculuğunu sonlandırır. Ayrıca, grup içi dayanışma ve vedalaşma ritüelleriyle öğrenme sürecine duygusal bir kapanış yapar.	
			6.Son test uygulaması yapılarak etkinliklerin işlevselliğini karşılaştırır.	

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonuçlarının analizine yer verilecektir. İlk olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler incelenecek, ardından ise çalışmanın hipotezleri test edilerek, temel araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler üzerinde odaklanılacaktır.

#### 4.1. Betimsel İstatistikler

Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.1: Öğrencilerin Kişisel Bilgileri Frekans Dağılımı ve Yüzdeler Oranı**

Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	5	45.4	5	45.4
	Erkek	6	54.5	6	54.5
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	4	36.4	3	27.3
	2 Kardeş	6	54.5	8	72.7
	3 Kardeş ve Üzeri	1	9.1	0	0
Anne Eğitim Durumu	Okuma/Yazma Bilmiyor	0	0	0	0
	İlkokul/Ortaokul	1	9.1	1	9.1
	Lise	2	18.2	3	27.3
	Üniversitesi	7	63.6	7	63.6
	Diğer	1	9.1	0	0
Baba Eğitim Durumu	Okuma/Yazma Bilmiyor	0	0	0	0
	İlkokul/Ortaokul	2	18.2	1	9.1
	Lise	0	0	2	18.2
	Üniversitesi	7	63.6	7	63.6

	Diğer	2	18.2	1	9.1
Anne Tutumu	Otoriter/Baskıcı	2	18.2	0	0
	Demokratik	8	72.7	9	81.8
	İlgisiz	0	0	0	0
	Mükemmeliyetçi	1	9.1	2	18.2
Baba Tutumu	Otoriter/Baskıcı	2	18.2	2	18.2
	Demokratik	8	72.7	7	63.6
	İlgisiz	0	0	1	9.1
	Mükemmeliyetçi	1	9.1	1	9.1
	Toplam	11	100.0	11	100.0

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 22 öğrencinin 11'i (%50) deney, 11'i (%50) de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin 5'i (%45.5) kız, 6'sı (%54.5) erkektir. Kardeş sayısına bakıldığında öğrencilerin 4'ü (%36.4) tek çocuk, 6'sı (%54.5) 2 kardeş ve 1'i (%9.1) 3 kardeş ve üzeridir. Anne eğitim durumuna bakıldığında okuma-yazma bilmeyen anne yoktur. Bununla birlikte annelerden 1'i (%9.1) ilkokul/ortaokul, 2'si (%18.2) lise, 7'si (%63.6) üniversite ve 1'i (%9.1) diğer (diğer: Lisansüstü, Doktor, Prof. vb.) mezunudur. Baba eğitim durumuna bakıldığında yine okuma-yazma bilmeyen baba yoktur. Bununla birlikte babalardan 2'si (%18.2) ilkokul/ortaokul, 7'si (%63.6) üniversite, 2'si (%18.2) diğer mezunudur. Anne tutumuna bakıldığında 2'si (%18.2) otoriter, 8'i (%72.7) demokratik, 1'i (%9.1) mükemmeliyetçi tutum sergilerken, baba tutumunda 2'si (%18.2) otoriter, 8'i (%72.7) demokratik, 1'i (%9.1) mükemmeliyetçi tutum sergilemektedir.

Yine Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin 5'i (%45.5) kız, 6'sı (%54.5) erkektir. Kardeş sayısına bakıldığında öğrencilerin 3'ü (%27.3) tek çocuk, 8'i (%72.7) 2 kardeş ve üzeridir. Anne eğitim durumuna bakıldığında okuma-yazma bilmeyen anne yoktur. Bununla birlikte annelerden 1'i (%9.1) ilkokul/ortaokul, 3'ü (%27.3) lise, 7'si (%63.6) üniversite mezunudur. Baba eğitim durumuna bakıldığında yine okuma-yazma bilmeyen baba yoktur. Bununla birlikte babalardan 1'i (%9.1) ilkokul/ortaokul, 2'si (%18.2) lise, 7'si (%63.6) üniversite, 1'i (%9.1) diğer mezunudur. Anne tutumuna bakıldığında 9'u (%81.8) demokratik, 2'si (%18.2) mükemmeliyetçi tutum sergilerken, baba tutumunda 2'si

(%18.2) otoriter, 7'si (%63.6) demokratik, 1'i (%9.1) ilgisiz ve 1'i (%9.1) de mükemmeliyetçi tutum sergilemektedir.

**Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Yönelik Betimsel Bulgular**

Gruplar	Öz Düzenleme Testi	$\bar{X}$	Sd
Deney	Ön Test	29.72	3.03
	Son Test	46.90	4.61
Kontrol	Ön Test	30.18	3.28
	Son Test	30.54	3.77

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme ön test puan ortalamalarının  $\bar{X}=29.72$ , son test puan ortalamalarının  $\bar{X}=46.90$  olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme testi puan ortalamalarının  $\bar{X}=30.18$ , son test puan ortalamalarının  $\bar{X}=30.54$  olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2. Normallik Testleri

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Öz Düzenleme Ölçeği test sonuçlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

**Tablo 4.3: Uygulama ve Karşılaştırma Gruplarına Ait Öz Düzenleme Ölçüm Sonuçlarının Normallik Dağılımına Yönelik Bulgular**

	Skewness(SE)	Kurtosis(SE)	Kolmogorov-Smirnov (p)	Shapiro-Wilk (p)
Ön Test	-0.56 (0.49)	-0.59 (0.95)	0.04	0.08
Son Test	0.12 (0.49)	-1.17 (0.95)	0.18	0.22

Sosyal bilimler araştırmalarında az sayıda örneklem hacmine sahip veriler normal dağılmayabileceğinden dolayı yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk

normallik testlerinde son test verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1.5;+1.5) arasında seyretmesi dolayısıyla normal dağıldığı saptanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Tablo 4.3.'e ait bulgular göz önüne alındığında, ilk ölçüm verilerinde Kolmogorov-Smirnov testi (p=.04) normal dağılımdan bir miktar sapma olduğunu gösterse de, Shapiro-Wilk testi (p=.08) normal dağılıma yakın olduğunu ifade ediyor. Özellikle az sayılı örneklerde Shapiro-Wilk testi daha güvenilir olduğundan (Razali & Wah, 2011), ön test verileri normal dağılıma uygun kabul edilebilir. Son test verilerinde Kolmogorov-Smirnov (p=.18) ve Shapiro-Wilk (p=.22) testlerine göre, son test verileri normal dağılıma uygundur.

