T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HEDEF BELİRLEME VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

SERVET GÖK
21744008

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BANU YÜCEL TOY

2024

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS ROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HEDEF BELİRLEME VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

SERVET GÖK
21740008
ORCID NO: 0009-0000-5349-097X

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BANU YÜCEL TOY

AĞUSTOS 2024

Servet GÖK tarafından hazırlanan "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hedef Belirleme ve Öz Düzenleme Becerileri ile Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, **05/07 /2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
PROF. DR. BANU YÜCEL TOY	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
DR . ÖĞR. ÜYE. MUSTAFA EROL	……
DR. ÖĞR. ÜYE. HATİCE LEBLEBİCİ	……

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HEDEF BELİRLEME VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. 2022-2023 eğitim yılında İstanbul ilinin bir ilçesinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneklem, tabakalı örneklem ve küme örneklem yoluyla belirlenmiştir. İlçede bulunan 11 tane ilkokuldan, 6 tane ilkokul seçilmiş ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 452 dördüncü sınıf öğrencisine veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin hedef belirleme becerilerini ölçmek için "Hedef Belirleme Ölçeği" ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ölçmek için de "Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekleri araştırmada kullanmak için gerekli kişilerden izin alınmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 25.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi iyi bir düzeyde, hedefe karar verme becerisi orta düzeyde ve hedefe yönelik süreci yönetme becerisi iyi bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık göstermekte; anne çalışma durumu, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerisi ve hedefe yönelik süreci yönetme arasında orta düzeyde, öz düzenleme becerisi ve hedefe karar verme arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları hedef belirleme becerisi öz düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakla birlikte değişkenliği açıklama gücü zayıftır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ölçeğin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme boyutlarından ise hedefe yönelik süreci yönetme becerisinin öz düzenleme becerisini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri, Hedef belirleme becerisi, Öz düzenleme becerisi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN GOAL SETTING AND SELF-REGULATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

The purpose of the research is to examine The Relationship Between Goal Setting and Self-Regulation Skills in Fourth Grade Students. In this study, descriptive and relational survey models, which are among the quantitative research methods, were used. The research was conducted in a district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. The sample was determined through stratified sampling and cluster sampling. Out of 11 primary schools in the district, 6 primary schools were selected, and data collection tools were applied to 452 fourth grade students studying in these schools. As a data collection tool in the study, "Goal Setting Scale" was used to measure students' goal setting skills and "Self-Regulation Scale" was used to measure students' self-regulation skills. Permission was obtained from the necessary persons to use these scales in the research. Parametric tests related to the data obtained from the applied scales, such as t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analyzes were carried out with the SPSS 25.0 package program.

According to the results of the study, it was determined that the self-regulation skills of the fourth grade primary school students were at a good level, the goal-determining skills were at a moderate level, and the goal-directed process management skills were at a good level. The self-regulation skills of the fourth grade primary school students showed a significant difference in favor of girls according to gender; there was no significant difference according to the mother's employment status and the mother's and father's education status. A moderate significant relationship was found between the self-regulation skills and goal-directed process management of the fourth grade primary school students, and a weak significant relationship was found between the self-regulation skills and goal-determining skills. Although the goal-setting skills of the fourth grade primary school students significantly predicted self-regulation skills, it had a weak power to explain the variability. It was determined that the goal-directed process management and goal-deciding dimensions, which are the two sub-dimensions of the goal-setting scale of the fourth grade primary school students, significantly predicted self-regulation skills.

Keywords: Primary School 4th Grade Students, Goal Setting Skills, Self-Regulation Skills

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz zamanda sorumluluk almaktan kaçınan öğrenciler, sorumluluk vermekten sakınan ebeveynler ve sorumluluk vermekte endişelen öğretmenlerin olduğu bir çağdayız. İlerleyen zamanda bu durumun hem öğrenci için hem ebeveynler için hem de öğretmenler için büyük problemler çıkaracağı yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencinin sorumluluk alabilmesi için öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerine sahip olması, hedefler belirleyip kendini düzenlemesi gerekir. Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma boyunca gerek yardımı gerek rehberliği ile bana ilham veren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Banu YÜCEL TOY'a en samimi duygularımla teşekkür ediyorum. Yine hayatımın her alanında bana enerji, motivasyon ve güç veren değerli anne, baba ve diğer aile mensuplarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Servet GÖK
Ağustos, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sayıltılar 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 8
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE 9
2.1. Öz Düzenleme Kavramı 9
2.1.1. Öz Düzenleme Becerisinin Kuramsal Temeller 10
2.1.1.1. Psikoanalitik Kuramı 11
2.1.1.2. Bilişsel Kuramı 11
2.1.1.3. Davranışçı Kuram 12
2.1.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı 12
2.1.1.5. Sosyo-Kültürel Öğrenme Kuramı 13
2.1.2. Öz Düzenleme Becerisinin Boyutları 14
2.1.2.1. Bilişsel Düzenleme 14
2.1.2.2. Duygusal Düzenleme 14
2.1.2.3. Davranışsal Düzenleme 15
2.1.3. Öz Düzenleme Süreci ve Aşamaları 16
2.1.4. Zimmerman ve Pintrich Öz Düzenleme Öğrenme Modelleri 16
2.1.5. Eğitim Bağlamında Öz düzenleme Becerisinin Faydaları 17
2.2. Hedef Belirleme Kavramı 18
2.2.1. Bir Süreç Olarak Hedef Belirleme 19
2.2.1.1. Hedef Belirleme Süreci 19
2.2.1.2. Hedefe Karar Verme Sürecinde Etki Eden Unsurlar 20

2.2.2. Eğitim Bağlamında Hedef Belirleme Becerisinin Faydaları 22
2.3. İlkokul Öğrencilerinde Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme 23
2.4. İlgili Araştırmalar 26
2.4.1. Ulusal Araştırmalar 26
2.4.2. Uluslararası Araştırmalar 30
3. YÖNTEM 34
3.1. Araştırma Deseni 34
3.2. Evren ve Örneklem 34
3.3. Veri Toplama Aracı 36
3.4. Verilerin Toplanması 38
3.5. Verilerin Analizi 39
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği 43
3.6.1. İç Geçerlilik 43
3.6.2. Dış Geçerlilik 43
4. BULGULAR 45
4.1. Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Düzeyleri 45
4.2. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Cinsiyet, Aile ve Okul Değişkenlerine Göre İncelenmesi 50
4.2.1. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Cinsiyete Göre İncelenmesi 50
4.2.2. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi 51
4.2.3. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Anne Eğitim Seviyesine Göre İncelenmesi 52
4.2.4. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Baba Eğitim Seviyesine Göre İncelenmesi 53
4.2.5. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Okul Sevilerine Göre İncelenmesi 53
4.3. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerileri Arasındaki Basit Regresyon Analizi 54
4.4. Öz Düzenleme ile Hedefe Karar Verme ve Hedefe Yönelik Süreci Yönetme Becerileri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi 55
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 58
5.1. Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Düzeyleri 58
5.2. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerinin Cinsiyet, Aile ve Okul Değişkenlerine Göre İncelenmesi 59
5.3. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerileri Arasındaki İlişki 62
5.4. Öneriler 64

5.4.1. Uygulayıcılara Öneriler 64
5.4.2. Araştırmacılara Öneriler 65
KAYNAKÇA 67
EKLER 83
Ek 1. Hedef Belirleme Ölçeği 83
Ek 2. Öz Düzenleme Ölçeği 84
Ek 3. Ölçeklerin Uygulanması İçin Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Belge .86
Ek 4. Etik Kurulu Onay Bildirimi 88
Ek 5. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu 89
Ek 6. Bilgilendirmiş Olur Formu 90

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Seviyelerine Göre Örneklem Bilgileri.....36
Tablo 2. Hedef Belirleme ve Öz Düzenleme değişkenlerinin Normal Dağılımları ...42
Tablo 3. Öz Düzenleme, Hedefe Karar Verme ve Hedefe Yönelik Süreci Yöneteme Boyutların Toplam Puanları.....45
Tablo 4. Öz Düzenleme Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri.....46
Tablo 5. HB Hedefe Karar Verme Boyutu Betimsel İstatistik Değerleri 48
Tablo 6. HB Hedefe Yönelik Süreci Yönetme Boyutu Betimsel İstatistik Değerleri 49
Tablo 7. Öz düzenlenme, Hedefe Yönelik Süreci Yönetme ve Hedefe Karar Verme Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi.....50
Tablo 8. Öz düzenlenme, Hedefe Yönelik Süreci Yönetme, Hedefe Karar Verme Puanlarının Annene Çalışma Durumuna Göre Analizleri.....51
Tablo 9. Öz düzenlenme -Hedefe Yönelik Süreci Yönetme- Hedefe Karar Verme Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Analizleri.....52
Tablo 10. Öz düzenlenme -Hedefe Yönelik Süreci Yönetme- Hedefe Karar Verme Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Analizleri 53
Tablo 11. Öz düzenlenme -Hedefe Yönelik Süreci Yönetme- Hedefe Karar Verme Puanlarının Okul Seviyelerine Göre Analizleri.....54
Tablo 12. Hedef Belirlemenin Öz Düzenleme Becerisini Yordama Durumunun Analizleri.....55
Tablo 13. Hedef Belirlemenin Öz Düzenleme Becerisine Etkisini Gösteren Analiz .56
Tablo 14. Öz Düzenleme Becerisinin Yordanmasına İlişkin Analiz……57

