

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship Between Academic Achievement of Social Studies Subject and the Self-Regulation Skills that Elementary School 4th Grade Students Have

Rümeysa Şeyda YILMAZ**
Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ***

Öz:

Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan çalışmada, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 14 okulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve pearson moment çarpım korelasyonu analizi kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerisine ait puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın yardım arama ve çaba harcama becerilerine ait puanlarının ise düşük olduğu görülmüştür.

* Bu makale, 2020 yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans tezi olarak sunulan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli tezden üretilmiştir.

** Millî Eğitim Bakanlığı, Erzurum Horasan Mümtaz Turhan İlkokulu, rumeysaydayilmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5157-3613

*** Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, dilekilhanbeyaztas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7642-9087

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyi (okuma yazma bilmiyor, okuma yazma biliyor, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır.
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ancak aradaki bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öz-Düzenleme, Akademik Başarı, Sosyal Bilgiler

Abstract:

The aim of this research is examining the relation between academic achievement of social studies lesson and the self regulation skills that 4th grade students have. The research that have been carried out holds the qualification of relational survey model which is considered as one of the survey models. The samplings of the research is composed of 4th grade, totally 550 students from 14 different schools that placed in the Center of Erzincan Province. The datas of the research have been collected by using "Self-Regulation Scale" that developed by researcher. For the analysis of the datas, which was obtained from the research; descriptive statistics, MANOVA, Pearson Moment Correlation were used.

It is determined that scores of learning strategy skills which owned by 4th grade students are high. On the other hand, it was seen that their scores for looking for help and making an effort are low. It was reached that there is a considerable difference between average scores of self-regulation skills when it was calculated in perception of gender variables of 4th grade students.

It was determined that there was a significant difference between the mean scores of self-regulation skills in terms of the parent literacy level variable. It has been observed that there is a positive relationship between the self-regulation skills of primary school 4th grade students and their social studies course success. However, it has been determined that this relationship is at a very low level.

Keywords: Self-Regulation, Academic Achievement, Social Studies

Giriş

Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde, bilgiyi doğrudan kabul eden bireyler yerine; sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz yüzyılda kendi bilgi ve becerilerini çağın koşullarına göre değiştiren ve geliştiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüz eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, öğrenci artık bulunduğu pasif konumdan aktif hale gelmekte ve süreç içerisinde öğretimin planlanmasından değerlendirme aşamasına kadar etkin rol oynamaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol alması ise “öz-düzenleme” kavramını gündeme getirmektedir. Zimmerman’a (2002) göre öz-düzenleme, hedeflere ulaşmaya yönelik bireyin kendi oluşturduğu düşünce, duygu ve davranışları ifade etmektedir. Öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik anlamda bir performans becerisi olmaktan çok öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri, kendiliğinden yönlendirme sürecidir. Bu süreçte öz-düzenleyici öğrenme ise, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan öğrenciler, süreçte yalnızca öğretmenlerinden, ailelerinden veya diğer yetişkinlerden gelen bilginin pasif alıcıları değil, öğrenmede gittikçe aktif rol oynayan bilgi üreticileri olarak görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenenler, dış çevrede bulunan bilgilerin yanı sıra kendi akıllarında (iç çevre) bulunan bilgilerden kendi anlamlarını, hedeflerini ve stratejilerini oluşturmaktadırlar (Pintrich, 2000). Özetle öz-düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, belirlemiş oldukları bu hedefler ve çevresel koşulların rehberliği ve sınırlandırması doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme eyleminde buldukları aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri

Alanyazında öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik geliştirilen birçok farklı model bulunmaktadır. Ancak bu modeller arasında sıkça kabul gören modeller Pintrich (2004) ve Zimmerman (1989) tarafından geliştirilmiştir. Pintrich (2004), öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik 4 boyuttan oluşan bir model geliştirmiştir. Geliştirdiği bu modelde öz-düzenlemeyi; biliş, motivasyon-duyuş, davranış ve bağlam boyutlarında ele almıştır. Pintrich’in geliştirmiş olduğu bu model, öz-düzenleme için farklı aşamaları ve alanları sınıflandırmak için bir çerçeve sunmaktadır. Bu kavramsal çerçeve, dört varsayımı temel almaktadır. Bu dört aşama; hedef belirleme, izleme, kontrol ve düzenleme süreçlerini yansıtmaktadır (Pintrich, 2004).

Birinci aşama; görev ve bağlam ile ilgili olarak algı ve bilginin aktifleştirilmesinin yanı sıra planlama ve hedef belirlemeyi de içerir. İkinci aşama; benliğin ve görevin ya da bağlamın farklı yönlerinin üst bilişsel farkındalığının temsil edildiği çeşitli izleme süreçleriyle ilgilidir. Üçüncü aşama; benliğin, görevin ve bağlamın farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme çabalarını içerir. Son olarak dördüncü aşama ise görev ya da bağlam üzerine çeşitli tepkiler ve yansımaları ifade eder. Öz-düzenleyici öğrenme modellerinin çoğunda, izleme, kontrol ve tepki, bireyin görev boyunca ilerlemesiyle eşzamanlı olarak ve dinamik olarak gerçekleşebilir. Belirlenen hedefler ve planlar; izleme, kontrol ve tepkiden alınan geri bildirimler bağlamında değiştirilir veya güncellenir (Pintrich, 2004).

Öz-düzenlemeye ilişkin geliştirilen ve alanyazında oldukça kabul gören diğer bir model ise Zimmerman'ın (1989) geliştirmiş olduğu öz-düzenleyici öğrenme modelidir. Zimmerman'ın (1990) öz-düzenleme modeli, Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu modele göre, öz-düzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimini içermektedir. Zimmerman'ın geliştirmiş olduğu döngüsel modelde öz-düzenleme, üç bileşenden oluşmakta ve bunlar birbiriyle etkileşim halinde bulunmaktadır. Davranışsal öz-düzenleme, bir öğrencinin öz-değerlendirme stratejisini etkin bir şekilde kullanması hakkında bilgi verir ve kontrolün etkin bir geri bildirim yoluyla devam etmesi gerekip gerekmediğini gösterir. Çevresel öz-düzenleme, bir öğrencinin çevresel yapılanma stratejisini aktif kullanımını içeren birtakım davranış dizisini içermektedir. Öğrenme için bu yapılandırılmış ortamın sürekli kullanımı, öğrenmeye yardımcı olmadaki etkinliğine ilişkin algılara bağlı olacaktır. Gizli öz-düzenleme ise üst bilişsel süreçlerin, bilişsel veya duyuşsal durumlar gibi diğer kişisel süreçler üzerindeki etkilerini ifade etmektedir (Zimmerman, 1989).