### 4.3. Hipotez Testleri

Çalışmanın problem durumunda yer alan hipotezleri test edilerek verilere ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Uygulama ve karşılaştırma gruplarındaki katılımcıların başlangıç ölçüm puanları arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu hipotezi test edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4.4.'te verilmiştir.

**Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puanları Karşılaştırması**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Sd	F	p <sub>1</sub>	t	p <sub>2</sub>
Öz Düzenleme Ön Test	Deney	11	29.72	3.03	.05	.82	-.33	.73
	Kontrol	11	30.18	3.28				
	Toplam	22						

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği ön test uygulamasından aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=29.73\pm 3.03$  Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği ön test uygulamasından aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=30.18\pm 3.28$  tespit edilmiştir. Uygulanan bağımsız örneklem t testi için yapılan

analiz sonucunda, uygulama ve karşılaştırma gruplarının başlangıç ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t=-0.33$ ;  $p=0.73$ ). Dolayısıyla uygulama ve karşılaştırma grubunun çalışmaya eşit şartlarda başladığı görülmektedir. Yapılan çalışmada ön teste tabi tutulan deney ve kontrol grubu bireylerinin ortak ana kütlede geldikleri saptanmıştır ( $F=0.05$ ;  $p=0.82$ ).

#### 4.3.2. “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı’nın” uygulandığı deney grubundan oluşan öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından daha iyi sonuçlanacaktır.

Bu hipotezi test edebilmek amacıyla uygulama grubunun başlangıç ve sonuç ölçümleri üzerinde eşleştirilmiş örneklem t testi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 4.5.’te sunulmuştur.

**Tablo 4.5: Uygulama Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerisi Başlangıç ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılması**

Öz Düzenleme Testi	N	$\bar{X}$	Sd	$\Delta\bar{X}$	Sd $\Delta\bar{x}$	t	$p_2$
Ön Test	11	29.72	3.03	17.18	5.05	11.27	.00
Son Test	11	46.90	4.61				

Deney grubundan oluşan öğrencilerin son test ile ilk test puan ortalamaları arasındaki fark  $\bar{X}=17.18\pm 5.05$  olarak bulunmuştur. Yapılan eşleştirilmiş örneklem t testi sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı şekilde farklı bulunmuş ( $t=11.27$ ;  $p=0.00$ ) ve son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu vesileyle, deney grubuna öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan ve uygulanan eğitim programının başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir.

#### 4.3.3. Karşılaştırma grubundaki katılımcıların başlangıç ve sonuç ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim beklenmemektedir.

Bu varsayımı incelemek amacıyla karşılaştırma grubunun başlangıç ve sonuç ölçümleri üzerinde eşleştirilmiş örneklem analizi gerçekleştirilmiş, sonuçlar Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6: Karşılaştırma Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerisi İlk ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılması**

Öz Düzenleme Testi	N	$\bar{X}$	Sd	$\Delta\bar{X}$	$Sd\Delta\bar{x}$	t	$p_2$
Ön Test	11	30.18	3.28	.36	.80	1.41	.16
Son Test	11	30.54	3.77				

Kontrol grubundan oluşan öğrencilerin son test ile ön test puan ortalamaları arasındaki fark  $\bar{X}=0.36\pm0.80$  olarak bulunmuştur. Yapılan eşleştirilmiş örneklem t testi sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $t=1.49$ ;  $p=0.16$ ). Dolayısıyla kontrol grubunda anlamlı bir değişim görülmemiştir.

#### 4.3.4. “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı” uygulanan uygulama grubunun sonuç ölçüm puanlarının, karşılaştırma grubunun sonuç ölçüm puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aşması öngörülmektedir.

Hipotezi test edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubu son test puanları arasında bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4.7.'de verilmiştir.

**Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Ölçeği Son Test Puanları Karşılaştırması**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Sd	F	$p_1$	t	$p_2$
Öz Düzenleme Son Test	Deney	11	46.90	4.61	1.08	.31	9.10	.00
	Kontrol	11	30.54	3.77				
	Toplam	22						

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği son test uygulamasından aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=46.91\pm4.61$ , kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği son test uygulamasından aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=30.55\pm3.77$  olarak bulunmuştur. Bağımsız gruplar üzerinde yapılan t testi analizi, karşılaştırma ve uygulama gruplarının sonuç ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu ( $t=9.10$ ;  $p=0.00$ ) ve bu farkın deney grubu lehine gerçekleştiğini göstermektedir ( $F=1.08$ ;  $p=0.31$ ).



## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar, sonuçların literatüre dayalı tartışılması ve bu sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılara sunulan öneriler bu bölümde ele alınmıştır.

#### **5.1. Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan “Öz Düzenleme Becerileri Geliştirme Programı” uygulanmış ve programın etkililiği analiz edilmiştir. Program, Bilsem tanılama sürecinden geçerek Bilsem’de eğitimlerine devam eden 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Eğitim programı, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini ve bu becerileri günlük yaşamlarında daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda, programın içeriği hedef belirleme, zaman yönetimi, strateji geliştirme ve öz değerlendirme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Program, kâğıt-kalem etkinlikleri, sorgulayıcı ve düşünme becerilerini geliştiren aktiviteler ile fiziksel etkinlikleri bir araya getirerek, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.

Bu etkinlikler, ilkokul 4. Sınıf özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları öz düzenleme becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıkları ve çevresel faktörler dikkate alındığında, bu grubun öğrenme süreçlerini yönetme becerilerinin geliştirilmesi, onların akademik ve kişisel gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Afaf, 2021, s. 45). Zimmerman (2002), bireylerin öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetebilmeleri ve belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için öz düzenleme becerilerinin hayati olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, öz düzenleme becerilerinin özel yetenekli öğrencilerde güçlendirilmesi, onların yalnızca akademik performanslarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda bağımsız öğrenme kapasitelerini de geliştirir (Afaf, 2021).