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
HB	: Hedef Belirleme
HEB1	: Hedefe Karar Verme
HEB2	: Hedefe Yönelik Süreci Yönetme
ÖD	: Öz Düzenleme

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın giriş alt başlıkları altında olan problem durumu ifade edildikten sonra bu araştırmanın alınyazına katkısı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Devamında araştırmadaki sayıltılar, sınırlılıklar ve hedef belirleme ile öz düzenleme becerilerin tanımları bu bölümde ifade edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknoloji ve bilim alanındaki ilerlemelerle bilgi hızla artmakta ve tüketilmektedir. Bu bağlamda, bilgiyi pasif olarak kabul edenlerin aksine; eleştirel, sorgulayıcı, analiz edici ve yaratıcı düşünme yeteneklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018a). 21. yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda, bireylerin kendi yeteneklerini ve bilgilerini çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde şekillendirmeleri ve bu becerileri sürekli geliştirmeleri önem kazanmıştır. Bu nedenle, öğrenme sürecinde aktif bir rol alarak kendi eğitimlerinin yönetimini üstlenmeleri beklenen bireylerin eğitimi öncelikli hale gelmiştir (Aydede, 2006). Bu sebeplerden dolayı; öğrenmeyi öğrenen bireylerin eğitilmesi önem kazanmıştır. Öğrenmeyi öğrenme; öğrenme sürecini kavrama, zamanı ve bilgiyi verimli bir şekilde kullanarak kişisel eğitim yolculuğunu şekillendirme faaliyetidir (Cheng, 2011). Bunun yanında öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireyler, hazır bilgiyi alan pasif durumdan çıkıp eleştirel düşünebilen ve öğrenme sürecinde kendi sorumluğunu taşıyan aktif bir duruma gelirler (Aydede, 2006). Bu beceri sayesinde, bireyler meraklarının peşinden giderek, sorgulayarak farklı kaynaklardan topladıkları bilgilerle etkileşim içinde öğrenirler. Ayrıca analitik ve eleştirel düşünme, sentezleme ve problem çözme gibi becerileri geliştirirler (Brooks & Brooks, 1993).

Eğitim alanında probleme dayalı öğrenme ve aktif öğrenme yanında sık sık kullanılan öğrenmeyi öğrenme öğrenim yöntemi, öğrencinin kendi öğrenme sürecinde söz sahibi olduğu başka bir ifade ile öğrencinin sorumluluk aldığı bir öğrenme şeklidir (Ünal, 1999). Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif ve söz sahibi olması için bazı becerilere sahip olması gerekir. Bunlardan biri de öz düzenleme becerisidir. Çünkü

başarı üzerinde önemli etkisi olan öz düzenleme, kişinin kendi öğrenme amaçlarını belirlediği aktif ve geliştirici bir süreç olup duygu, motivasyon, üstbilişsel gözlemleme ve kontrol süreçlerinin yanı sıra benimsediği inançların bir de inanç süreçlerinin birbiriyle olan etkileşiminden oluşmaktadır (Iiskala vd., 2004; Vauras vd., 2003). Maes ve Gebhardt'e (2000) göre ise öz düzenleme, genel anlamda belirlenen amacı gerçekleştirmek için yapılması gerekenleri belirleme ve yönlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman (2000) ise öz düzenleme becerisini, bireyin hedeflerine ulaşabilmesi için kendi oluşturduğu düşünce, hissiyat ve eylemleri kullanmasını olarak tanımlar. Başka bir deyişle öz düzenleme, bireylerin kendi belirledikleri hedeflere ulaşmak için düşünce, duygu ve eylemlerini sürekli olarak planlayıp düzenleme sürecidir.

Akademik öz düzenleme öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri, bu hedeflere ulaşmak için motivasyonlarını, düşüncelerini ve davranışlarını sürekli olarak gözlemlemeleri, yönetmeleri ve ayarlamaları gerektiren etkin ve yapıcı bir süreçtir. Bu süreçte çevre rehberlik eder ve öğrencilerin sınırlarını belirler (Pintrich, 2000). Öğrenciler, akademik hedeflerine ulaşmak adına öz düzenleme yeteneklerini kullanarak verilen görev ve sorumluluklarda başarılı sonuçlar elde etmektedirler (Corno, 1993). Yapılan çalışmalar, farklı kademelerdeki öğrencilerin kendi kendilerini düzenleme yeteneklerinin, akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Beyaztaş & Yılmaz, 2021; Bilgili & Keklik, 2022; Düzgün & Ünal, 2022; Erdoğan, 2011; Tuğtekin, 2022; Tülübaş, 2022). Bununla beraber yüksek öz düzenleme yeteneğine sahip çocuklar, hazırbulunuşluk açısından önemli bir üstünlüğe sahiptirler. Bu beceri, akademik başarıyı beraberinde getirmekle birlikte etkili öğrenme ve sosyal etkileşim için de yararlı olur (Montroy vd., 2014).

Öz düzenleme, psikoloji ve eğitim bilimlerindeki artan öneminin yanı sıra kariyerden sağlığa, spordan günlük yaşama kadar geniş bir yelpazede etkisini gösteren, hedef odaklı davranış, düşünce ve duyguların bilinçli kontrol sürecidir (Sarı & Akınoğlu, 2009). Pintrich ve De Groot (1990) ise öz düzenleme, bireyin kendi öğrenmesine katılımı, görevlerini yerine getirme, yeteneklerine ilişkin yeterlik inançlarıyla yakından bağlantılı bir beceri olduklarını söylemektedirler. Öz düzenleme becerisi öngörü aşaması, performans veya istemli kontrol aşaması ve öz yansıtması aşaması olarak üç aşamadan oluşmaktadır (Zimmerman, 2000). Öngörü aşamasında görevin tahlili, hedef belirleme ve belirlenen hedef doğrultusunda stratejilerin planlanmasını içermektedir. Performans aşamasında belirlenen hedef ve stratejilerin işe koşulmasını,

öz yansıtma aşamasında ise yapılan eylemlerin gözlemlenmesi ve belirli bir ölçütte değerlendirmesini kapsamaktadır (Zimmerman, 2002). Öz düzenleme becerisinin ön görü aşamasında bahsedilen hedef belirleme bu araştırmanın kapsamındadır. Bununla beraber öz düzenleme ile ilgili teorilerin geneli, hedeflerle olan doğal bağlantısından bahsetmektedir (Locke & Latham, 1990). Hedef ve hedef stratejilerine karar vermek, öz düzenlemenin farklı aşamalarında yer almaktadır (Zimmerman, 1998). Bu sebeple öz düzenleme hedef belirlemeyi kapsayan bir süreç olup hedefler ile sürekli etkileşim halindedir. Bu durum öz düzenleme becerisine sahip olan bireylerin hedef belirleme becerilerine de sahip olduklarının bir işareti olarak değerlendirilebilir. Hedef belirleme, öz düzenlemenin ilk adımı olduğu için bu beceriye sahip olup olmama durumunun öz düzenleme becerisini sahip olma durumunu yordayacağı düşünülmektedir.

Hedefler, insanı başarıya sevk eden motivasyon araçları olmanın yanında, insanların yaşamlarına değer ve anlam katmalarını olanak sağlayan yol haritalarıdır (Sarısoy & Yücel Toy, 2021). Dünyada sosyal anlamda büyük başarılar kazanan insanlara bakıldığında, önceden belirlenmiş bir hedeflerinin olması ve bu hedefe ulaşmak için gerekli azmi göstermeleri ortak özellikleri olarak söylenebilir (Adair, 2017; Baltaş, 2020). Buradan bakıldığında başarıya giden yolda insanın bir hedefi ve bu hedef doğrultusunda göstermesi gereken bir çabası olması gerektiği söylenilebilir.

Hedef belirleme kuramının öncülerinden olan Locke ve Latham, hedef belirleme teorisi üzerine yapılan yaklaşık 400 çalışmayı ele alacak bir kitap hazırlamış olup (Locke & Latham, 1990) 1979 yılında hedef belirleme teorisini geliştirmişlerdir (Locke & Latham, 1976). Hedef belirleme, ulaşmak istediğiniz bir şeyi belirlediğiniz ve yol boyunca ölçülebilir hedeflerle tamamlayarak bunu başarmak için bir zaman çerçevesi belirlemeye başladığınız süreç olarak tanımlanabilir (Latham & Ganegoda, 1975). Bireyin belirlediği bir hedefi gerçekleştirmesi için geri bildirim, hedefe bağlılık ve bilgi-beceri olmak üzere üç yönlendiriciye sahip olması gerekir. Bireyin belirlediği hedefi gerçekleştirmesi için dışardan gözleyene insanların geribildirimleri, bireye hedefini gerçekleştirmesinde kolaylık sağladığı gibi insanların ilerlemeyi izlemesine olanak sağlar. Bireyin hedefe bağlılığı, eylemlerini etkilediği tespit edilmekle beraber bilgi-becerisi hedefin gerçekleşmesinde kolaylık sağlar (Locke & Latham, 2019). Bireyin hedef belirlemek için de bazı aşamalardan geçmesi gerekir. İlk önce bireyin bir hedefe karar vermesi gerekir. Bunun için de bireyin hedefe karar vermeden önce hedefine ulaşırken destek alacağı kişileri ve kaynakları önceden belirlemeli ve

kendi fikirlerine önem vermelidir. Daha sonra bireyin karar verdiği hedefe yönelik süreci doğru bir şekilde yönetmelidir. Bireyin hedefe yönelik süreci yönetmesi için de hedef için yapılması gerekenler doğrultusunda adım adım planlar hazırlanması gerekir (Sarısoy & Yücel Toy, 2021).