Zimmerman (2002) öz-düzenleyici öğrenme modelini üç aşamada ele almakta ve öz-düzenlemeyi döngüsel olarak tanımlamaktadır. Bu döngüleri öngörü aşaması, performans aşaması ve öz-yansıma aşaması olarak tanımlamıştır. Öngörü aşaması öğrenme çabalarından önce ortaya çıkan süreçleri ve inançları ifade etmektedir. Bu aşama, görev analizi ve öz motivasyonel inançlar olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır. Görev analizi, hedef belirleme ve strateji planlama olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. Kendileri için özel hedefler belirleyen öğrencilerin akademik başarılarının arttığına dair önemli kanıtlar bulunmaktadır. Öz-motivasyonel inançlar ise öz-yeterlik, sonuç beklentileri, içsel değer ve amaç yönelimi süreçlerini kapsamaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin ikinci aşaması olan performans aşaması ise öz-denetim ve öz-gözlem olmak üzere iki alt süreçten oluşmaktadır. Öz-denetim, öngörülen aşama sırasında seçilen belirli yöntemlerin veya stratejilerin uygulanmasını ifade eder. Performans aşamasının bir diğer alt süreci olan öz-gözlem ise olayların nedenini bulmak için bireyin kendi deneyimlerini ve davranışlarını kaydetme anlamına gelir (Zimmerman, 2002).

Öz-yansıma olarak tanımlanan son aşama ise öz-yargılama ve öz-tepki olmak üzere iki alt süreçten oluşmaktadır. Öz-yargılama, bireyin daha önceki performansını ya da bir başkasının performansını belirli standartlara göre değerlendirmesini ifade etmektedir. Diğer bir alt süreç olan öz-tepki ise bireyin sergilemiş olduğu performans sonrasında ortaya çıkan memnuniyete ya memnuniyetsizliğe göre sonraki öz-düzenleme süreçlerinde nelerin değişip nelerin değişmemesi gerektiğini ifade eder (Zimmerman, 2002).

Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, öğrencilerin belirlemiş oldukları hedefleri içeren bilgi veya beceri edinmeye yönelik eylemler ve süreçlerdir. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olabilmesi ve akademik olarak belirledikleri hedeflere ulaşabilmesi için bu stratejilerin kullanımı gerekmektedir (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin başarılı olmak için kişisel olarak geliştirmek zorunda olduğu becerileridir. Öğrencilerin etkili öğrenmeler

gerçekleştirebilmek için kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öz-değerlendirme, örgütlenme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılanma, kendi sonuçlarını oluşturma, tekrarlama ve ezberleme, sosyal yardım arama ve kayıtları gözden geçirmedir (Zimmerman, 1989). Her bir stratejinin amacı, öğrencilerin kişisel işleyişlerini, akademik anlamdaki davranışsal performansını ve öğrenme ortamlarını düzenlemelerini geliştirmektir. Örneğin, örgütlenme ve dönüştürme, tekrarlama ve ezberleme ve hedef belirleme ve planlama stratejileri kişisel düzenlemeleri uygun hale getirmeye odaklanmıştır. Öz-değerlendirme ve kendi sonuçlarını oluşturma gibi stratejiler de davranışsal işlevselliği geliştirmek için tasarlanmıştır. Bilgiyi arama, çevresel yapılanma, kayıtları gözden geçirme ve sosyal yardım arama stratejileri ise öğrencilerin öğrenme ortamını uygun hale dönüştürmeyi amaçlamıştır (Zimmerman, 1989).

Öz-Düzenleme Becerilerine Sahip Bireylerin Özellikleri

Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler öğrenme sürecini kendileri planlamakta, kendilerine uygun yöntemi seçebilmekte ve yine süreci kendileri değerlendirebilmektedirler. Öz-düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler, kendi çabaları ile öğrenmekte ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmek amacıyla belirli stratejiler kullanmaktadırlar. Bu da bireylere yaşamlarını kolaylaştırması bakımından yardım sağlamaktadır (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011).

Öğrenciler öğrenme sürecinde “motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar oldukları” ölçüde öz-düzenlenebilir öğrenenler olarak tanımlanabilirler. Bu tür öğrenciler; öğretmenlerine, ailelerine veya diğer eğitim araçlarına güvenmek yerine, bilgi ve beceri edinme çabalarını bizzat kişisel olarak başlatır ve yönlendirirler (Zimmerman, 1989).

Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Wolters ve Pintrich, 1998; Zimmerman, 2002):

- Kendileri için hedefler belirlerler.
- Belirledikleri hedeflere ulaşmak için güçlü stratejiler benimserler.
- Kendi performanslarını izlerler.
- Davranışlarının farkındadırlar ve davranışlarını belirlemiş oldukları hedeflere ulaşabilmek için kontrol ederler.
- Öz-düzenleyici öğrenenler, farklı yollarla kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde yönetebilen aktif öğrenenler olarak nitelendirilir.
- Genellikle motivasyonlarını yüksek tutarlar ve kendi öğrenme ortamlarını kendileri yönetirler.
- Belirledikleri hedeflere ulaşmak için zamanı yönetirler.
- Kendilerine uygun stratejileri seçebilir, uyarlayabilir veya farklı stratejiler geliştirebilirler.
- Bir engelle karşılaştıkları zaman başarılı olmanın yolunu bulurlar.

- Kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek ve kendilerini tatmin etmek için çalışmalarını gerçekleştirirler.
- Öğrenme ortamında diğer öğrenenlerle işbirliği içindedirler.

Genel anlamda öz-düzenleme becerilerine sahip olan bireylerin, bilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri yüksektir. Yine bu becerilere sahip bireyler; iyi hedef planlamaları yapar, etkili zaman ve çaba yönetimi gerçekleştirir ve yüksek motivasyona sahip olurlar (Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olan öğrenciler davranışlarının farkındadırlar ve bu davranışlarını belirlemiş oldukları hedeflere ulaşabilmek için kontrol ederler. Bu becerilere sahip öğrenciler karşılına çıkan problem durumlarıyla başa çıkabilir, öğrenme ortamlarında kendi hedeflerini belirleyebilirler. Belirledikleri bu hedeflere ulaşmak için de kendilerini motive ederler (Wolters ve Pintrich, 1998).

Özetle öz-düzenleme becerilerine sahip olan bireyler, kendi öğrenme süreçlerinde etkin rol üstlenirler. Bu süreçte kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçer ve belirledikleri hedefler doğrultusunda bu stratejileri uygularlar. Daha sonra seçmiş oldukları öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol ederek süreci izlerler. Kendileri için verimli çalışma ortamları oluşturur ve zamanlarını etkili bir şekilde organize ederler.

Sosyal Bilgiler Dersi ve Öz-Düzenleme

Sosyal bilgiler, insanları ve yaşamlarını konu alan bir disiplindir. İnsanların kendilerini ve diğer insanları daha iyi anlamasına olanak tanır. Sosyal bilgileri tanımlayabilmek, tarih veya coğrafya gibi bir disiplini tanımlayabilmekten daha zordur. Çünkü sosyal bilgiler, çok disiplinli ve disiplinler arası bir alandır (Doğanay, 2002, Akt. Kılıçoğlu, 2015).