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri, öz düzenleyici eğitim programının öğrencilerin hedef belirleme, planlama, zamanı etkin kullanma, strateji geliştirme ve öz değerlendirme yapma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğinin gözlemlenmesidir. Literatürde eğitim programlarının akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirdiği birçok araştırma mevcuttur (Gümrükçü Bilgici, 2021). Çatalbaş ve Semerci (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öz düzenleme temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve bağımsız çalışma becerilerine sağladığı olumlu katkılar belirtilmiştir. Bununla birlikte bu tür yapılandırılmış programların öğrenme süreçlerini yönetme, öz yeterlik algısını geliştirme ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırma üzerinde etkili olduğu araştırmalar da mevcuttur (Bandura, 1991; Pintrich, 2000; Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 2002). Bu sonuçlar, yapılan çalışmanın bulgularıyla uyum göstermektedir.

Bu çalışmada, ilköğretim 4. Sınıf özel yetenekli öğrencilerle çalışma hedeflenmiştir. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, bu öğrencilerin yalnızca öğrenme süreçlerine daha etkin şekilde hâkim olmalarını sağlamakla kalmayıp, bireysel farklılıklarını destekleyerek bağımsız öğrenme kapasitelerini artırmaktadır. Afat (2021), özel yetenekli öğrencilerin bireysel potansiyellerinin geliştirilmesinin, hem kişisel gelişimlerine hem de toplumsal fayda sağlamalarına önemli katkılar sunduğunu vurgulamaktadır.

### **5.1.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın birinci hipotezi olan “Uygulama ve karşılaştırma gruplarındaki katılımcıların başlangıç ölçüm puanları arasında bir farklılık bulunmamaktadır.” Ait bulgular öz düzenleme ölçeği kullanılarak deney ve kontrol grubu arasındaki ön test puanları kıyaslanarak ölçülmüştür. Gerçekleştirilen analizler, uygulama ve karşılaştırma gruplarının başlangıç ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, grupların homojen bir yapıya sahip olduğunu ve başlangıç aşamasında iki grup arasında herhangi bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

### 5.1.2. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci hipotezi olan “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı'nın” uygulandığı deney grubundan oluşan öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından daha iyi sonuçlanacaktır.” Ait bulgular öz düzenleme ölçeği kullanılarak deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları kıyaslanarak ölçülmüştür. Yapılan analizler, deney grubunun son test puan ortalamasının, ön test puan ortalamasından anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan 'Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı'nın etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatüre bakıldığında benzer çalışmalar görmek mümkündür. Zimmerman ve Kitsantas (1997) tarafından yapılan çalışmada, öz düzenleme becerilerinin öğrenci performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deney grubuna öz düzenleyici beceriler öğretilmiş, kontrol grubuna ise farklı bir uygulama verilmemiş olup standart program uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiklerinde hedef belirleme ve kendilerini motive etme düzeylerinde anlamlı sonuçlar gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öz düzenleme eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin akademik performanslarının, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Schunk ve Ertmer (2000) de öz düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisi deneysel bir araştırma incelemiştir. Deney grubuna öz düzenlemeli öğrenme stratejileri öğretilerek kontrol grubuna standart öğretim uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öz düzenleme stratejileri uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu fark deney grubu lehine olmuştur.

Cleary ve Zimmerman (2004), yaptıkları çalışmalarında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin matematik başarılarına etkisi üzerinde çalışmış ve yine benzer bulgulara rastlamışlardır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine öz düzenleme stratejilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmiş ve sonucunda problemle çözme becerilerinin dolayısıyla matematik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin matematik başarılarının, standart eğitim dışında herhangi bir eğitim verilmeyen kontrol grubu öğrencilerine oranla anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Yine yapılan başka bir araştırmada; Uygun, Aktürk ve Dedeoğlu (2013), öz düzenlemeli strateji becerileri öğretiminde öğrencilerin yazma becerileri ve tutumları üzerine etkisini incelemişlerdir. Deney grubu öğrencilerine öz düzenleyici stratejileri geliştirmeye yönelik öğretim yapılırken kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir farklı öğretim yapılmamıştır. Sonuçlar, deney grubu lehine çıkmış olup, öz düzenleyici stratejilerle yapılan öğretim öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı bir şekilde iyileştirdiği ve yazılı anlatım becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Müldür ve Yalçın (2019), öz düzenlemeli yazma öğretilmi yapılan öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterlilikleri üzerindeki etkiyi incelemiştir. Bir grup öğrenciye (deney grubu) yazma becerilerini arttıracak öz düzenleyici becerilerin eğitimi verilmiş diğer gruptaki öğrencilere (kontrol grubu) ise Türkçe Öğretilmi Programına dayalı bir eğitim uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma, yazmaya yönelik becerilerinin ve yazma öz yeterliliklerinin anlamlı bir şekilde geliştiği görülmüştür.

Çelik ve Kamaraj (2020)'ın üzerinde çalıştığı araştırmada da yine benzer bulgulardan bahsedilebilir. Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların öz düzenleyici becerilerinin aktif katılımlarının sağlandığı bir eğitim programındaki süreci incelenmiştir. Araştırma bulguları, deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde geliştiğini ortaya koymuştur.

### **5.1.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü hipotezi olan “Karşılaştırma grubundaki katılımcıların başlangıç ve sonuç ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim beklenmemektedir.” Ait bulgular öz düzenleme ölçeği kullanılarak ön test- son test puanlarının ortalamalarına bakılarak ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum, kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahale yapılmadan öz düzenleme becerilerinde bir artış yaşanmadığını göstermektedir. Ayrıca bu bulgular, özel yetenekli 4. Sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının tüm öğrencilere uygulanarak etkili sonuçlar elde edilebileceği yönünde bir ön görü oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Alanyazında benzer sonuçlar elde edilmiş olup

(Demiriz, 2016; Dülger Ceylan, 2022; Küçükoğlu, 2019) kontrol grubunda etkisi değişmeyen sonuçlar gözlemlenmiştir.

#### **5.1.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın dördüncü hipotezi olan “Öz Düzenleme Becerisi Geliştirme Programı” uygulanan uygulama grubunun sonuç ölçüm puanlarının, karşılaştırma grubunun sonuç ölçüm puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aşması öngörülmektedir.” Ait bulgular öz düzenleme ölçeği kullanılarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılarak ölçülmüştür. Değerlendirme bulgularına göre, uygulama grubundaki katılımcıların sonuç ölçüm puanlarının, karşılaştırma grubundaki katılımcıların sonuç ölçüm puanlarından istatistiksel olarak belirgin düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle deney grubuna verilen “Öz Düzenlemeyi Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programı’nın” öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde etkili bir gelişime ve deney grubu lehine olumlu sonuçlara yol açtığı söylenebilir. Bu da araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulaması yapılan “Öz Düzenlemeyi Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programı’nın” etkili olduğunu ortaya koyabilir.