Öz düzenleme gibi hedef belirleme becerisi üzerinde yapılan araştırmalar da bu becerinin performansı etkilediğini ve bireyin başarısını artırdığını göstermektedir (Klung & Maier, 2015; Lent & Souverijn, 2020; Mavisu, 2010). Bunun yanı sıra Emmons (2000) hedef belirlemenin insan davranışlarına tutarlılık kazandıran ve insan davranışlarını şekillendiren, kişiliğin anahtar bir boyutu olduğunu da belirtmektedir. Yapılan bir araştırmada, bireyin kişisel hedeflerinin psikolojik ihtiyaçları ve içsel güdüleriyle uyumunun öznel iyi oluşunu etkilediği tespit edilmiştir (Job vd., 2009). Bundan dolayı anlamlı ve önemli hedeflere sahip olmak ve bu hedeflere doğru ilerlemek, bireyin öznel iyi oluşunun korunmasında ve geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Yani öğrencilerin öznel iyi oluşunun korunup gelişmesinde, hedef belirleme becerisinin etkisi vardır. Ayrıca öğrencinin kendi hedefini belirleme sürecine dahil olması, kendi hedefine ulaşmak için yeni stratejiler bulmaya teşvik edecektir (Schunk, 1985).

Öğrencilerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları, hatta eğitim ve öğretim sürecinde daha çok ihtiyaç duydukları öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerinin erken yaşta gelişmesi önemlidir (Fauzi & Widjajanti, 2018). Çünkü öğrencilerin erken yaşta bu iki becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmakla beraber öğrencilerin okul serüvenine duygusal, sosyal ve zihinsel yönden daha iyi hazırlanmasına yardımcı olurlar. Öğrencilerin eğitim serüvenlerinde temel olan ilkokul zamanlarında, hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri önem taşımaktadır (Ertürk, 2013). Çünkü insanın hayat serüveninde başarılı olabilmesi için hedef belirleme öz düzenleme becerilerini kazanıp geliştirilmesi için küçük yaşlardan itibaren başlanması gerekmektedir (Çokçalışkan vd., 2019). Fakat ilköğretim programları incelendiğinde bu becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine temel eğitimde fazla önem verilmediği görülmektedir (MEB, 2018b). İlkokul öğrencilerinin hedef belirleme düzeylerini incelemek için yapılan bir araştırmada (Erişen, Sarisoy & Iyitoğlu, 2014) öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilkokul düzeyinde bu becerileri kazanamadıkları ortaya konmuştur. Bu becerileri etkileyen değişkenler arasında kişilerin cinsiyetleri (Aksoy vd., 2012; Baysal & Özgenel, 2019; DeBacker & Nelson, 2000; İrven & Şenler, 2017; Zimmerman & Martinez Pons,

1990), anne çalışma durumu (Tekin & Koçyiğit, 2020; Çomak, 2022; Özbey, 2019), anne-babaların eğitim durumları (Uykan & Akkaynak, 2019; Ülker, 2019) ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi (Baysal & Özgenel, 2019) öne çıkmaktadır. Bundan dolayı araştırmada öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerini etkileyen; öğrencilerin cinsiyetleri, anne çalıma durumu, anne-baba eğitim durumları ve okulların sosyo-ekonomik düzeyleri incelenmiştir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, öz düzenleme ile ilgili okul başarısı, gelişim, sosyal ve öğrenme stratejileri konulara odaklanan araştırmalar (Abrams, 1994; Duckworth & Carlson, 2013;McClelland vd., 2015; Weinstein vd., 2011) olduğu gibi öz düzenleme ile ilişkili ölçek geliştirme veya uyarlama araştırmaları (Cho & Cho, 2017; Toering vd., 2012; Schwarzer vd., 1999) ile de karşılaşılmıştır. Ayrıca, öz düzenleme becerisi ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri vb. derslerinin başarısı (Altun, 2006; İrven & Şenler, 2017; Özçakır Sümen & Çalışıcı, 2017; Şekerci & Tosun, 2015; Tortop & Cevat, 2014; Üredi & Üred, 2005; vb.), akademik başarısı (Dağyar & Şahin, 2020; Duru & Balkıs, 2014; vb.), psikolojik iyi oluşu (Bayrı & Sapancı, 2022; Özbey & Yavuz, 2022; vb.) ile ilişkisini inceleyen ilişkisel araştırmalar görülmüştür. Diğer taraftan, Türkiye'de eğitim alanında hedef belirleme becerisiyle ilgili yapılan araştırmalar sınırlıdır. Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, hedef belirleme ile ilgili spor, davranış analizi ve psikoloji gibi konulara odaklanan araştırmalar (Durmuş, 2024; Locke & Latham, 1985; Sancak, 2023) olduğu gibi hedef belirleme ile ilişkili ölçek geliştirme veya uyarlama araştırmaları (Ağbuğa , 2014; Bakioğlu & Capan, 2015; Durmuş, 2024; Korkmaz & Kırdök, 2019; Sarısoy & Yücel Toy, 2021; Şenel & Yıldız, 2016) ile karşılaşılmıştır. Bunların yanı sıra hedef belirleme becerisi ile öğrencilerin tutumları (Topuz, 2004), başarıları (Çetin & Mavisu, 2020; Uçar, 2019), zaman yönetimi becerileri (Çelik vd., 2020) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar görülmüştür. Ancak uluslararası alan yazında öz düzenleme ve hedef belirleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar görülmesine rağmen (Bird vd., 2024; Greene vd., 2024; Koch & Nafziger,2011; Latham & Locke, 1991;Martins vd., 2024; Schunk,1990; Schunk, 2001; Urgo & Arguello, 2024), ulusal alan yazında bu konuda bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bu sebeple öz düzenleme ve hedef belirleme değişkenlerinin ve aralarındaki ilişkinin araştırılması bu dönemdeki öğrencilerin durumunu ortaya koymaya ihtiyaç vardır. Özellikle ilkokul döneminde bu değişkenlerin ve aralarındaki ilişkinin araştırılması gereken önlemleri zamanında almak açısından önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri ile bu değişkenler içerisinaksdeki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışmaya yön veren araştırma soruları aşağıda gösterilmiştir.

1. 4. sınıfa giden öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme ve hedef belirleme becerileri ne düzeydedir?
    a. 4. sınıfa giden öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
    b. 4. sınıfa giden öğrencilerin sahip oldukları hedef belirleme becerileri ne düzeydedir?
2. 4. sınıfa giden öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme ve hedef belirleme beceri düzeyleri cinsiyet, aile ve okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
    a. 4. sınıfa giden öğrencilerin öz-düzenleme, hedefe karar verme ve hedefe yönelik süreci yönetme beceri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    b. 4. sınıfa giden öğrencilerin öz-düzenleme, hedefe karar verme ve hedefe yönelik süreci yönetme beceri düzeyleri anne eğitim durumuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
    c. 4. sınıfa giden öğrencilerin öz-düzenleme, hedefe karar verme ve hedefe yönelik süreci yönetme beceri düzeyleri annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    d. 4. sınıfa giden öğrencilerin öz-düzenleme, hedefe karar verme ve hedefe yönelik süreci yönetme beceri düzeyleri eğitim durumuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
    e. 4. sınıfa giden öğrencilerin öz-düzenleme, hedefe karar verme ve hedefe yönelik süreci yönetme beceri düzeyleri okul seviyeleri değişkenine anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 4. sınıfa giden öğrencilerin sahip oldukları hedef belirleme becerileri, öz düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. 4. sınıfa giden öğrencilerin sahip oldukları hedefe karar verme ve hedefe yönelik süreci yönetme becerileri, öz düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme ve hedef belirleme düzeylerini bu araştırma sayesinde tespit edileceği düşünülmektedir. Bununla beraber, ilkokul öğrencilerinin öz düzenleme ve hedef belirleme becerisinin cinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi, anne çalışma durumu ve türü değişkenlere göre tahlil edilip literatürdeki benzer çalışmalarla kıyaslanarak alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Elde edilen araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin ders planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi sırasında, öğrencilerin kendi kendini düzenleme ve amaç belirleme yeteneklerini göz önünde bulundurmalarına rehberlik edeceği öngörülmektedir. Bu bulguların, eğitimcilerin öğrencilerin bu becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.

Öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerini ne düzeyde olduğunu bilmek ve rehberlik uzmanları için de önemli olduğu düşünülmektedir (Ergin & Akfırat, 2013). Çünkü bu beceriler, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde önemli bir yer edinir ve eğitim programlarının aktifliğini yükseltmede önemli bir rol oynar. Rehberlik uzmanları için, öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerinin ne düzeyde olduğunu bilmek, onlara bireysel danışmanlık ve destek sağlarken daha hedef odaklı ve kişiye özel yaklaşımlar geliştirmelerine imkân sağlar. Bundan dolayı bu araştırma rehberlik uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Program geliştiricileri için ise öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerini anlamak, eğitim materyallerini ve müfredatları tasarlarken bu becerileri destekleyecek içerikler oluşturmaya imkân sağlayacağı düşülmektedir(Sungur, 2011). Eğitim programlarının öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması, onların kendi kendilerine öğrenen bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının temelini atar. Bundan dolayı bu araştırmanın program geliştirme uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sayesinde ebeveynlerin, çocuklarının öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerinin düzeylerini bilmek, bu konudaki düşünce ve tutumlarını olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir (Uykan & Akkaynak, 2019). Çünkü bu beceriler, çocukların akademik başarılarını ve genel yaşam becerilerini doğrudan etkileyebilir. Anne ve babaların bu konuda farkındalıklarının geliştirilmesini ve çocuklarını öz

düzenleme ve hedef belirleme becerilerine sahip olma konusundaki fikirlerini harekete geçmelerine bu araştırmanın sebep olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu çalışmanın sayıltısı aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri "Hedef Birleme Ölçeği"ni doğru bir şekilde anlayıp dış etkenlerden etkilenmeden doğru cevaplamışlardır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri "Öz Düzenleme Ölçeği"ni doğru bir şekilde anlayıp dış etkenlerden etkilenmeden doğru cevaplamışlardır.
- Araştırmada tabakalama ve küme örnekleme yoluyla seçilen örneklem grubu, araştırmanın evrenini ideal seviyede temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

- Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı İstanbul ilinin bir ilçesinde eğitim ve öğretim hayatına devam eden ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.
- Araştırma kapsamında öğrencilerin hedef belirleme becerilerinin düzeyinin tespiti "Hedef Belirleme Ölçeği" ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin düzeyinin bulgusu "Öz Düzenleme Ölçeği" ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Bireyin kendi hedeflerine ulaşmak için düşüncelerini, hislerini, davranışlarını ve çevresel faktörlerini dikkate alarak gerçekleştirdiği sürekli ve katmanlı öz yönetimli süreçlerdir. Bu süreç, kişisel amaçlara hizmet eden ve tekrarlanan bir dizi eylemi içerir (Cascallar vd., 2006).

Hedef Belirleme: Bir kişinin ya da kurumun, belirlenen bir süre zarfında erişmeyi amaçladığı somut ve ölçülebilir hedefleri belirleme eylemidir. Bu yöntem, bireysel ya da iş hayatındaki ilerlemeyi planlamak için bir rehber niteliğindedir ve kişinin motivasyonunu ve konsantrasyonunu güçlendirir (Locke & Latham 1985).

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tezin kavramsal ve kuramsal çerçevesi hakkında bilgi vermektedir. Bu bölümde ilk başta öz düzenleme kavramanın ne olduğu anlatıldıktan sonra öz düzenleme becerisinin kuramsal temelleri, öz düzenleme sürecinin boyutları, öz düzenleme sürecin aşamaları ve eğitim bağlamında öz düzenleme becerisinin faydaların bahsedilmiştir. Daha sonra hedef belirleme kavramının ne olduğu anlatıldıktan sonra hedef belirleme süreci, hedefe karar verme sürecinde etki eden unsurlar ve eğitim bağlamında hedef belirleme becerisinin faydalarından bahsedilmiştir. Devamında ilkokul kademesinde hedef belirleme ve öz düzenleme becerisi hakkında bilgi verilmiştir. En sonunda ise bu araştırma ile ilgili olan ulusal ve uluslararası araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Öz Düzenleme Kavramı

Öz düzenleme, bireyin hayata gelmesiyle birlikte başlamakta ve hayata karşı uyum sağlama anahtarı olarak görülmektedir. Her varlık, bulunduğu çevreye karşı uyumunu yönlendiren kendini düzenleme ve kendini tasarlama mekanizmaları vardır. Bunun yanında öz düzenleme becerileri bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını belirli bir çerçevede idare etme yeteneğidir. Öz düzenleme yeteneği olan bireyler, kendi davranışlarını yönetme, planlama ve ayarlama kapasitesine sahip olurlar. İnsanlar, yaşamın devamlılığını ve hayatta kalma mücadelesini sürdürebilmek için temel gereksinimlerden estetik arzulara kadar her alanda farklı seviyelerde öz düzenleme yetilerini kullanırlar. Esas mesele, kişinin öz düzenleme kabiliyetlerini maksimize edebilmesi için gelişim sürecinde uygun motivasyonlar, doğru yönlendirme ve kişiye özel destek sağlanmasıdır (Bronson, 2019).

Öz düzenleme üzerine yapılan literatür taraması, bu kavramın ilk kez 1980'lerde Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel teorinin temel unsurlarından biri olarak tanımlandığını ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme ve toplumsal kültür teorileri arasında yer alan öz düzenleme, zamanla daha fazla ilgi görmüş ve özellikle Türkiye'de geçtiğimiz on yıl içinde dikkat çekici bir şekilde öne çıkmıştır (Dağgül, 2016). Öz

düzenleme teriminin ilk açıklaması, 1986 yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği tarafından verilmiştir. Bu açıklamaya göre, bireylerin kendi öğrenme stratejilerinin bilincinde olmaları ve öğrenme sürecine hem zihinsel hem de davranışsal olarak aktif katılım göstermeleri, kendilerini motive etme yetenekleriyle ilişkilendirilmiştir (Zimmerman, 1986). Bandura'ya (1991) göre öz düzenleme becerisi, bireyin ne yapacakları konusunda hedefler belirleyip, hedefler doğrultusunda planlar yapıp, kendi tarafından eyleme gerçekleştirmesi olarak tanımlar. Zimmerman'a (2000) göre öz düzenleme becerisi, bireyin öz yeterlilik duygusu ve öz yeterlilik inançları doğrultusunda motive olmasının yanında hedef koyduğu görevleri kişisel eylemleri ile gerçekleştirmeye çalıştığı bir davranışsal süreçtir. Pintrich'e (2000) göre öz düzenleme becerisi, bireyin sadece bilişsel değil aynı zamanda motivasyonel ve duygusal faktörleri de kendi içerisinde barındıran bireyin aktif olduğu bir beceridir. Wills ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan tanıma göre, öz düzenleme; bireylerin çevresel adaptasyonunu kolaylaştırmak adına, gözlemlerini kullanarak kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini mümkün kılan bir süreci ifade etmektedir. Diamond (2016) tarafından belirtildiği üzere, duygular dikkatin yönetilmesi ve düzenlenmesinde rol oynayan çeşitli süreçlerden oluşur. Aynı zamanda, bireylerin en etkili bilişsel uyarılma durumunu korumalarına ve davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olan motivasyonel bir beceridir. Ülkemizdeki araştırmalar incelendiğinde de öz düzenleme kavramına ilişkin çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Kuyumcu ve Vardar'ın (2011) tanımına göre, öz düzenleme; bireylerin amaçlarını tespit edip bu amaçlarına ulaşmak için gerekli bilişsel ve motivasyonel yöntemleri seçtiği, kendi performansını izleyip değerlendirdiği ve gelecekteki öğrenme faaliyetlerine yön verip destek olduğu bir süreçtir. Eke'ye (2017) göre öz düzenleme; eylemlerini, dikkatini, duygularını ve düşüncelerini şekillendirme veya kontrol etme yeteneğidir. Öz düzenleme becerisi, öz düzenleme becerilerini yaşamaya başlayan her insana ait bir beceri olduğunu ve bireyin davranışını gözlemlemesi, kıyaslaması, fikir oluşturması ve gerekirse davranışını kendi iç yapısına göre düzenlemesidir (Ezmeci, 2019).

2.1.1. Öz Düzenleme Becerisinin Kuramsal Temeller

Öz düzenleme konusunun incelenmesi, bu kavramın çeşitli teorilere göre değişik yönlerden ve tanımlarla ele alınarak doğasının ve evriminin nasıl anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Öz düzenlemenin çok boyutlu yapısı, farklı bilimsel yaklaşımlarla

açıklanabilir ve bu da konunun daha ayrıntılı anlaşılmasını sağlar. Bu bilimsel yaklaşımla kurulan kuramlar; Psikoanalitik Kuramı, Davranışçı Kuram, Bilişsel Kuram, Sosyal Öğrenme kuramı, Sosyo-kültürel Öğrenme Kuramı olarak yer almaktadırlar.