MEB (2015)'e göre sosyal bilgiler; öğrencilere insani ilişkiler ve vatandaşlık yeterlikleri kazandırabilmek amacıyla disiplinler arası bir yaklaşımdan hareketle tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, ekonomi, psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerin kaynaştırılması sonucu oluşturulmuş bir ders olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekliğin bütününe anlamlı bir bakış açısı ile bakmayı öngörür (Safran, 2015). Yine sosyal bilgiler, iyi birer vatandaş yetiştirmeye yönelik misyonu ve vizyonu ile ülkenin geleceğine bir yatırım olarak düşünülebilir. İçeriğinde yer alan konular kapsamındaki değer ve becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesiyle, öğrencilerin maddi ve manevi konularda bilinçlenmesi sağlanarak ülke ve millet adına güvence oluşturulur (Dönmez ve Yazıcı, 2015).

Eğitim kurumlarının temel işlevi, içinde bulunduğumuz yüzyılda etkin birer vatandaş olmaları için gereken bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı ilköğretim ve ortaokulda özellikle de sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kılıçoğlu, 2015). Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında, öğrencilere kazandırılması amaçlanan 27 temel beceri bulunduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları programda sıkça geçerek özellikle vurgulanmaktadır. Bu beceriler: "Araştırma, eleştirel düşünme,

gözlem, iş birliği, öz denetim, problem çözme, yenilikçi düşünme” becerileridir (MEB, 2018). Ayrıca “Öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak” programın temel amaçlarından biridir. Bunun yanı sıra “Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” ve “Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmaları” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda her ne kadar doğrudan öz-düzenleme kavramı belirtilmemiş olsa da programda ifade edilenler öz-düzenlemeyi vurgular niteliktedir. Programda yer alan anahtar yetkinliklerden biri olan öğrenmeyi öğrenme, öz-düzenleme sürecinde de öğrencilerin kazanmaları gereken temel becerilerden biri olarak nitelendirilmektedir. Çünkü öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan öğrenciler; kendi öğrenme stratejilerini seçer, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olur ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için motivasyonlarını yüksek tutarlar. Ayrıca yine başka bir yetkinlik olan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik alanında ise öğrencilerin planlama, organize etme ve yönetme gibi becerileri kazanmalarına vurgu yapılmaktadır. Programda belirtilen tüm bu noktalar öz-düzenleme sürecine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018).

Diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olan faktörlerden biri de öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileridir. Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen kazanımları içselleştirebilmeleri ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirecek şekilde planlanması gerekmektedir. Bu açıdan öğrencilerin söz konusu derse aktif olarak katılmaları, belirtilen kazanımlar doğrultusunda kendilerine hedef belirlemeleri ve belirlenen bu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini izlemeleri gerekmektedir. Çünkü öğrenciler bu derste ne kadar aktif rol oynarsa ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ne kadar üstlenirse, kazandırılması amaçlanan ve programda da belirtilen bilgi, beceri ve değerleri o kadar iyi bir şekilde öğrenebilmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile daha da başarılı olabilmektedirler (Cabi, 2009; Erdoğan, 2011).

Sonuç olarak bu ders ile öğrenciler öğrendiği bilgileri yalnızca okul ortamında değil günlük yaşamlarında da kullanabilmektedirler. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaşılması ve karşılaştıkları bu sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Öğrencilere gerçek yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel problem durumlarının sunulması ve bu durumlara verdikleri tepkilerden hareketle durum belirlemenin yapılması ile öğrencilerin öğrenmelerinin daha anlamlı ve kalıcı bir hale gelmesi sağlanmaktadır (ODSGM, 2019). Dolayısıyla bu ders günlük yaşamla iç içe geçmiş birçok konuyu bünyesinde barındırdığından öğrenciler için büyük öneme sahiptir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi, hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu açıdan günümüzde bu hızlı değişime uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Günümüz eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer aldıkları ve yine bu süreçte aktif rol oynadıkları görülmektedir. Öğrenenin, öğrenme sürecinin merkezinde yer alması ve öğrenme işleminden yine kendisinin sorumlu olabilmesi için öz-düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü söz konusu bu beceriler öğrencilerin hayat boyu öğrenmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olan öğrenciler, yalnızca okulda değil okul dışında da öğrenmek için çaba sarf ederler. Okulda kendilerine sunulan bilgilerle yetinmeyip bilgiye kendileri ulaşmaya çalışırlar. Dolayısıyla öğrenciler, sahip oldukları öz-düzenleme becerileri sayesinde yalnızca okuldaki bilgilerle sınırlı kalmaz ve yaşam boyu öğrenmeye devam ederler (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014). Yaşamları boyunca aktif olan öğrenciler, eğitim ortamlarında da etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek amacıyla öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadırlar. Bu durum da onları öğretme-öğrenme sürecinde daha etkin kılmaktadır.

Öğrenciler öğrenme sürecinde ve öğrenme ortamında artık daha etkin olmak zorundadırlar. Bu sebeple öğreneni, öğrenme sürecinin merkezine alan yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Bu gereklilik öğretim programlarında da değişiklik meydana getirmiş ve artık öğrenen merkezli bir yaklaşım öğretim programlarında da kendine yer bulmuştur. Bu açıdan söz konusu programlar incelendiğinde; bilgiyi üreten ve bu bilgiyi işlevsel olarak kullanabilen, üst düzey bilişsel becerilere sahip, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiren ve öğrenmeyi öğrenme becerisi ile donatılmış bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2015; 2017; 2018). Bu becerilerin geliştirilmesi noktasında da bireylerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilere öz-düzenleme becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü konu ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerinin onların akademik başarılarını arttırdığını kanıtlar niteliktedir (Altun, 2005; Arsal, 2009; Ataş, 2009; Bembenutty ve Zimmerman, 2003; Cabı, 2009; Çalık, 2014; Erdoğan, 2011; Haşlamam, 2005; Israel, 2007; Kitsantas, Steen, Huie, 2009; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014; Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Ocak ve Yamaç, 2013; Turan ve Demirel, 2010; Üredi ve Üredi, 2005; Yamaç, 2011). Alanyazında bu konuda yapılan çalışmaların genellikle ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin bilişsel ve psikomotor gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin de dikkate alındığı ve bireylerin eğitim yaşamına temel teşkil eden ilköğretim yıllarında öz-düzenleme becerileri özellikle önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde öz-düzenleme okula hazırbulunuşluğun yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007, Akt. Ertürk, 2013). Ve okul hayatına başlama, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Ertürk, 2013). Ayrıca öz-düzenleme ile ilgili farklı disiplinlerde birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen sosyal bilgiler dersi bağlamında yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır (Arslantaş, 2015; Garcia ve Pintrich, 1991; Korkut, 2017; Wolters ve Pintrich, 1998; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Alanyazın incelendiğinde öz-düzenlemeye yönelik sosyal bilgiler