Literatürde benzer çalışmalar yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Bunlardan biri olan Çatalbaş ve Semerci (2016)’nin yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış ve hayat bilgisi dersinin öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleri içeriğinde akademik başarıya olan etkisine bakılmıştır. Sonuçlar deney grubu lehine çıkmış ve hayat bilgisi dersinin öz düzenlemeli etkinliklerle yapıldığı grup olan deney grubu puanları, standart eğitim verilen kontrol grubu puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Yine Demiriz (2016) de benzer bir sonuç bulmuştur. Okul öncesi bir grup çocuğa oyunu temel alan öz düzenleme eğitimi verilerek etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, oyun temelli öz düzenleme eğitimi verilen deney grubu çocuklarının, standart eğitim uygulanan kontrol grubu çocuklarına kıyasla daha başarılı oldukları ve daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir.

Küçükoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada, öz düzenleme temelli yazma eğitimi verilen uygulama grubundaki bireylerin, karşılaştırma grubundakilere göre daha iyi bir performans gösterdiği ve yazma becerileri ile tutumlarında etkili sonuçlar elde ettikleri ölçülmüştür.

Çelik ve Kamaraj (2019) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise, çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocuklar üzerinde öz düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği tespit edilmiştir. Deney grubu çocuklarına verilen öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programının kontrol grubuna kıyasla yüksek çıktığı ve anlamlı sonuçlara yol açtığını saptamıştır.

Benzer bir sonuç olan Gümrükçü Bilgici (2021) yaptığı araştırmasında öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönemdeki etkisine bakmıştır. Deney grubu öğrencilerine okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik özel bir eğitim programı uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine ise standart eğitim yöntemi ile ders verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında deney grubu öğrencilerine verilen öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik eğitim programının anlamlı düzeyde kontrol grubuna göre yüksek çıktığı gözlemlenmiştir.

Dülger Ceylan (2022) ın yaptığı araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu araştırmada, zihin kuramı ve sosyal yetkinlik becerileri ele alınmış; öz düzenleme eğitimi alan deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek sonuçlar elde ettiği belirlenmiştir.

Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf özel yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan eğitim programının etkililiği incelenmiş ve olumlu sonuçları görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerden oluşan deney grubunun sonuç ölçüm değerlerinin, karşılaştırma grubunda yer alan özel yetenekli bireylerin skorlarından kayda değer bir şekilde farklı olması, eğitim yoluyla öz düzenleme becerilerinin geliştirilebileceğini ve artırılabilirliğini desteklemektedir. Bu sonuçlar alanyazında yer alan diğer çalışmalarla uyumludur (Afat, 2021; Çelik ve Kamaraj, 2019; Demiriz, 2016).

Literatürde yapılan benzer araştırmalar, öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin, bu becerileri anlamlı düzeyde geliştirdiğini ve öğrencilerin kişisel gelişimleri ile bağımsız öğrenme becerilerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Afat, 2021; Gümrükçü Bilgici, 2021; Zimmerman, 2002). Bu araştırma da söz konusu bulgularla uyum içinde olup, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin yalnızca bireysel gelişime değil, aynı zamanda bağımsız öğrenme kapasitesine ve toplumsal katkıya da hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu araştırmanın özel bir katkısı, özel yetenekli öğrencilerde öz düzenleme becerilerinin

geliştirilmesine yönelik sınırlı sayıdaki çalışmalara yenilikçi bir model sunmasıdır. Bu bağlamda, yapılan çalışma, özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarını destekleyen ve onların öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerini sağlayan bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. Özellikle programın etkili sonuçlar vermesi, bu tür yapılandırılmış eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve farklı öğrenci gruplarına da uygulanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesiyle öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetebileceğini ve potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabileceğini göstermektedir. Bu da, gelecekte benzer programların uygulanmasını teşvik edecek nitelikte önemli bir katkı sunmaktadır.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak, uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmaktadır.

### **5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

Bu çalışmada geliştirilen “Öz Düzenleme Becerileri Geliştirme Programı'nın” etkili sonuçlar vermesi, eğitimciler, psikolojik danışmanlar ve aileler gibi uygulayıcıların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara daha fazla önem vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Programın yalnızca özel yetenekli öğrencilere değil, farklı öğrenci gruplarına ve eğitim kademelerine uyarlanabilir olması, bu becerilerin yaygınlaştırılmasında kilit bir rol oynayabilir. Bu doğrultuda öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- a) *Eğitim Programlarının Farklı Öğrenci Gruplarına Uyarlanması:*  
Öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının, yalnızca özel yetenekli öğrencilerle sınırlı kalmaması, farklı ihtiyaçlara sahip ve standart eğitim öğretim gören öğrenci gruplarına da uyarlanması gerekmektedir. Bu programlar, bireysel farklılıkları destekleyerek, her öğrencinin öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmesine katkı sağlayabilir.