2.1.1.1. Psikoanalitik Kuramı

Freud'un 20.yüzyılın başlarında adından ses getiren Psikoanalitik Kuramında topografik kişilik kavramı ile bilincin üç kişilik taksimi olduğunu dile getirmiş ve şu şekilde bunları adlandırmıştır: bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı (Eldeleklioğlu, 2017, s. 139). Bununla beraber topografik kişilik kuramına farklı bir boyut getirerek yapısal kişilik kuramı bulmuştur. Yapısal kişilik kuramında ise id, ego ve süperego denilen bir yapıdan söz etmiştir. Bu üç temel yapı birbirinden farklı olmasına rağmen egonun yönetiminde bir takım gibidir (Cansever, 1985). Çünkü insanın hayatında bu üç yapı etkileşim halindedir ve psikolojik iyi oluşu yüksek bireyler bu üç yapı arasında dengeyi sağlayabilen kişilerdir. Bu üç temel yapıdan ilki olan id haz ilkesi ile kendini yürüten bir yapısı vardır. Ego ise idin ve süperegonun koordineli bir şekilde çalışmasıyla sorumlu olan zihinsel mekanizmadır. Freud'un Psikoanalitik Kuramı'na göre, Süperego bireyin ahlaki yönünü ifade eder ve toplumun genel kabul görmüş normlarını içselleştirir. Ego, haz ilkesiyle kendini yürüten ide ve ahlaklı davranan süperegoya hizmet eder (Atkinson vd., 1985). Çocukların kişilik gelişim sürecindeki ana görevlerinden biri, çevresel uyaranlara karşı uygunsuz tepkileri filtreleyerek sosyal normlara uyum sağlamak ve temel içgüdülerini tatmin ederken denge kurmaktır (Woolfolk, 1993). Bu, sağlam bir egonun oluşumunu gerektirir. Freud, öz düzenleme yeteneğini, idin arzularını yönetme kapasitesi olarak tanımlar ve egonun bu süreçte kilit bir rol oynadığını vurgular. Egonun gücü arttıkça, çocukların öz düzenleme becerilerinin de geliştiğini belirtir. Bu, kişilik gelişiminde egonun merkezi önemini gösterir (Bronson, 2019).

2.1.1.2. Bilişsel Kuramı

Gelişim psikolojisi alanında yoğunlaşan çalışmalar yapan Piaget 1920 yıllarında yaptığı çalışmalarla çocukların dünyalarının, yetişkinlerinkinden çok farklı olduğunu dile getiren birçok çalışma yapmıştır (Erden & Akman, 2019). Piaget'ye göre çocuklar merak duygusu ile doğarlar ve çevrelerinde olan biten her şeyin, ne olduğunu aktif bir şekilde sorgularlar ve bunlara ilişkin bilgiyi tıpkı bir bilim adamı gibi toplarlar (Çeçen

Eroğlu, 2017) . Bu nedenle öğrenme sürecinde bireyler davranışçı ekolün savunduğu gibi pasif alıcılar değildir tam tersi bilgiyi öğrenmede aktiftirler (Piaget, 1984). Piaget, bilişsel gelişimin temelinde bilginin dengelenmesinin yattığını savunur. Bireyin yeni bilgileri, var olan şemalarla uyumluysa, bu bilgiler mevcut şemaya eklenir veya içselleştirilir. Özümseme ve uyumsama olarak adlandırılan bu sürekli kendini düzenleyen süreçler, adabtasyon sürecini devam ettirir. Ayrıca, duygularda bu sürecin bir parçasıdır, ancak düşüncelerle şekillendirilir ve yönlendirilir. Bireyin kararları ve davranışları, bilişsel yetenekler tarafından yönetilir ve bilişsel gelişimle birlikte öz düzenleme becerisi gelişir. Piaget'ye göre, öz düzenlemenin nihai amacı, zihinsel süreçlerin çevreye en iyi şekilde uyum sağlamasıdır (Bronson, 2019).

2.1.1.3. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramcılar öz düzenleme becerisini öğrenilmiş öz denetim olarak ifade etmişleridir. Pavlov, Skinner, Hull, Thorndike gibi davranışçı kuramcılar; öğrenilmiş öz denetimi, çevreden gelen ödül ve ceza sistemine göre gelişen bir yapı olarak açıklamışlardır. Bu öğrenme önemli bir ölçüde bireyde dış faktörler ile bağlantı kurdurulmuştur. Bu kurama göre bireyler kalıtımsal iyi ya da kötü değildirler. Yaşanılan ortam ve maruz kalınan uyaranlar, insanın kişiliğini şekillendirir. Bu kuramda öz düzenleme becerisi şu şekilde ifade edilmektedir: Çocuklar, ödüllerin kıymetini anlamak, doğru hedefleri belirlemek, kendilerine verimli talimatlar vermeyi, bu talimatları uygulamayı, kendi davranışlarını izlemeyi ve olası ödül ya da cezaları engelleyecek eylemleri gerçekleştirdiklerinde kendilerini ödüllendirmeyi öğrenirler. Onların yaşadıkları çevredeki gerçek ödüllerle edindikleri tecrübeler, seçim yapma ve tercih etme yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynar (Bronson, 2019). Davranış teorisi, öz düzenlemeyi dürtüsellikle karşılaştırır. Diğer bir deyişle, arzu edilen bir sonucu veya elde edilen ödülü erteleyebilmek, güçlü bir öz kontrol belirtisidir. Öte yandan, ödül isteğini kontrol edememek, zayıf öz kontrolün bir işareti olarak kabul edilir (Şamlı, 2019).

2.1.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramının öncüsü olarak kabul edilen Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından bahsedilmesi gerekir. Albert Bandura tarafından öne sürülen sosyal öğrenme kuramına göre bireyin öğrenme süreci başkalarının davranışlarını izleyerek ve bu davranışların sonuçlarını - ister ödül ister ceza - gözlemleyerek yeni

öğrenilmiş davranışlar sergilemesidir (Bayrakçı, 2013). Bu kuramın temelini gözlem ve taklit oluşturmaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde önemli bir faktör olan gözlem yoluyla öğrenme, çevresindeki insanların çeşitli davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler (Aydın, 2012). Bunun yanında bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarını anlamak, sosyal etkileşimde temel bir yere sahiptir. Bu teori, bireylerin kendi kişiliklerini geliştirme ve şekillendirme fırsatını tanır. Tüm şahsi konularda, kişiler hayatlarını başka kişilerin tutum ve yönlendirmelerinden çok kendilerine göre düzenleyip yaşayabilirler (Bandura, 1999). Eğitimin ana gayelerinden biri, öğrencilerin hayat serüvenleri boyunca kenbi başlarına kendi eğitimleri için gerekli olan araçları ve öz düzenleme gibi becerilerini kullanabilecekleri bir ortama sokmaktır (Bayrakçı, 2007). Sürekli bir değişim ve gelişim içiresinde olduğumuz bu hayat içinde öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmesi için öz yeterlilik algısı daha çok önem kazanmıştır Bandura (Bandura, 2002)

2.1.1.5. Sosyo-Kültürel Öğrenme Kuramı

Sosyo-kültürel öğrenme kuramının öncüsü olarak kabul edilen Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme kuramından bahsedilmesi gereklidir. Vygotsky, doğuştan gelene bir beceri olarak kontrol etme arzusunu ifade eder . Buna karşın Sosyo-kültürel çevre, öz düzenleme becerilerinin oluşumunda önemli bir rol oynar. Çocuklar, çevrelerindeki kişilerin araçlarını kullanarak öz düzenleme yeteneklerini geliştirirler (Bronson, 2019). Çocukların öz düzenleme becerileri, istemli davranışın gelişimi ve psikoljik araçlarla istemsiz davranışlar üzerinde kontrol kazanma yeteneği, sosyo kültürel örenmek kuramını açıklamak için kullanılabilir (Bodrova vd., 2011). Vygotsky, doğuştan gelen bir kontrol arzusunun olduğunu düşünmektedir. Ancak, çocukların öz düzenleme becerileri, başkalarından alınan araçları kullanarak gelişir. Sosyo-kültürel çevre, bu öz düzenleme becerilerinin oluşumunda önemli bir rol oynar. Vygotsky'nin kuramında, psikolojik araçlar yardımıyla istemli davranışın gelişimi ve çocuğun istemsiz davranışlar üzerinde kontrol kazanması vurgulanır. İlk olarak çocuklar başkalarının davranışlarını düzenlemeye başlarlar, daha sonra kendi davranışlarını düzenlemeyi öğrenirler. Bilişsel, psikomotor ve duyuşsal davranışlar, öz düzenleme sürecinin bir parçası olarak görülür. Ancak bilişsel öz düzenleme becerileri, yarıtıcı düşünme ve sentezleme gibi ileri süreçleri içerdiğinden tam anlamda ilkokul sürecinde incelenip analiz edilemez (Bodrova & Leong, 2010).

2.1.2. Öz Düzenleme Becerisinin Boyutları

Öz düzenleme becerisine ilişkin literatür taraması yapıldığında genel anlamada araştırmacıların, öz düzenleme becerisinin alt boyutlarını günümüzde de daha çok öne çıkmış olan "davranışsal", "bilişsel" ve "duygusal" olarak üç farklı boyutta tanımlanmıştır (Calkins & Fox, 2002; Smith-Donald vd., 2007). Bu araştırmada da öz düzenleme kavramının bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç tane boyuttan anlatılmıştır.