dersi bağlamında ilkokul düzeyinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "Araştırma, eleştirel düşünme, gözlem, iş birliği, öz denetim, problem çözüme, yenilikçi düşünme" gibi becerilere sıkça vurgu yapılmaktadır. Ayrıca "Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları" ve "Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmaları" gibi ifadeler yer almaktadır. Tüm bunların geliştirilmesi noktasında da öz-düzenleme becerileri önem arz etmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların, sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini dikkate almaları noktasında ışık tutacağı düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra alanyazında öz-düzenleme sürecine yönelik geliştirilen veri toplama araçları incelendiğinde, ilkokul düzeyinde geliştirilmiş bir öz-düzenleme ölçeğine rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen "Öz-Düzenleme Ölçeği", ilkokul düzeyinde geliştirilen ilk ölçek olması sebebiyle önem arz etmektedir. Bu açıdan söz konusu ölçeğin alana yönelik önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne/baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak bunlar arasındaki ilişkiye bakıldığı için, söz konusu çalışmada, tarama araştırması türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 50 okulda öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemine ise Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK) elde edilen veriler kapsamında sosyoekonomik düzeye göre çalışma evreninden tabakalama örnekleme yoluyla belirlenen 14 ilkokulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulama sonrasında

ölçeklere eksik ve uygun olmayan cevaplar veren 32 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmış ve araştırma 518 öğrenci ile yürütülmüştür.

Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği”nin pilot uygulaması kapsamında; araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 83 okulda öğrenim gören ilkokul üçüncü ve dördüncü, ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Gerçekleştirilmiş olan pilot uygulamanın örneklemini ise sosyoekonomik düzeye göre (düşük:197 öğrenci, orta:238 öğrenci, yüksek:374 öğrenci) çalışma evreninden yine tabakalama örnekleme yoluyla seçilen 12 okulda öğrenim görmekte olan 809 ilkokul ve ortaokul üçüncü (131 öğrenci), dördüncü (234 öğrenci), beşinci (229 öğrenci) ve altıncı (215 öğrenci) sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama sonrasında ölçeklere eksik ve uygun olmayan cevaplar veren 98 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Verilerin Toplanması

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öz-Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla da yılsonu karne notları baz alınmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak; öz-düzenleme ile ilgili alanyazın taraması (Aktan ve Tezci, 2013; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004; Cleary, 2006; Erdoğan ve Senemoğlu, 2016; Haşlaman, 2011; Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa Aydın, 2011; Kanlapan ve Velasco, 2009; Leana Taşçılar, 2015; Magno, 2011; Toering, Elferink Gemser, Jonker ve Heuvelen, 2012; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) yapılarak ölçütler ve bu ölçütleri kapsadığı düşünülen maddeler yazılmıştır. Bu bağlamda ölçek maddelerinin; hedef belirleme/planlama, zaman ve çalışma çevresi düzenleme, bilgiyi arama/araştırma, örgütlenme ve düzenleme, kayıt tutma ve izleme, yardım alma ve öz değerlendirme olmak üzere 7 ölçüt üzerinden oluşturulması düşünülmüştür.

Öz-düzenleme ile ilgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra ifade edilen ölçütleri kapsadığı düşünülen 44 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. İlgili ölçütlerin ve maddelerin öz-düzenleme sürecini kapsamı bağlamında 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 4 program geliştirme uzmanı olmak üzere 5 alan uzmanının görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Alan uzmanları ölçekte yer alan maddeleri, ilgili ölçütleri kapsayıp kapsamaması bağlamında değerlendirmişlerdir. Uzman görüşlerinin alınmasında üçlü derecelendirme (uygundur, düzeltilmeli ve uygun değildir) kullanılmıştır. Bu doğrultuda söz konusu maddeler için düzeltilmeli veya uygun değildir seçeneğini işaretleyen uzmanlardan açıklama ve öneri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yazılan maddeler için bir frekans tablosu oluşturulmuş ve ölçek düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 44 madde için hazırlanmış

olan frekans tablosu incelenerek gereken maddeler çıkarılmış ve ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretimi uzmanı, ölçeği dil bakımından incelemiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin sade ve anlaşılır olmasını kontrol etmek amacıyla ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 3 öğrenci ile bir görüşme yapılmış ve neticesinde hazırlanan taslak ölçeğin 7 ölçüt ve 26 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Tüm bu aşamalardan sonra pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi amacıyla hazırlanan taslak ölçek, Erzincan ili Merkez ilçesinde bulunan 12 okulda öğrenim gören 809 ilkokul üçüncü ve dördüncü ve ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yeteri kadar süre verilmiş olup, öğrencilerden ölçekte yer alan maddeleri kendilerine uygun bir şekilde cevaplandırmaları istenmiştir. Bu bağlamda üçlü likert tipinde hazırlanan ve “Tamamen Katılıyorum” (3)’dan, “Tamamen Katılmıyorum” (1)’a doğru sıralanan ölçekte yer alan maddelerde belirtilen ifadeler, öğrencilerin yaptıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini; maddelerde belirtilen ifadeler öğrencilerin ara sıra yaptıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Kararsızım” seçeneğini ve son olarak maddelerde belirtilen ifadeler öğrencilerin hiç yapmadıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Katılmıyorum” seçeneğini ifade etmektedir. Likert tipindeki ölçeklerde ikili, üçlü, dörtlü, beşli, altılı ve yedili seçenekler kullanılmaktadır. Fakat bunlar içinde en pratik olanı beşli likerttir. Ancak küçük yaş grubu için üçlü hatta ikili likert kullanmak daha uygun olmaktadır (Köklü, 1995). Bu bağlamda yapılan araştırmada küçük yaş grubu ile çalışıldığından söz konusu ölçeğin üçlü likert olarak hazırlanması uygun görülmüştür. Araştırmacı tarafından 809 öğrenciye uygulanan taslak ölçeği uygun doldurmayan 98 öğrenci çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ardından 711 kişilik bir veri seti SPSS programında ilgili analizlere (Normallik analizi, açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi) tabii tutulmuştur.