- b) *Farklı Eğitim Kademelerine Yönelik Uygulamalar:*  
Öz düzenleme becerilerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, bu becerilerin kalıcılığını artırabilir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde oyun temelli etkinliklerle başlatılan programların, ilkokulda yapılandırılmış etkinliklere, ortaokul ve lise düzeyinde ise daha karmaşık strateji ve zaman yönetimi becerilerine odaklanarak devam etmesi önerilmektedir. Her eğitim kademesine uygun içerik geliştirilmesi, programın etkisini artırabilir.
- c) *Eğitimciler İçin Profesyonel Gelişim Fırsatları:*  
Eğitimcilerin öz düzenleme becerilerini destekleyen programlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları için düzenli olarak hizmet içi eğitimler, seminerler ve atölyeler düzenlenmelidir. Özellikle, bu programları uygulama süreçlerinde karşılaşılabilecekleri zorluklara yönelik rehberlik verilmesi, öğretmenlerin programı daha etkili bir şekilde hayata geçirmesini sağlayacaktır.
- d) *Programın Sürekliliğinin Sağlanması:*  
Öz düzenleme becerileri, kısa süreli müdahalelerle tamamen geliştirilmesi zor olan becerilerdir. Bu nedenle, bu tür programların uzun vadeli olarak uygulanması ve öğrencilerin gelişim süreçlerinin düzenli olarak izlenmesi önemlidir. Eğitimcilerin, program sonrası takip çalışmaları yaparak öğrencilerin bu becerileri ne ölçüde günlük yaşamlarına entegre ettiklerini gözlemlenmeleri gerekmektedir.
- e) *Farklı Derslerde Kullanımının Teşvik Edilmesi:*  
Öz düzenleme becerilerinin yalnızca belirli bir program çerçevesinde değil, farklı derslerde de öğretmenler tarafından teşvik edilmesi gerekmektedir. Örneğin, matematik dersinde problem çözme sürecinde zaman yönetimi veya Türkçe dersinde okuma stratejilerinin öz düzenleme temelli olarak ele alınması, öğrencilerin bu becerileri çeşitli bağlamlarda kullanmalarına olanak tanır.
- f) *Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Özgün Stratejiler:*  
Özel yetenekli öğrencilerin yüksek bilişsel kapasitelerini ve bireysel farklılıklarını desteklemek için, bu programlar içerisinde üst düzey problem çözme, yaratıcı düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerini daha fazla

vurgulayan etkinliklere yer verilmelidir. Bu tür etkinlikler, onların potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır.

- g) *Küresel Perspektiflerin Dâhil Edilmesi:*  
Öz düzenleme becerileri geliştiren programların, farklı kültürler ve uluslararası bağlamlarda uygulanabilirliğini artırmak için içeriklerinde küresel perspektifler de yer almalıdır. Küresel problemlerin ele alındığı etkinlikler, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluklarını geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Bu öneriler, uygulayıcıların öz düzenleme becerilerini desteklemek için daha kapsamlı ve sürdürülebilir yaklaşımlar benimsemelerine rehberlik etmektedir. Eğitim programlarının farklı kademelere ve öğrenci gruplarına uyarlanabilir hale getirilmesi, yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini değil, eğitim sisteminin genel kalitesini de artıracaktır. Eğitimcilerin ve ailelerin bu sürece aktif katılımı, öğrencilerin bu becerileri kalıcı bir şekilde geliştirmesini sağlayacaktır.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan eğitimlerin olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Ancak, bu alanda daha fazla araştırma yapılması ve öz düzenleme becerilerinin farklı boyutlarının ele alınması gerekmektedir. Araştırmacılar için bu doğrultuda öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- a) *Farklı Yaş Gruplarıyla Çalışmalar Yapılması:*  
Öz düzenleme becerilerinin gelişimsel süreçleri farklı yaş gruplarında değişiklik gösterebilir. Araştırmacılar, okul öncesinden lise düzeyine kadar öz düzenleme becerilerinin kazanım süreçlerini inceleyen uzunlamasına çalışmalar yaparak, bu becerilerin yaşa bağlı değişimlerini anlamalıdır. Bu sayede, her yaş grubuna özgü etkili müdahale stratejileri geliştirilebilir.
- b) *Uzun Dönemli Etkilerin İncelenmesi:*  
Öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının yalnızca kısa vadeli etkileri değil, uzun vadede bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıları da araştırılmalıdır. Bu tür çalışmalar, programların

kalıcılığını ve sürdürülebilirliğini değerlendirmek açısından önemli veriler sağlayacaktır.

- c) *Farklı Öğrenci Gruplarına Odaklanması:*  
Öz düzenleme becerilerinin sadece özel yetenekli öğrencilerde değil, aynı zamanda farklı ihtiyaçlara sahip öğrenci gruplarında (örneğin, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler) nasıl geliştiği de incelenmelidir. Bu çalışmalar, öz düzenleme programlarının farklı öğrenci gruplarına uyarlanabilirliğini test etmek için önemlidir.
- d) *Çapraz Disipliner Çalışmaların Teşvik Edilmesi:*  
Öz düzenleme becerilerinin gelişimi, yalnızca eğitim bilimleri değil, aynı zamanda psikoloji, nörobilim ve sosyoloji gibi farklı disiplinler açısından da ele alınmalıdır. Araştırmacılar, bu alanlarla iş birliği yaparak öz düzenleme becerilerinin bilişsel, duygusal ve nörolojik temellerini daha iyi anlayabilir.
- e) *Dijital Araçların ve Teknolojinin Kullanımı:*  
Öz düzenleme becerilerini destekleyen dijital platformlar ve araçlar üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır. Özellikle oyun tabanlı öğrenme ortamları, mobil uygulamalar ve çevrim içi takip sistemlerinin öz düzenleme becerilerine etkisi incelenebilir. Bu tür araştırmalar, teknolojinin öğrenme süreçlerindeki rolünü daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.
- f) *Nitel Çalışmalarla Derinlemesine İnceleme:*  
Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının nitel yöntemlerle değerlendirilmesi, öğrencilerin deneyimlerinin ve süreçte karşılaşılan zorlukların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir. Örneğin, öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmeler veya öğretmenlerin uygulama süreçlerindeki gözlemleri, bu alandaki eksikliklerin belirlenmesine katkı sunabilir.
- g) *Kültürlerarası Karşılaştırmaların Yapılması:*  
Öz düzenleme becerilerinin gelişiminde kültürel faktörlerin etkisi önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacılar, farklı ülkelerde yapılan öz düzenleme çalışmalarıyla kültürlerarası karşılaştırmalar yaparak, bu becerilerin farklı

bağlantılarda nasıl geliştirildiğini ve hangi stratejilerin daha etkili olduğunu inceleyebilir.

- h) *Öz Düzenleme Becerilerinin Farklı Alanlarla İlişkilendirilmesi:*  
Öz düzenleme becerilerinin yalnızca akademik başarıyla değil, öğrencilerin duygusal zeka, motivasyon ve problem çözme becerileriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmalıdır. Bu tür çalışmalar, öz düzenleme becerilerinin eğitimdeki çok boyutlu etkilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.
- i) *Özel Yetenekli Öğrencilerle Daha Fazla Çalışma:*  
Özel yetenekli öğrencilerle yapılan öz düzenleme çalışmaları sınırlıdır. Bu nedenle, daha fazla araştırma yapılarak, bu grubun öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik özgün stratejiler geliştirilmelidir. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin onların yaratıcılık ve liderlik özellikleri üzerindeki etkisi incelenmelidir.
- j) *Öğretmenlerin ve Ailelerin Rolüne Odaklanması:*  
Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve ailelerin rolü daha kapsamlı şekilde araştırılmalıdır. Öğretmenlerin uygulama süreçlerindeki deneyimleri ve ailelerin ev ortamında sağladıkları destek, bu becerilerin kazanılmasında önemli faktörlerdir.