2.1.2.1. Bilişsel Düzenleme

Bireyin öz düzenleme becerisini geliştirmesi için öğrenmesi gereken en önemli alanlardan biri bilişsel işlevdir. ,Dikkatin düzenlenmesi, bellekte tutulması, yürütücü işlevler gibi süreçleri olan bilişsel düzenleme, bireyin öz düzenleme becerisini geliştirmesi için bu bilişsel işlevini geliştirmesi gerekir. Dikkatin düzenlenmesi, sosyal yaşam kurallarını incelemek için önemlidir. Ayrıca dikkatin düzenlenmesi, problem çözme yeteneğini artırır ve sosyal becerilerin ilerlemesini sağlar (Corbo, 2012). Dikkat dağınıklığı ve dikkatsizlik, öğrencilerde akademik performansın düşmesine sebep olabilmektedir çünkü öğrencilerde ilgisizliğe yol açmakta ve sınıf etkinliklerine odaklanmasında zorluklar yaşatabilir (Webster, 2015). Öğrencilerin bilişsel kontrolünün gelişimi için öz düzenleme becerisi ve deneyimleri son derece önemlidir. Öğrencilere deneyim kazandırmak için fırsatlar sunmak ve bu deneyimleri ve sonuçlarını tartışmak, bilişsel düzenleme yeteneklerini artırabilir. Ayrıca etkili bilişsel düzenleme becerilerine sahip olan öğrenciler, özgüvenleri yüksektir (Widiastuti,2017).

2.1.2.2. Duygusal Düzenleme

İnsanların duygularını fark etmeleri ve bu duyguları başarıya yönlendirecek şekilde nasıl kontrol edebilecekleri, son zamanlarda önem kazanmıştır. Evrensel duyguların tanınması, yani sinir, endişe ve korku gibi duyguların tanımlanması ve düzenlenmesi, duygusal öz düzenleme olarak adlandırılır (Atmaca, 2023). Çocukların duyguların yoğun hissedildiği anlarda onların davranışlarını düzenlemesi bir başka deyişle kendilerini engelleyebilmeleri oldukça güç bir süreçtir. Yapılan bir araştırmada bireylerin kendilerini konrol etmesi ve duygu düzenlemeleri arasından anlamlı bir etkileşimin olduğu açıklanmıştır (Carlson & Wang, 2007). Yapılan başka bir araştırmada da duyguların karar verme ve hedef belirleme yeteneğini etkilediğini

bulunmuştur (Koole, 2010). Çocuklarda duygu ve davranış düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, günlük hayata uyum ve sosyal ilişkileri için gereklidir. Duygu düzenleme becerileri gelişimi deneyim ve yaş ile değişmekte ve gelişmektedir (Bronson, 2019). öfkesini kontrol edemeyenlerden ziyade öfkesini kontrol etmede daha iyi olan çocukların öğretmenleriyle daha iyi ilişkilere sahip oldukları açıklanmıştır (Ertürk Kara vd., 2018).

2.1.2.3. Davranışsal Düzenleme

Bireylerin davranışlarını göstermeden önce düşünmesi ve tepkilerini kontrol etmesi hallerini kapsama durumuna davranış düzenleme denir. Bundan dolayı davranış düzenleme çocukların öz düzenlemede ana rolü olan , sosyal etkileşimlerini de etkileyen yürütücü bir süreçtir. Dr. Russell A. Barkley, ADHD'nin temelinde sadece dikkat eksikliği değil, aynı zamanda öz düzenleme ve yürütücü işlevlerin olduğunu savunan önemli bir teori geliştirmiştir. Bu teori, Barkley'in "Davranışsal İnhibitör Modeli" olarak bilinir. Bu model, üç temel süreçten oluşur:

1. **Davranışsal İnhibisyon**: Olaylara karşı baskın olan eylemleri engellemek. Yani, dürtüleri kontrol etmek ve düşünmeden hareket etmeyi önlemek.
2. **Sürekli Dikkat**: Devam eden eylemleri durdurmak. Bu, dikkatin dağılmadan bir görevi sürdürebilme yeteneğini içerir.
3. **İçselleştirilmiş Konuşma**: Devam eden faaliyetlerle karışmasını kontrol etme becerisi. Bu, iç sesimizi kullanarak düşünme ve planlama yeteneğini ifade eder. (Bronson, 2019).

Burada süreçlere bakıldığında bireylerin davranışlarını düzenlemek için dürtüsel davranışları ertelemek, sabırlı olmak ve düşüncelerini tasarlamak gibi süreçler önemlidir. Öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları için davranış düzenleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmalar, bu beceriye sahip öğrencilerin akademik alanda daha başarılı olduğunu, sosyal ilişkilerde daha iyi olduklarını ve sınıf disiplinine uyduklarını göstermektedir. Ayrıca davranış düzenleme becerisine sahip öğrenciler, yönergeleri hatırlama ve verilen komutlara odaklanma gibi bilgi işleme ve yürütme yeteneklerinde daha başarılı olma eğilimindedir. Bu, sınıf içinde daha iyi öğrenme ve görevleri yerine getirme yetenekleri anlamına gelir. Bu beceriler, öğrencilerin dikkatlerini dağıtmadan görevlere odaklanmalarına yardımcı olur ve genel akademik başarılarını artırabilir (Dağgül, 2016). Sonuç olarak hem akademik

hem sosyal alanlarda daha başarılı olan öğrencilerin davranış düzenlemeye sahip oldukları söylenebilir.

2.1.3. Öz Düzenleme Süreci ve Aşamaları

Öz düzenleme, öğrencilerin akademik performanslarını doğrudan etkileyen bir süreç olarak kabul edilir. Bu süreç, bilgi kazanımı, deneyimlerin artırılması ve kişisel gelişim için yapılan faaliyetlerin bireyler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi, yönetilmesi ve ayarlanması ile karakterize edilir (Paris & Paris, 2003). Boekaerts (1997) ise öz düzenleme sürecinde ilk olarak hedeflerin tanımlanması ve bu hedeflere ulaşmak için somut eylemlerin planlanması yer alır. Ardından, bu süreç bilişsel anlayış ve motivasyonel inançlar tarafından desteklenerek devam eder.

Schunk ve Zimerman (1998) tarafından yapılan bir araştırmada öz düzenleme becerisine göre bireyin şu adımların takip etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

- Kendine özgü ve ulaşılabilir hedefler koymak,
- Bu hedeflere varmak için etkili stratejiler geliştirmek,
- Gelişim göstergelerini dikkatle takip etmek,
- Hedeflerine ulaşabilmek için çevresini ve sosyal ortamını düzenlemek,
- Zamanını etkin bir biçimde kullanmak,
- Uyguladığı yöntemlerin etkinliğini sorgulamak,
- Elde edilen sonuçların arkasındaki sebepleri anlamak,
- Gelecek planlamalarında bu bilgileri kullanarak yöntemlerini iyileştirmek

Öz düzenleme becerisinin süreci için farklı örnekler verilebilir. Örneğin bir öğrencinin sınavlara nasıl hazırlandığı sürecinde gözlemlenebilir. Öğrencinin belirlediği günlük çalışma programına sadık kalması, bu programa göre kendini disipline etmesi, sınavda iyi bir performans sergileyebilmek adına motivasyonunu koruması, uyguladığı çalışma yöntemleri ve stratejiler üzerinde sürekli bir gözlem yapması, dikkatini dağıtabilecek unsurlardan kaçınması ve sınav sonrasında elde ettiği sonuçları analiz ederek gelecekteki çalışmalarını buna göre şekillendirmesi, öz düzenlemenin pratikteki uygulamalarından biridir (Çolak Ayan, 2023).

2.1.4. Zimmerman ve Pintrich Öz Düzenleme Öğrenme Modelleri

Öz düzenleme konusunda öncü isimlerden biri olan Zimmerman, eğitim alanlarındaki araştırmaları sonucunda elde ettiği bulgularla, öz düzenleme teorisine dair yenilikçi bir model ortaya koymuştur. Bu model, öz düzenlemenin üç farklı aşamada

incelemektedir. Bu aşamalar; ön düşünme, performans kontrol ve özyansıtmadır (Sakız & Özdemir, 2020). Ön düşünme evresinde, bireyler öğrenme hedeflerini ve stratejilerini belirlerken görev analizi yapar ve öz motivasyonel inançlarını değerlendirir. Performans evresinde, öz kontrol ve iç gözlem yoluyla öğrenme faaliyetlerini yönetirler. Son olarak, özyansıtma evresinde, bireyler özyargılama yaparak performanslarını değerlendirir ve öztepki ile bu performansı iyileştirmek için düzenlemeler yapar (Aydın & Demir, 2015).