711 kişiden oluşan veri seti için ilk olarak normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin $-0,764$ (çarpıklık) ve $0,526$ (basıklık) olduğu görülmüştür. Bu değerlerin -1 ile $+1$ değerleri arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılımından söz edilebilir (Büyüköztürk, 2019; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Ancak yapılan analiz sonucunda 13 adet uç değer (25, 217, 230, 330, 333, 373, 504, 512, 514, 546, 583, 690, 694) olduğu tespit edilmiş ve söz konusu bu değerler veri setinden çıkarılarak yeniden bir normallik analizi yapılmıştır. Ardından çarpıklık ve basıklık değerlerine tekrardan bakılmış ve bu değerlerin $-0,487$ (çarpıklık) ve $-0,430$ (basıklık) olduğu görülmüştür. Veri setinde başka bir uç değer tespit edilmediğinden ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının da yine -1 ve $+1$ aralığında bir değer almasından dolayı verilerin normal dağılım sergilediği düşünülmüştür.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan maddelerin öz-düzenleme sürecini yansıtır yansıtmadığını tespit edebilmek amacıyla yapı geçerliğine bakılmıştır. Taslak ölçeğe uygun cevaplar vermeyen 98 öğrenci ve normallik analizi sonucunda uç değer olarak tespit edilen 13 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuçta 698 öğrenciden

elde edilen veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Öz-düzenleme ölçeği için belirlenen örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış olup, bu değer 0.808 olduğu görülmüştür. Bu da belirlenen örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca korelasyon matrisindeki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Bartlett'in Küresellik Testi (Bartlett's test of sphericity) sonucuna bakılmıştır. Bartlett testi sonucunun 1222,49 ($p < 0.05$) olduğu görülmüş ve bu değer anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır (Bursal, 2017).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ve 698 öğrenciye uygulanan 26 maddelik taslak ölçeğin, en az sayıda maddeyle en fazla özelliği ölçebilen bir araca dönüştürülebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör (temel bileşenler) analizi sonuçlarına bakıldığında; öz değeri 1'den büyük 9 faktörün olduğu ve bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın % 53,47 olduğu görülmüştür. Ancak taslak ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği tespit edilmiştir. Birden fazla faktöre yüklenen ve aralarındaki fark 0,10'dan yüksek olan 8 madde (1, 4, 5, 6, 9, 14, 17, 25) ölçekten çıkarılarak yeniden faktör yüklerine bakılmıştır. Belirtilen maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ise; öz değeri 1'den büyük 5 faktörün olduğu ve bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın % 45,32 olduğu görülmüştür. Söz konusu bu faktörlerden birinci faktör öz-değerlendirme, ikinci faktör öğrenme stratejileri, üçüncü faktör hedef belirleme ve planlama, dördüncü faktör çaba harcama ve beşinci faktör ise yardım arama olarak adlandırılmıştır.

Öz-Düzenleme Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Öz-Düzenleme Ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında, toplam iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) .70 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004). Ölçeğe ait toplam iç tutarlılık katsayısının çok yüksek bir değerde olmamasının iki temel sebebi vardır. Bunlardan biri likert tipinde hazırlanan ölçeğin seçeneklerinin az sayıda olması yani üçlü likert olarak hazırlanmasıdır. Çünkü fazla sayıda tepki seçeneğinin (likert'in) kullanılması, ölçeğe ait toplam iç tutarlılık kat sayısını artırmaktadır (Köklü, 1995). Ölçeğin güvenilirliğini etkileyen bir diğer unsur ise madde sayısıdır. Çünkü madde sayısı arttıkça ölçeğin güvenilirliği de artmaktadır (Thorndike, 1997, Akt. Uyumaz ve Çokluk, 2016). Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayısının ise .60 ve üzeri olması gerekmektedir. Ancak boyutlardaki madde sayısının az olduğu durumlarda inter item correlation değerine bakılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu değer, .15 ile .50 arasındaysa ölçek boyutlarının güvenilir olduğundan söz edilebilir. Buna istinaden yapılan analiz sonucunda, öz-düzenleme ölçeği kapsamında yer alan beş boyut için bakılan inter item correlation değerleri (sırasıyla .269 .256 .208 .180 .183) belirtilen aralıkta olduğu için boyutların güvenilirliğinden söz edilebilir (Clark ve Watson, 1995). Sonuçta ortaya çıkan ölçeğin 5 boyut ve 18 maddeden oluşmasına karar kılınmış ve son şekli verilmiştir.

Öz-Düzenleme Ölçeği; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme olmak üzere 5 boyut ve 18 maddeden

oluşmuştur. Ölçeğin hedef belirleme ve planlama boyutunda 3 madde, öğrenme stratejileri boyutunda 5 madde, çaba harcama boyutunda 3 madde, yardım arama boyutunda 3 madde ve öz-değerlendirme boyutunda ise 4 madde yer almaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği” 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 14 ilkokulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamanın gerçekleştirilmesi amacıyla Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmıştır. Araştırma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yeterli kadar süre verilmiş olup, öğrencilerden ölçekte yer alan maddeleri kendilerine uygun bir şekilde cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla uygulama yapılan okullara tekrar gidilmiş ve sosyal bilgiler dersine ait yılsonu karne notları temin edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından 550 öğrenciye uygulanan öz-düzenleme ölçeğini uygun doldurmayan 32 öğrenci çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ardından tüm veriler SPSS programına girildikten sonra ilk olarak 518 kişiden oluşan veri seti için normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan alt problemlerde kullanılacak olan Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) için gerekli koşulların uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla söz konusu analizin sayıltılarına bakılmıştır. Bu doğrultuda yukarıda ifade edilen tek değişkenli normalliğin test edilmesinin ardından çok değişkenli normallik test edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak Mahalanobis uzaklığına bakılmış ve uç değerler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Mahalanobis Distance değerinin 19,105 olduğu görülmüş ve bu değer kritik değerle karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan bağımlı değişkenlerin sayısı 5 olduğundan kritik tablo değeri 20,52’dir. Mahalanobis Distance değeri (19,105), kritik değer olan 20.52’den küçük olduğu için çok değişkenli uç değerlerin varlığından söz edilemez. MANOVA için bakılması gereken bir başka sayıltı ise varyans-kovaryans matrislerinin homojen olma durumudur. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin değerlendirilmesi için yapılan analiz sonucunda Box’s Test of Equality of Covariance Matrices tablosundaki “Box’s M” değerine bakılmalıdır. İlgili tablo incelendiğinde, “Box’s M” değerinin ,021 olduğu görülmüştür. Bu değer, (Sig. değeri) ,001’den büyük olduğundan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinden söz edilebilir. Son olarak MANOVA’nın başka bir sayıltısı olan varyansların eşdeğerliği durumu incelenmiştir. Varyansların eşdeğerliğinin değerlendirilmesi amacıyla “Levene’s Testi” sonuçları incelenmiştir. Levene’s Testi sonuçlarına göre değişkenlerin hiçbirinin manidar değerlere sahip olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bağlamda varyansların eşit olduğu varsayımı doğrulanmaktadır Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) için gerekli koşulların uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla söz konusu analizin sayıltılarına bakılarak

tüm varsayımlar doğrulanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında yer alan ilgili alt problemler için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanımının uygunluğu tespit edilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirebilmek amacıyla “MANOVA” kullanılmıştır. Analize tabii tutulan veriler normal dağılım sergilediği ve iki gruba ait birden fazla bağımlı değişkenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için bu analiz kullanılmıştır (Can, 2017).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne/baba eğitim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirebilmek amacıyla “MANOVA” kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız gruba ilişkin birden fazla bağımlı değişkenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bu analiz kullanılmıştır (Can, 2017). Öğrencilerin anne/babalarının eğitim düzeyleri gruplandırılırken ikiden fazla kategori oluşturulduğu için bu analizden yararlanılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine ait toplam puanların, ortalamaların, minimum ve maksimum puanların belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla “Pearson Moment Çarpım Korelasyonu” kullanılmıştır. Her bir veri dizisi, diğerinden bağımsız olup normal bir dağılım sergilediği ve veri dizileri arasında gözlenen tek bir ilişki olduğu için bu analizden yararlanılmıştır (Can, 2017).