Araştırmacılar, öz düzenleme becerileri alanında daha geniş bir perspektif sunabilmek için bu önerileri dikkate almalıdır. Farklı yaş grupları, öğrenci türleri ve disiplinlerarası yaklaşımların ele alındığı çalışmalar, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının daha etkili ve yaygın hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Bu öneriler, hem bilimsel literatüre hem de eğitim uygulamalarına anlamlı bir zenginlik katabilir.

## KAYNAKÇA

- Ader, N. E. (2020). Akademik öz düzenlemede strateji gelişimi. In G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme: Öğretmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (ss. 53–78, 2. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Afat, N. (2021). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akben, Z. (2022). Harmanlanmış eğitim yoluyla tasarlanan öz düzenlemeli öğrenme ortamının öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğrenme Dergisi, X(Y)*, ss–ss.
- Akın, G. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- American Psychological Association. (2023). Psychoanalytic theory. *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/psychoanalytic-theory>
- Arsal, Z. (2009). Öz düzenlemenin ilkokul dördüncü sınıf matematik dersindeki kesirler ve ondalık sayılar konularındaki akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 3–14.
- Arseven, İ. (2020). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 24*(82), 173–196.
- Arslantaş, A. (2015). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları kendini izleme stratejilerinin ve öz düzenleme becerilerinin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, X(Y)*, ss–ss.
- Aslan, D., ve Özgün, Ö. (2017). Sosyal öğrenme kuramı. In N. Aral & T. Duman (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 320–339). Ankara: Pegem.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin izlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ataş, Z. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve ders başarısına*

- etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S., Keskin, M. Ö., ve Yel, M. (2014). Öz düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24–33. <https://www.researchgate.net/>
- Aydın, S., ve Demir Atalay, T. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayvaz, Z. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbilgi ve öz düzenleme açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. <https://connect.springerpub.com/content/sgrjcp/13/2/158>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.
- Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. In A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 29–54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bembenutty, H., & Zimmerman, B. J. (2003). Motivational beliefs, self-regulation of learning, and academic achievement: A path analysis. *Educational Psychology*, 18(3), 326–336. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

- Bildiren, A. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileler ve öğretmenler için bir kılavuz* (3. baskı). Doğan Kitap.
- Bildiren, A. (2017). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997–1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Bilgici, F., ve Deniz, G. (2021). Öz düzenleme becerilerinin öğrenme üzerindeki etkisi: Anaokulu örnekleme. *Erken Çocukluk Gelişimi Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391–402. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90025-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90025-4)
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz düzenleme* (E. Sezgin & M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüктаşkapu Soydan, S., ve Akalın, B. (2022). Çocukların öz düzenleme becerilerinin mizaç özellikleri ve annelerin ebeveynlik davranışlarıyla ilişkisi. *Psikoloji ve Çocuk Gelişimi Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2004). Cardiac vagal regulation across the preschool period: Stability, continuity, and implications for childhood adjustment. *Developmental Psychobiology*, 45(3), 101–112.
- Calkins, S. D., & Mackler, J. S. (2011). Temperament, emotion regulation, and social development. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development:*

*Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 44–70). The Guilford Press.

Calkins, S. D., Graziano, P. A., Berdan, L. E., Keane, S. P., & Degnan, K. A. (2008). Predicting cardiac vagal regulation in early childhood from maternal-child relationship quality during toddlerhood. *Developmental Psychobiology*, *50*(8), 751–766.

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, *72*(4), 1032–1053.

Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (Vol. 1, pp. 706–743). New York, NY: Oxford University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 3–21). New York: Guilford Press.

Ceylan, D. E. (2022). *Öz düzenleme eğitim programının 5–6 yaş çocuklarında zihin kuramı, öz düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Cheng, Y. (2011). The relationship between students' self-regulation skills and academic achievement: An analysis across motivation, goal setting, behavior control, and learning strategies. *Educational Psychology*, *31*(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.539228>

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, *41*(5), 537–550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237–257). New York: Springer.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development

research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673>

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 203–212). Oxford: Elsevier Science.

Coşkun, A. N. (2019). *Prematüre ve term bebeklerde erken dönem öz düzenlemenin (ağlama, uyku ve beslenme) değerlendirilmesi* (Uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.

Çalık, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin matematik başarı duyguları, matematik öz-yeterlikleri ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 55–67.

Çatalbaş, A., ve Semerci, Ç. (2016). Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 400–421.

Çelebi, B. (2021). Ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri ile öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, X(Y), ss–ss.

Çelik, S., ve Kamaraj, I. (2020). 60–72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(1), 78–95. <https://doi.org/10.14689/maruaebd.2020.51.4>

Çetin, İ., ve Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinde sürekli kaygı, akılcı olmayan inançlar, öz-düzenleme ve akademik not ortalamalarının akademik erteleme davranışını yordayıcılığı: Cinsiyet değişkeni açısından bir inceleme. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, X(Y), ss–ss.

Çokçalışkan, H. (2019). Öz düzenlemeli fen öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Fen Bilimleri Eğitimi Dergisi*, X(Y), ss–ss.

Çokçalışkan, H. (2019). Öz düzenlemeli fen öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine, bilimsel süreç becerilerine ve

başarılarına etkisi (Tez No. 550733) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].  
*Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.*

Davaslıgil, Ü. (2004). Erken çocuklukta üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı. In A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, & M. R. Şirin (Eds.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi: Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (pp. xx–xx). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2013). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.

Demiriz, S. (2016). *Oyun temelli davranışsal öz düzenleme eğitim programının 48–60 ay arası çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dollar, J. M., & Stifter, C. A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, *112*(2), 178–194. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.004>

Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, *50*(5), 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>

Dursun, S., Sürmeli, H., ve Ünver, M. (2017). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik benlik kavramları ile matematik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *X*(Y), ss–ss.