Pintrich (2000)'e göre ise öz düzenlemeli öğrenme, motivasyonel ve bilişsel süreçleri bir arada barındırmaktadır. Pintrich öz düzenlemeyi dört aşamada incelemektedir. Bu aşamalar ön düşünme, izleme, kontrol ve yansımadır. Ön düşünme aşaması, bilişsel süreçlerde mevcut bilgiyi aktifleştirme ve hedeflerin tanımlanmasını içerir. İzleme evresi, bilişsel faaliyetlerde üst düzey düşünce ve düşünce süreçlerinin denetlenmesiyle ilgilidir. Kontrol aşamasında, öğrenme sürecinde kullanılacak bilişsel stratejiler belirlenir ve uygulanır. Yansıtma ise, bilişsel olarak düşüncelerin değerlendirilmesini ve motivasyonel olarak duygusal tepkilerin incelenmesini kapsar (Pintrich, 2000).

2.1.5. Eğitim Bağlamında Öz düzenleme Becerisinin Faydaları

Öz düzenleme becerisi, bireyin amaca yönelik davranışlarını, duygularını ve bilişini yönetme yeteneğidir. Başka bir deyişle, çocuğun dürtüsel davranışlar yerine amaca yönelik davranışlar sergilemesidir (Atmaca, 2023). Ayrıca çocuklar, öz-düzenleme yeteneklerine sahip olduklarında, bilişsel olarak daha uyanık ve kendilerine olan inançları daha güçlü olur. Bu tür becerileri geliştiren çocuklar, amaçlarını uygun bir şekilde belirler, zamanlarını verimli kullanır ve enerjilerini akıllıca yönetirler (Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014).

Öğrencilerin okul kültürüne hazır olduklarını yordayan becerilerden biri öz düzenleme becerisidir (Eisenberg vd., 2010). Bir çalışmada, beş yaşındaki öğrenciler üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, bu öğrencilerin öz-düzenleme yeteneklerinin, bir yıl sonra altı yaşlarında gösterdikleri okuma, yazma ve matematik yeteneklerinin güçlü bir öngörücüsü olduğu belirlenmiştir (Blair ve Razza, 2007). İlköğretim öncesi dönemdeki öğrencilerin, sosyal ve duygusal yetenekleri onların genel refah seviyesi için kritik öneme sahiptir. Duygularını düzenleyebilme yetisi hem akademik başarılarına hem de sosyal ilişkilerine pozitif katkıda bulunur. Bu yeteneklerin

temelinde, çocukların kendi duygularını tanıma ve çevresel duygusal işaretleri doğru bir şekilde yorumlama becerisi yatar (Izard vd., 2001).

Öğrencilerin enerji harcaması gerektiği kontrolleri, okuma-yazma ve matematik becerilerini içeren ölçümlerle ilişkilendiren araştırmalar giderek artmaktadır. Bu çalışmalar, öğrencilerin akademik başarıları ve okul başarıları ile bu kontroller arasında pozitif bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Fabes vd., 2003). Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen çalışmalar, öz düzenlemenin okula başlama ve eğitimdeki başarı üzerindeki etkisini incelemiştir (Mccelland & Tominey, 2011). Öz düzenleme yeteneği gelişmiş çocuklar, okul öncesi hazırlıkta olumlu bir fark yaratırlar. Bu beceri, etkili öğrenme ve sosyal ilişkilerde de yarar sağlar ve aynı zamanda akademik başarıyı da beraberinde getirir (Montroy vd., 2014). Bununla beraber literatür, öz düzenleme yeteneğinin, hayatın ilk yıllarında geliştirilmeye başlanabileceği ve zamanla daha da güçlenebileceği vurgulanmaktadır. Çocukların eğitim yolculuğunda, bu becerilerin gelişimini teşvik edecek uygun bir öğrenme atmosferinin sağlanması büyük bir önem taşımaktadır.

2.2. Hedef Belirleme Kavramı

Hedef, Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2024) sözlüğünde, *"yapılması tasarlanan iş, amaç", "varılacak yer, ulaşılacak son nokta", "nişan alınacak yer, nişangâh"* şeklinde ifade edilmektedir. Genellikle hedef kelimesi ile aynı anlamda kullanılan amaç da "ulaşılmak istenilen sonuç, maksat", "gaye", "bir kimseye veya bir kurula verilen özel amaçlı görev, misyon", "erişilmek istenen sonuç, maksat" olarak ifade edilmektedir.

Hedefler insanların arzularını ve isteklerini gösterir; yaşam serüvenlerinde neyi başarmak istediklerini ifade ederler. Hedefler, geleceğe yönelik arzu ve isteklerin yanı sıra, kişinin ulaşmaya veya sürdürmeye çalıştığı neticeleri ifade eden, seçimlerine yön veren, kişinin karakteriyle yakından ilişkili beklentilere de yol göstermektedir. Bundan dolayı kişisel hedefler, bireyi diğer kişilerden ayıran özelliklerden biridir (Diener & Lucas, 2000). Buradan anlaşılmaktadır ki hedefler, bireyin hedefe yüklediği anlam ve bu anlamın bireyin hayatını nasıl etkilediğini de ifade etmektedir.

Hedefler, insanı başarıya sevk eden motivasyon araçları olmanın yanında, insanların yaşamlarına değer ve anlam katmalarını olanak sağlayan yol haritalarıdır (Sarısoy & Yücel Toy, 2021). Dünyada sosyal anlamda büyük başarılar kazanan insanlara

bakıldığında, önceden belirlenmiş bir hedef ve bu hedefe ulaşmak için gerekli azmi gösterme fiili olan ortak özellikler görülmektedir (Adair, 2017; Baltaş, 2020;). Buradan bakıldığında başarıya giden yolda insanın bir hedefi ve bu hedef doğrultusunda göstermesi gereken bir çabası olması gerektiği görülmektedir.

Hedef kavramını farklı boyutlarda tanımlayan araştırmalar vardır. Hedeflerin, kişilik yapısının bir parçası olarak görüldüğü araştırmalar, bireyin zihinsel algılarının ve kendi yarattığı imgelerin, yaşamını ve eylemlerini şekillendirdiğini vurgulamaktadır (Yetim, 1991). Buna göre İnsanlar, yaşamlarını geçmiş deneyimlerden elde ettikleri zihinsel yapılar üzerinden anlamlandırır ve şekillendirirler. Bu nedenle, bir bireyin eylemleri, kendi iç dünyasında oluşturduğu idealler ve normlar doğrultusunda yönlendirilir ve bu çerçevede değerlendirilebilir.

2.2.1. Bir Süreç Olarak Hedef Belirleme

Hedef belirleme, başarıya ulaşmak için önemli bir süreçtir. Bu süreç, kişinin neyi başarmak istediğini net bir şekilde tanımlamasıyla başlar. Ardından, bu hedefe ulaşmak için gerekli adımlar planlanır ve uygulanır. Hedef belirleme süreci, kişinin motivasyonunu artırır ve odaklanmasını sağlar (Locke & Latham, 2006). Ayrıca, hedeflerin ölçülebilir ve ulaşılabilir olması, sürecin etkinliğini artırır. Bunun yanında bireylerin daha zor hedefler koyduklarında performanslarının da o oranda yükseldiğini ortaya koymuştur (Locke, 1996; Locke & Brayn 1968). Bu alt başlıkta hedef belirlemenin nasıl bir süreç olduğunu ve hedef belirlemeyi etkileyen unsurlardan bahsedilmektedir.

2.2.1.1. Hedef Belirleme Süreci

Bu araştırmanın ikinci değişkeni olan Hedef Belirleme Kuramı, insanları belirledikleri hedeflere ulaşmaya motive etmektedir. Kuram, bireylerin iş yaşamlarında bilinçli bir şekilde hareket ederek hedeflerine ulaşacaklarına dayanmaktadır. İşte bu nedenle, insanlar kendilerine uygun hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı gösterdiklerinde mutlu olmaktadır (Locke, 1976).

Sağlıklı kararlar almak için hedef belirleme sürecinde öncelikle hedeflerin özelliklerini tanımlamak gereklidir. Bunun sebebi hedeflerin kendi içindeki özellikleri, hedef belirleme sürecinin yetkinliğini ve sonuçlarını doğrudan etkiler (Mavisu, 2010). Yapılmış çalışmalar doğrultusunda motivasyon ve performansı etkileyen ve yükselten hedeflerin özellikleri genel hatları ile ifade edilebilir. Öncelikle, hedefin net ve açık

olması çok önemlidir. Çünkü belirlenmiş hedef ne kadar açık ne kadar net olursa ortaya koyulacak çabayı daha etkili bir şekilde düzenlemesini sağlar. (Schunk, 2001).

Hedefin zor ancak ulaşılabilir olmasının, hedefin belirlenmesinde bir etkisi olduğu söylenebilir. Zor hedeflerin, kolay hedeflerden daha çok performans sergilenmesi gerektiği göstermektedir (Locke & Latham, 2006). Bununla beraber zorluk derecesi ile performans arasında doğrudan bir bağlantı olmadığını söyleyebiliriz. Ulaşılamaz hedefler insanları demotive edebilirken, çok kolay hedefler de aynı şekilde motive etmeyebilir. İdeal hedefler, kişinin yeteneklerine ve çabalarına uygun, ulaşılabilir ve anlamlı olanlardır. Bu tür hedefler, bireyleri daha fazla motive edebilir ve başarıya yönlendirebilir (Schunk, 2001). Bununla beraber birey için belirlenmiş hedefin onun için önemli ve ulaşılabilir olması hedefe bağlılığını arttırabilir.