Bulgular ve Yorumlar

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin boyutlarına ait ortalama puanlara ve standart sapmalara yer verilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

| Öz-Düzenleme Becerileri | n | \bar{x} | ss |
|-----------------------------|-----|-----------|------|
| Hedef belirleme ve planlama | 503 | 7,77 | 1,13 |
| Öğrenme stratejileri | 503 | 10,63 | 2,15 |
| Çaba harcama | 503 | 7,25 | 1,33 |
| Yardım arama | 503 | 7,24 | 1,36 |
| Öz-değerlendirme | 503 | 9,83 | 1,55 |

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerisine yönelik ortalamalarının (7,77) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine yönelik ortalamalarının (10,63) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine yönelik ortalamalarının (7,25) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, yardım arama becerisine yönelik ortalamalarının (7,24) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine yönelik ortalamalarının (9,83) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 1 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}=10,63$). Buna karşın yardım arama becerisinin ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}=7,24$). Bunun yanı sıra çaba harcama becerisinin de düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri incelendiğinde, öğrenme stratejilerine ait puanın diğer dört beceriye oranla daha yüksek olduğu, yardım arama ve çaba harcama becerilerine ait puanların ise daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine yönelik puanların yüksekte düşüğe doğru sıralamasının; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama şeklinde olduğu söylenebilir.

2. *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

| Wilks' Lambda | F | Hipotez sd | Hata sd | p |
|---------------|------|------------|---------|------|
| ,96 | 3,69 | 5 | 497 | ,003 |

$p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,964, $F=3,698$, $p<.05$).

3. *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne/baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

| Wilks' Lambda | F | Hipotez sd | Hata sd | p |
|---------------|------|------------|---------|------|
| ,88 | 2,08 | 30 | 1958 | ,001 |

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,882 F=2,089 $p < .05$).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

| Wilks' Lambda | F | Hipotez sd | Hata sd | p |
|---------------|------|------------|---------|------|
| ,90 | 1,72 | 30 | 1938 | ,009 |

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,900 F=1,722 $p < .05$).

4. *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla pearson moment çarpım korelasyonundan yararlanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Sonuçları

| | Öz-Düzenleme Becerileri | Sosyal Bilgiler Ders Başarısı |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Pearson Correlation | 1 | .170** |
| Öz-Düzenleme Becerileri | | .000 |
| Sig. (2-tailed) | | |
| N | 503 | 503 |

**p<0.05

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koyabilmek için yapılan pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür (p<0.05). Ancak iki değişken arasındaki korelasyon değeri 0.20'den küçük olduğu için (r<0.20) bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde öğrenme stratejileri becerisine ait puan ortalamasının (10,63) diğer becerilere göre daha yüksek olduğu ve yardım arama becerisine ait puan ortalamasının (7,24) ise diğer becerilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yine çaba harcama becerisine ait puan ortalamasının da düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer becerilere oranla öğrenme stratejileri becerisini benimsemiş oldukları görülmektedir. Araştırma kapsamında edinilen bu sonuca benzer olarak Wolters ve Pintrich (1998) öğrencilerin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımlarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin diğer iki derse göre sosyal bilgiler dersinde daha fazla bilişsel stratejileri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra Wolters, Pintrich ve Karabenick (2005) uygun strateji seçiminin, öğrenme ve performans üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini gösteren birçok çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Bandura (1986) bireylerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarına büyük önem vermiştir. Bandura'ya göre söz konusu bu stratejileri kullanmak, değerli öz-yeterlilik bilgisine sahip bir öğrenen olmayı sağlamaktadır (Zimmerman, 1989). Zimmerman (1990) da diğer araştırmacılara benzer olarak öğrencilerin kullanmış oldukları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, onların akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilere ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Wolters ve Pintrich (1998) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik görev değeri, öz-yeterlik algısı, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımları ile yine bu derslerdeki akademik performansları cinsiyet faktörü açısından incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımında, konu alanı ve cinsiyet faktörleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin diğer iki derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de erkek öğrencilere oranla daha fazla bilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan yapılan çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu ile alanyazında yer alan çalışma sonucunun benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne/baba eğitim düzeyleri (okuma yazma bilmiyor, okuma yazma biliyor, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, diğer) açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında çok düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Oysaki alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarında ve başarılarında artışa yol açabileceği görülmektedir (Zimmerman, 2002). Grolnick ve Ryan (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile akademik yeterlilikleri ebeveyn özerkliği bağlamında incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda; öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve okul notları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yine Aktan (2015), yapmış olduğu çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Erdoğan (2011), yapmış olduğu çalışmada öz-düzenlemenin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, onların akademik başarı düzeylerindeki artışa bağlı olarak geliştiği sonucuna varılmıştır. Öte yandan Zimmerman (2002) kendilerine hedefler belirleyen öğrencilerin akademik başarılarının arttığına dair önemli kanıtların olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenmeleri için hedefler belirleyen öğrencilerin iyi bir performans gösterme ve hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişkinin olduğu ancak bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri noktasında birtakım faaliyetler gerçekleştirmeleri önerilebilir. Örneğin önemli bir öz-düzenleme becerisi olan öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi noktasında, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıkları, bundan da önemlisi söz konusu stratejileri doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları kontrol edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin ders

çalışma alışkanlıklarının düzenli olarak takibinin yapılması ve benimsemiş oldukları yöntemin kendilerine uygun olup olmadığının öğretmenleri ile birlikte değerlendirilmesi önerilebilir. Özellikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik çalışma alışkanlıkları kontrol edilmeli ve bu derse nasıl çalıştıkları tespit edilmeye çalışılmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin farklı ünitelerde farklı çalışma yöntemlerini benimsemeleri için düzenli aralıklarla öğrencilerle görüşme yapılması önerilebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Tüm bunların yapılabilmesi için de öncelikli olarak hâlihazırda Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmakta olan ilkokul öğretmenlerine öz-düzenleme becerilerinin ne olduğu ve söz konusu bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiği hususunda uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyinin, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olan önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okuma ve yazma bilmeyen aileler başta olmak üzere, öğrencilerin ailelerine çeşitli eğitimler verilmelidir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen okuma-yazma kurslarının, daha fazla kişiye hitap edecek oranda artırılması sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra ilkokul öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeylerini yükseltmeleri ve kendilerini geliştirmeleri noktasında, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çalışmalara katılmaları hususunda teşvik edilmeleri önerilebilir.