Dülger Ceylan, E. (2022). *Öz düzenleme eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının zihin kuramı, öz düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, *51*(1), 665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, *76*, 1055–1071.

- Eker, C. (2017). Öz-düzenleme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 13-20.
- Erdoğan, İ. (2011). *Öz düzenlemenin başarı üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 123–135. <https://doi.org/10.1037/edu.2003>
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz düzenleme programı'nın çocukların öz düzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). *Psychoanalytic theories: Perspectives from developmental psychopathology*. Routledge.
- Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., Sathy, V., Harris, J., & Insko, C. A. (2004). Patterns of self-regulation and the Big Five. *European Journal of Personality*, 18(5), 367–385.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H. G., ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme: İzleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). *3–5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gümrükçü Bilgici, B. (2021). *Öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Haşlamam, T. (2005). *Programlama derslerinde öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Heller, K. A., & Schofield, N. J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 93–114). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_6)
- Ho, E. S. C. (2004). Self-regulated learning and academic achievement: A comparison of Hong Kong students with students from other countries participating in PISA. *International Journal of Educational Research*, 41(2), 163–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.01.001>
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20(3), 251–271.
- Israel, M. (2007). *The impact of self-regulation education on students' self-regulation skills, science self-efficacy, and science achievement* (Doctoral dissertation). University of Illinois. University of Illinois Digital Collections.
- İrven, H., ve Şenler, B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Fen Bilimleri Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Jenkins, A. (2009). The impact of self-regulated learning strategies instruction on students' mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 923–930. <https://doi.org/10.1037/a0015903>
- Johnsen, S. K. (2021). Definitions, models, and characteristics of gifted students. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students* (pp. 1–32). Routledge.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaya, S., ve Çelik, Y. (2023). Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları ile ilişkisi. *Erken Çocukluk Gelişimi Dergisi*, 14(2), 112–130. <https://doi.org/10.1037/ecd.2023>
- Kim, S., & Kochanska, G. (2012). Child temperament moderates effects of parent–child mutuality on self-regulation: A relationship-based path for emotionally negative infants. *Child Development*, 83(4), 1275–1289.
- Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2009). The role of self-regulated learning strategies in students' academic achievement. *Elementary School Journal*, 109(4), 391–408. <https://doi.org/10.1086/593938>
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. University of Chicago Press.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214.
- Korkut, F. (2017). Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimini üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerine, öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Kuyumcu Vardar, A., ve Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Kuzu, İ. Y., ve şenol, C. (2012). Views of teachers about gifted curriculum (Case of BİLSEM)/Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13–35.
- Küçüköğlü, H. (2019). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). *Ulusal Tez Merkezi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Leana-Taşcılar, M. Z. (2015). Öz-Düzenleyici Öğrenme-7 ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 21–43.

- Leidinger, A., & Perels, F. (2012). The impact of self-regulated learning models on students' academic achievement in mathematics. *Learning and Instruction*, 22(4), 230–238. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.01.003>
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2014). Development and self-regulation. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Theory and Method: Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. New Jersey: Wiley.
- McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959.
- McCoy, D. C., Gonzalez, K., & Jones, S. (2019). Preschool self-regulation and preacademic skills as mediators of the long-term impacts of an early intervention. *Child Development*, 90(5), 1544–1558.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Miller, A. L., Gearhardt, A. N., Fredericks, E. M., Katz, B., Shapiro, L. F., Holden, K., ... & Lumeng, J. C. (2018). Targeting self-regulation to promote health behaviors in children. *Behaviour Research and Therapy*, 101, 71–81.
- Miller, W. R., & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours. In N. Heather, W. R. Miller, & J. Greeley (Eds.), *Self-control and the addictive behaviours* (pp. 3–79). Pergamon Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Eğitim programı tanımı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. <https://orgm.meb.gov.tr/>
- Müldür, M., ve Yalçın, V. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1263–1278. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639323>

- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation strategies and their impact on high school students' academic achievement and college persistence. *European Journal of Psychology of Education, 19*(3), 237–256. <https://doi.org/10.1007/BF03173224>
- Ocak, G., ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları, bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve matematik dersindeki akademik başarıları ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 318–331.
- Özdemir, E., ve Karaca, M. (2024). İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/edb.2024>
- Pape, S. J., Bell, C. V., & Yetkin-Özdemir, E. (2003). The development of self-regulated learning and mathematical thinking in seventh-grade students. *Journal of Educational Research, 96*(3), 175–187. <https://doi.org/10.1037/edu.2003>
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2009). The impact of self-regulation skills on students' mathematics achievement in an experimental study. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 17–31. <https://doi.org/10.1007/s10212-008-0047-6>
- Perry, N. B., & Calkins, S. D. (2018). A biopsychosocial perspective on the development of emotion regulation across childhood. In P. M. Cole & T. Hollenstein (Eds.), *Emotion regulation: A matter of time* (p. 3). Routledge.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
- 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. xx–xx). San Diego: Academic Press.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience, 13*, 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>

- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6, 103–120.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors, and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2012). Anger and children's socioemotional development: Can parenting elicit a positive side to a negative emotion. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 845–856.
- Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31–51.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338–357). Malden: Blackwell Publishing.
- Sakız, G., ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. In G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme* (pp. 1–27). Nobel.
- Sandman, C. A., Davis, E. P., Buss, C., & Glynn, L. M. (2011). Exposure to prenatal psychobiological stress exerts programming influences on the mother and her fetus. *Neuroendocrinology*, 95(1), 7–21.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20–31.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75–99). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359–382.

- Schunk, D. H., & 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. 631–649). Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 225–235). New York: Guilford.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Sıcak, A., ve Eker, C. (2016). Hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Silverman, L. K. (2010). Resource for parents of gifted children. *Child Development Info*. [https://childdevelopmentinfo.com/learning/gifted\\_children/](https://childdevelopmentinfo.com/learning/gifted_children/)
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173–187.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted math underachievers. *International Education Journal*, 6, 261–271.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2007). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*, 6(2), 261–271.
- Stoeger, H., Obergriesser, S., & Steinbach, J. (2013). Emotional experience during participation in a program of self-regulated learning. In M. Sutherland (Chair), *Self-regulated learning in school and university* (Symposium conducted at the

- 3rd International Conference on Talent Development and Excellence, Antalya, Turkey).
- Syafril, S., Yaumas, N. E., Ishak, N. M., Yusof, R., Jaafar, A., Yunus, M. M., & Sugiharta, I. (2020). Characteristics and educational needs of gifted young scientists: A focus group study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 947–954. <https://doi.org/10.17478/jegys.691713>
- Şahhüseyinoğlu, D., ve Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3–5. sınıf) öğrencilerine araştırma becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 9(2), 587–600.
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Thompson, R. A. (2013). Conscience development in early childhood. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., p. 20). Psychology Press.
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124–131.
- Turan, S., ve Demirel, Ö. (2010). Tıp fakültesi öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme ve bu becerilerin başarı düzeyine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279–291.
- Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114(1), 104–132.