Kaynakça

AKKUŞ İSPİR, Oylum, AY, Zeynep S. ve SAYGI, Elif (2011), “*Üstün Başarılı Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri*”, Eğitim ve Bilim, XXXVI, 162: 235-246.

AKTAN, Sümer ve TEZCİ, Erdoğan (2013), “*Matematikte Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması*”, Journal of New World Sciences Academy, VIII, 1: 46-62.

AKTAN, Sümer (2015), *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

ALTUN, Sertel (2005), *Öğrencilerin Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ARSAL, Zeki (2009), “*The Impact Of Self-Regulation Instruction on Mathematics Achievements and Attitudes of Elementary School Students*”, Eğitim ve Bilim, XXXIV, 152: 3.

ARSLANTAŞ, Süleyman (2015), *İlköğretim, Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Kendini İzleme Stratejilerinin, Öğrencilerin Kendini İzleme, Öz-Düzenleme ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

ATAŞ, İbrahim (2009), *Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Öz-Yeterlik Algısına ve Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BEMBENUTTY, Hefer ve ZIMMERMAN, Barry J. (2003), “*The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*”.

Bembenutty, Hefer (2009), “*Three essential components of college teaching: Achievement calibration, self-efficacy, and self-regulation*”, College Student Journal, XLIII, 2: 562-571.

BURSAL, Murat (2017), *SPSS İle Temel Veri Analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, AKGÜN, Özcan E., ÖZKAHVECİ, Özden ve DEMİREL, Funda (2004), “*Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, IV, 2: 207-239.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2019), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (25. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

CABI, Emine (2009), *Öz-Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CAN, Abdullah (2017), *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

CLARK, Lee Anna ve WATSON, David (1995), “*Constructing validity: Basic Issues in Objective Scale Development*”, *Psychological Assessment*, VII, 3: 309-319.

CLEARY, Timothy J. (2006), “*The Development and Validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report*”, *Journal of School Psychology*, 44: 307-322.

ÇALIK, Başak (2014), *The Relationship Between Mathematics Achievement Emotions, Mathematics Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies Among Middle School Students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DÖNMEZ, Cengiz ve YAZICI, Kubilay (2015), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

ERDOĞAN, Tolga (2011), “*Self-Regulation and its Effects on Academic Achievement*”, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, XXI, 2: 127-145.

ERDOĞAN, Tolga ve SENEMOĞLU, Nuray (2016), “*Development and Validation of a Scale on Self Regulation in Learning (SSRL)*”, *Springer Plus*, 5: 1-13.

ERTÜRK, Hatice Gözde (2013), *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği ile Çocukların Öz-Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GARCIA, Teresa ve PINTRICH Paul R. (1991), “*Student motivation and self regulated learning: A LISREL model*”.

GROLNICK, Wendy S. ve RYAN, Richard M. (1989), “*Parent Styles Associated with Children’s Self-Regulation and Competence in School*”, *Journal of Educational Psychology*, LXXXI, 2: 143-154.

HAIR, Joseph F. BLACK, William C. BABIN, Barry J. ve ANDERSON, Rolph E. (2014), *Multivariate Data Analysis*. (7. Baskı), Pearson Education Limited.

HAŞLAMAN, Tülin (2005), *Programlama Dersi ile İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HAŞLAMAN, Tülin (2011), *Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğretmen ve Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ISRAEL, Eli (2007), *Öz-Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz-Yeterlilik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KADIOĞLU, Cansel, UZUNTİRYAKI, Esen ve ÇAPA AYDIN, Yeşim (2011), “*Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖÖSÖ) Geliştirilmesi*”, Eğitim ve Bilim, XXXVI, 160: 11-23.

KANLAPAN, Theresa Carmela E. ve VELASCO, Joseph C. (2009), “*Constructing a Self-Regulation Scale Contextualized in Writing*”, TESOL Journal, 1: 79-94.

KILIÇOĞLU, Gökçe (2015), *Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi*. Safran, M. (Edt.), Sosyal Bilgiler Öğretimi, (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

KITSANTAS, Anastasia, STEEN, Sam ve HUIE, Faye (2009), “*The Role of Self-Regulated Strategies and Goal Orientation in Predicting Achievement of Elementary School Children*”, International Electronic Journal of Elementary Education, II, 1: 65-81.

KORKUT, Şengül (2017), *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bütünleştirilmiş Müfredat Modeline Göre Farklaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

KÖKLÜ, Nilgün (1995), “*Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, XXVIII, 2: 81-93.

KUYUMCU VARDAR, Aslıhan ve ARSAL, Zeki (2014), “*Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, II, 3: 32-52.

LEANA TAŞÇILAR, Marilena Z. (2015), “*Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*”, Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, V, 1: 21-43.

MAGNO, Carlo (2011), “*Validating the Academic Self-Regulated Learning Scale with the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*”, The International Journal of Educational and Psychological Assessment, VII, 2: 56-72.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2015; 2017; 2018), *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE SINAV HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2019), *Akademik Becerilerin İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 4. Sınıflar Özet Rapor*. Ankara.

NOTA, Laura, SORESI, Salvatore ve ZIMMERMAN, Barry J. (2004), “*Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study*”, International Journal of Educational Research, XLI, 3: 198-215.

OCAK, Gürbüz ve YAMAÇ, Ahmet (2013), “*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları, Matematikçe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, XIII, 1: 369-387.

ÖZDAMAR, Kazım (2004), *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-1*. (5. Baskı), Eskişehir: Kaan Kitapevi.

PINTRICH, Paul R. (2000), *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. Boekaerts, M. Pintrich, P. R. & Zeidner M. (Eds.), Handbook of self-regulation, 451-502. San Diego: Academic Press.

PINTRICH, Paul R. (2004), “*A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students*”, Educational Psychology, XVI, 4: 385-407.

SAFRAN, Mustafa (2015), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

SARI, Aylin ve AKINOĞLU, Orhan (2009), “*Öz Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar*”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29: 139-154.

ŞAHHÜSEYİNOĞLU, Derya ve AKKOYUNLU, Buket, (2010), “*İlköğretim (3 – 5. Sınıf) Öğrencilerine Araştırma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma*”, Elementary Education Online, IX, 2: 587–600.

TOERING, Tynke, ELFERINK GEMSER, Marije T, JONKER, Laura ve HEUVELEN, Marieke J. G. (2012), “*Measuring Self Regulation in a Learning Context: Reliability and Validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS)*”, International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1-15.

TURAN, Sevgi ve DEMİREL, Özcan (2010), “*Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38: 279-291.

UYUMAZ, Gizem ve ÇOKLUK, Ömay (2016), “*Likert Tipi Ölçeklerde Madde Düzeni ve Derecelendirme Farklılıklarının Psikometrik Özellikler ve Yanıtlayıcı Tutumları Açısından İncelenmesi*”, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, IX, 3: 400-425.

ÜREDİ, Işıl ve ÜREDİ, Lütfi (2005), “*İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü*”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, I, 2: 250–260.