- Uygun, M., Aktürk, Z., ve Dedeoğlu, H. (2013). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 219–236. <https://doi.org/10.15390/EB.2013.16707>
- Ülker, E. (2019). Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisi. *Matematik Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarılarını yordama gücü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 180–196.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15–34.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, O., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63–85.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Orlando, FL: Academic Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yıldırım, S., ve Çetin, H. (2023). Çocukların duygu düzenleme, motivasyon ve mizaç özellikleri ile liderlik becerileri arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 89–105. <https://doi.org/10.1016/esosder.2023>

- Yıldızlı, M. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenmenin matematik başarısı, tutum ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Matematik Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Yılmaz, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, X(Y), ss–ss.
- Yılmaz, R. Ş., ve Beyaztaş, D. İ. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(29), 273–299.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler; bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: Kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159(3), 41–59.
- Zembat, R., ve Yılmaz, T. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 25–40. <https://doi.org/10.1002/omuefd.2023>
- Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W., & Wimmer, B. (2012). Diagnosis of self-regulated learning profiles. *Australian Journal of Gifted Education*, 21(2), 62–74.
- Zimmerman, B. J. (1989b). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1–25). New York: Springer-Verlag Publishing.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
- 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). Academic Press.

- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- 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*(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233–262). Cambridge University Press. [Erişim: <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Davidson-Sternberg-ThePsychology-of-Problem-Solving-2003.pdf#page=246>]
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 29–36. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag Publishing.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 323–349).
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1–30). Boca Raton, FL: Erlbaum/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–17). Routledge.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.



# EKLER

## EK1



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-20292139-050.04-2400015590  
Konu : Etik Kurul Kararı (Sebiha KÖSE)

30.04.2024

Sayın Sebiha KÖSE  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Öz Düzenleme Becerilerini Geliştirmeyi Amaçlayan Eğitim Programının Özel Yetenekli Öğrencilerde Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurulumuzun 25.03.2024 tarihli ve 2024/02 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.  
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Kurul Başkanı

Ek: Sebiha KÖSE

Belge Doğrulama Kodu: PD9TMUH

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Bilgi için :

Selda Şenol  
Yeminli Katip

Telefon No:

Faks No:

Telefon No:

e-Posta:

İnternet Adresi:

Direkt Hat:

Keş Adresi: [izu@h01.kep.tr](mailto:izu@h01.kep.tr)





T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-99467446  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Sebiha KÖSE)

25/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğünün 07.03.2024 tarihli ve 2400008983 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.03.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öz Düzenleme Becerilerini Geliştirmeyi Amaçlayan Eğitim Programının  
Özel Yetenekli Öğrencilerde Etkililiğinin İncelenmesi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : Küçükçekmece BİLSEM  
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenci  
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

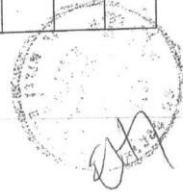
- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 28 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : VHKİ  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 794b-f 898- 30e1- 8f 49- 95b9 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ		TAMAMEN KATILYORUM	TAMAMEN KARARSIZIM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1	Ders çalışmaya başlamadan önce kendime hedefler koyarım.			
2	Derslerimi her zaman bir plana göre çalışırım.			
3	Her derse gerektiği kadar zaman ayırırım.			
4	Ders çalışmaya başlamadan önce yapmam gerekenleri not ederek bir liste oluştururum.			
5	Ders çalışmak için özet çıkarırım.			
6	Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.			
7	Konudaki önemli noktaları belirler, bunlarla ilgili şekil ve tablo oluştururum.			
8	Çalıştığım konuyu öğrenip öğrenmediğimi anlayabilmek için kendime sorular sorarım.			
9	Bir derse çalışırken yalnızca ders kitabındaki bilgilerle yetinmem.			
10	Herhangi bir derse çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım.			
11	Bir dersten başarılı olamadığımda bunun nedenini sorgularım.			
12	Dersle ilgili anlamadığım yerleri anne ve babama sorarım.			
13	Dersle ilgili anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.			
14	Dersle ilgili anlamadığım bir şey olursa başkalarından yardım isterim.			
15	Ders çalışma yöntemimin beni başarıya götürüp götürmediğini kontrol ederim.			
16	Ders çalışma yöntemimin işe yarayıp yaramadığını (başarı, yüksek not) kontrol ederim.			
17	Ders çalışma yöntemimin öğrenmeme yardım edip etmediğini kontrol ederim.			
18	Çalışmalarımın sonunda ne kadar başarılı olduğumu değerlendiririm.			



## **EK4**

### **ÖZGEÇMİŞ**

**Ad Soyad:** Sebiha KÖSE

#### **A. EĞİTİM**

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, 2024, İstanbul

**Lisans:** İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, 2012, Malatya

**Ortaöğretim:** Anamur Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi (*Okul Birinciliği Derecesi*), 2008,

**İlköğretim:** Anamur Ortaköy İlköğretim Okulu (*Okul Birinciliği Derecesi*), 2004

#### **B. MESLEKİ DENEYİM**

**2012-2014** Kahramanmaraş Elmalar Ortaokulu Rehberlik Öğretmeni

**2014-2016** Bitlis Tatvan İstasyon İlkokulu Rehberlik Öğretmeni

**2017-2018** İstanbul Küçükçekmece Tahsin Banguoğlu İlkokulu Rehberlik Öğretmeni  
Görevlendirme

**2016-...** İstanbul Küçükçekmece Tüccar ve Sanayiciler Derneği İlkokulu Rehberlik Öğretmeni

#### **C. YAYINLARI**

(2023 Kasım) - 24. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi:  
İlkokul Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri İle Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki  
İlişkinin İncelenmesi