WOLTERS, Christopher A., YU, Shirley L. ve PINTRICH, Paul R. (1996), “*The Relation Between Goal Orientation and Students’ Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning*”, Learning and Individual Differences, VIII, 3: 211-238.

WOLTERS, Christopher A. ve PINTRICH, Paul R. (1998), “*Contextual Differences in Student Motivation and Self-Regulated Learning in Mathematics, English and Social Studies, Classrooms*”, Instructional Science, 26: 27-47.

WOLTERS, Christopher A., PINTRICH, Paul R. ve KARABENICK, Stuart A. (2005), “*Assessing Academic Self-Regulated Learning. In What Do Children Need to Flourish?*”, 3: 251-270.

YAMAÇ, Ahmet (2011), *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

ZIMMERMAN, Barry J. (1989), “*A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*”, Journal of Educational Psychology, LXXXI, 3: 329-339.

ZIMMERMAN, Barry J. (1990), “*Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview*”, Educational Psychologist, XXV, 1: 3-17.

ZIMMERMAN, Barry J. (2002), “*Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*”, Theory Into Practice, XLI, 2: 64-70.

ZIMMERMAN, Barry J. ve MARTINEZ-PONS, M. (1990), “*Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy And Strategy Use*”, Journal of Educational Psychology, LXXXII, 1: 51-59.

Extended Abstract:

In today's world where information is rapidly increasing, instead of individuals who directly receive the information; It has become important to raise individuals with questioning, critical and creative thinking skills. In this context, there is a need for individuals who change and develop their knowledge and skills according to the conditions of the century in the current century. Looking at today's educational approaches, although the student becomes active from the passive position he/she is in, he/she plays an active role in the process from planning to evaluation. The active role of the student in the learning process has brought the concept of "self-regulation" to the agenda. According to Zimmerman (2002), self-regulation refers to the thoughts, feelings and behaviors created by the individual towards achieving goals. Self-regulation is a process of self-direction in which students transform their mental abilities into academic skills rather than a mental ability or an academic performance skill. In summary, self-regulation is an active and constructive process in which students set their own learning goals and act in monitoring, regulating and controlling their cognition, motivation and behavior in line with the guidance and limitation of these goals and environmental conditions (Pintrich, 2000). The learner needs to be at the center of the teaching process, to plan their own learning and to have self-regulation skills so that they can be responsible for their learning. It can be said that these skills guide students in their school life and are important in terms of their lifelong learning.

In today's understanding of education, it is important to raise individuals who act independently, think critically, take responsibility for their own learning, set goals for learning, choose the appropriate method to achieve these goals, be active in the learning process and self-evaluate (Şahhüseyinoğlu and Akkoyunlu, 2010). In other words, it is necessary to provide students with self-regulation skills and to develop these skills. Because many of the studies on the subject prove that the self-regulation skills of students increase their academic success (Altun, 2005; Arsal, 2009; Ataş, 2009; Bembenutty & Zimmerman, 2003; Cabı, 2009; Çalık, 2014; Erdoğan, 2011; Haşlamam, 2005; Israel, 2007; Kitsantas, Steen, Huie, 2009; Kuyumcu Vardar & Arsal, 2014; Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Ocağ & Yamaç, 2013; Turan & Demirel, 2010; Üredi & Üredi, 2005; Yamaç, 2011).

Method

In this study, survey model, one of the quantitative research methods, was used to reveal the relationship between the self-regulation skills of primary school 4th grade students and their academic achievement in social studies. In this study, since data on more than one feature was collected and the relationship between them was examined, the relational survey model, which is one of the types of survey research, was used in the study.

This research was carried out in the central district of Erzincan province in the 2018-2019 academic year. The study population of the study consisted of primary school 4th grade students studying in 50 schools in the central district of Erzincan province in the 2018-2019 academic year. The sample of the study from Turkey

Statistical Institute has been obtained from the study of the universe created by layering the data in the context of socioeconomic study in 14 primary schools designated by sampling 550 4th grade students.

Self-Regulation Scale used in the study; It consists of 5 dimensions and 18 items: goal setting and planning, learning strategies, effort, help seeking, and self-evaluation. There are 3 items in the goal setting and planning dimension of the scale, 5 items in the learning strategies dimension, 3 items in the effort-making dimension, 3 items in the help-seeking dimension and 4 items in the self-assessment dimension. Cronbach alpha was examined in order to determine the reliability of the Self-Regulation Scale used in the study. Looking at the results of the reliability analysis of the Self-Regulation Scale, it is seen that the Cronbach alpha is .70.

Result and Discussion

When the findings about self-regulation skills of primary school 4th grade students were evaluated in general, it was seen that the average score of learning strategies skill (10.63) was higher than other skills and the average score for the skill seeking help (7.24) was lower than other skills. . In addition, it is seen that the average score of effort skill is also low. In this context, it is seen that primary school 4th grade students have adopted learning strategies compared to other skills. Similar to this result obtained within the scope of the study, Wolters and Pintrich (1998) found that students used more cognitive strategies in social studies lesson than the other two lessons in their study, where they examined the use of cognitive strategies and self-regulated learning strategies for Mathematics, English and Social Studies lessons. In addition, it has been observed that there are many studies that indicate the importance of using learning strategies. Bembenutty (2009) stated that students should learn and use strategies suitable for them. He stated that students need to develop appropriate skills in order to obtain and process various information. In this context, he emphasized the importance of learning strategies by stating that they should know and use different strategies.

When the average scores of primary school 4th grade students on self-regulation skills in terms of gender variable were examined, it was seen that there was a significant difference between the mean scores of male and female students. In the study conducted by Wolters and Pintrich (1998), the task value, self-efficacy perception, test anxiety, use of cognitive strategies and self-regulated learning strategies and their academic performance in these courses were examined in terms of gender factor in Mathematics, English and Social Studies courses. . According to the findings obtained as a result of the study, a significant difference was found in students' cognitive strategy use in terms of subject area and gender factors. It was observed that female students used more cognitive strategies in social studies lesson than male students as in the other two courses.

It is seen that there is a significant difference between self-regulation skills in terms of mother/father education levels (illiterate, literate, primary school, secondary school, high school, university, other) of primary school 4th grade students. When the findings on the relationship between the self-regulation skills of primary school 4th grade

students and their academic achievement in social studies course are examined in general, it is seen that there is a very low level of relationship between students' self-regulation skills and social studies course achievement. However, when the studies in the literature are examined, it is seen that self-regulated learning can lead to an increase in students' motivation and success (Zimmerman, 2002). In the study conducted by Grolnick and Ryan (1989), students' self-regulation skills and academic competence were examined in the context of parental autonomy. As a result of the study; It has been determined that there is a significant relationship between students' self-regulation skills and school grades. Similarly, Erdoğan (2011) examined the effect of self-regulation on success in his study. In the study, it was concluded that students' self-regulation skills developed depending on the increase in their academic achievement levels.