Hedefin kişi için anlamlı ve önemli olması, hedef belirleme sürecinde etkili bir faktör olarak kabul edilebilir. Eldeki bilimsel çalışmalar, kişinin içsel motivasyonlarına uygun ve kendisi için anlamlı hedefler üzerinde çalışmanın, genel refahını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bundan dolayı , bireylerin kendi hedeflerini belirleme fırsatına sahip olmalarının, hedefe olan bağlılıklarını ve dolayısıyla motivasyonlarını artırdığı söylenebilir (Shunck, 2001). Bireyler, kendi hedeflerini belirleme özgürlüğüne sahip olduklarında, daha fazla çaba gösterir, daha az çatışma yaşar ve davranışlarını değiştirme konusunda daha fazla güç hissederler. (Koestnar, 2008). Bireyin kendisine verilen hedefleri kişiselleştirmesi veya kendi hedefleriyle uyumlu hale getirmesi, bu hedeflere olan bağlılığını artırır. Locke ve Latham, çalışanların içselleştirdiği ve anlamlı bulduğu hedeflerin daha etkili olduğunu savunmuşlardır. Yani, kişisel olarak önem verilen hedefler, motivasyonu artırabilir ve performansı olumlu yönde etkileyebilir. Mesela, çalışanlara ilham veren ve onları destekleyen bir lider, hedefin önemini çalışanlara aktararak onları ikna edebilir. Bu nedenle, hedef belirleme sürecinde çalışanların katılımını sağlamak, hedefe olan bağlılığı güçlendirir (Locke & Latham, 2004).

2.2.1.2. Hedefe Karar Verme Sürecinde Etki Eden Unsurlar

Hedefe karar verme birçok değişkenin birbirini etkilediği bir süreçtir. Hedefe karar verme sürecinde etkili olan faktörlerden biri hedefe bağlılıktır. Hedefler sahiplendiği ve onlar üzerinde kararlı olunduğunda, hedefler performansı daha çok etkilemektedir. Kişinin hedefe ulaşmak için gösterdiği bağlılık ve kararlılık derecesine hedefe bağlılık denir (Locke, 1996). Bireyin belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için ne kadar zaman

harcadığı ve ne kadar çaba göstermeye istekli olduğu, hedefe bağlılık ile bağlantılıdır (Austin & Vancouver, 1996). Hedefe bağlılığı yüksek düzeyde olan bireyler bir zorlukla karşılaştı zaman; yılmaz ve hedefe yönelik üstün çaba sarfeder. Hedefe bağlılığı düşük bireyler hedefi gerçekleştirmek için fazla çaba harcamamakta ve zorluklar karşısında dirençsiz kalabilmektedir (Schultheiss & Brunstein, 1999).

Hedefe karar verme sürecinde etkili olan faktörlerden biri de öz yeterliliktir. Bandura tarafından ortaya atılan diğer adı yetkinlik olan öz yeterlik kelimesi, bir kişinin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancını ifade eder. Bu inanç, bireyin kendi yeteneklerine güvenmesini ve hedeflerine ulaşma konusunda motive olmasını sağlar. (Bandura, 1984). Öz yeterlilik, bireyin bir işe başlayıp başlamayacağını, işi bitirmek için ne kadar çaba sarf edeceğini, engellere karşı hangi düzeyde dayanacağı şeklinde ifade edilebilir. Bireyin çevresini etkilemek için yeteneklerini sergilediği zaman, engellere karşı direnç göstererek hedefine erişeceğine inanmasıdır şeklinde de ifade edilebilir. (Kuzgun, 2009).

Hedeflerin çatışması, bireyin belirlediği bir hedefe ulaşmak için çaba gösterirken, aynı düzeydeki diğer hedefine ulaşmasını engelleyen veya zorlaştıran bir durumdur. Yani, farklı hedefler arasındaki çatışma, karar verme sürecini etkileyebilir. Bunun olası normaldir çünkü farklı düzeydeki hedefler arasında hedef çatışması meydana gelebilir. Bireyin hedeflerinin birbirinin yakınında ya da paralelinde olması hedefleri gerçekleştirme olasılığını arttırmaktadır. Karar verilen hedeflerin birbiri ile çatışması ise hedefe ulaşmayı negatif yönde etkilemektedir (Boermsa vd., 2006). Karar verilen hedeflerin çatışmasını imkân dahilinde olduğunca minimuma getirmek için birey, kendi hedeflerinin sonuçlarını ve süreç içindeki etkilerini akıl süzgecinden geçirmelidir. Bununla beraber karar verilen hedefler doğrultusunda yol alırken birbiri ile çatışan sorumlulukların, karar verilen hedefleri gerçekleştirmek için önceliklerini belirleyip alternatif hedefler üzerinde durmak gibi belirli stratejiler de geliştirmelidir (Boermsa vd., 2006).

Hedefe karar verme sürecinde etkili olan faktörlerden biri de geribildirimdir. Karar verilen hedeflere geribildirim verilmesi gerektirmektedir. Bireyler, kendi performanslarını hedeflerle karşılaştırmak isterler. Ayrıca, olumlu geri bildirimler başarı hissini artırır ve güven duygularını pekiştirir. (Barutçigil, 2004). Bunun karşıtı belirlediği hedef doğrultusunda ilerleyen birey geri bildirim almadığında, hedef doğrultusunda ilerlemesi gereken adımları öğrenmekte güçlük çekmekle beraber performansını artıracak düzenleyici hareketlerde bulunmamaktadır. (Locke vd., 2002).

Bunlarla beraber belirlediği hedef doğrultusunda ilerleyen bireye verilen düzenli olumlu geribildirimin bireyi daha sonrasında daha da zorlayıcı hedefler belirlemesi için pekiştirecektir (Casey & Verlin, 2004).

2.2.2. Eğitim Bağlamında Hedef Belirleme Becerisinin Faydaları

İlköğretim çocukların hedef belirleme becerilerin kazanmaları yalnızca duyuşsal, bilişsel ve kişisel gelişimleri açısından değil, aynı zamanda kendi hayatları içinde ihtiyaç duymaya devam edecekleri önemli bir beceri olduğu söylenebilir (Fauzi & Widjajanti, 2018). Çünkü öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, kendi öğrenme sorumluluklarını belirleme ve kendi öğrenme hedeflerini belirleme becerileri, hedef belirleme becerisi ile bağlantılıdır.

Yapılan bir çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma becerisindeki başarıları araştırılmıştır. iki kişilik öğrenci gurubu oluşturulmuştur: hedefi belirlenmiş konferanslar, hedef belirsiz konferanslar ve konferans yapılmayan kontrol grubu. Tüm öğrencilere aynı okuma komutu verilmesine rağmen son testte hedef koyan grubun okuma başarısının daha yüksek olduğu ve daha fazla hedefe ulaştığı gözlemlenmiştir (Alderman, 2013).

Üstüne iyi düşünülerek bir hedef tasarlandığında daha yüksek performans sağlayabilir. Yapılan bir çalışmada, bir oyuncak montaj projesine atanan üniversite öğrencilerinin performansını gözlemlenmiştir. Deney, öğrencilerin hedef belirleme ve en iyisini yap koşullarındaki performans düzeylerini karşılaştırdı. Hedef koyan grubun diğer gruba göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir (Atham& Steele, 1983).

Yapılan bir araştırmada, bireyin kişisel hedeflerinin psikolojik ihtiyaçları ve içsel güdüleriyle uyumunun öznel iyi oluşunu etkilediğini tespit edilmiştir (Job vd., 2009). Bundan dolayı anlamlı ve önemli hedeflere sahip olmak ve bu hedeflere doğru ilerlemek, bireyin öznel iyi oluşunun korunmasında ve geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Yani öğrencilerin öznel iyi oluşunun korunup gelişmesinde, hedef belirleme becerisinin etkisi vardır. Ayrıca öğrencinin kendi hedefini belirleme sürecine dahil olması, kendi hedefine ulaşmak için yeni stratejiler bulmaya teşvik edecektir (Schunk, 1985)

Hedef belirleme, olumlu tutumların geliştirilmesine de etkisi olabilir (Dembo, 2000). Yapılan bir araştırmada bir yönetim programına yönelik tutumlar ile hedefe bağlılık arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu yönetim program verimliliği artırmak amacıyla çalışanlara, hedeflere göre yönetim ve performans değerlendirmeleri istenilmiştir.

Hedefe bağlılık düzeyini belirlemek amacıyla 119 çalışana araçlar dağıtılmıştır. Sonuçlar, hedefe bağlılığı yüksek çalışanların daha olumlu tutumlara sahip olduğunu tespit edilmiştir (Bush, 1998).

Yapılan bir araştırmada, hedef belirlemenin üniversite öğrencilerin okuma derslerine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gruplardan biri kontrol grubu, diğeri ise deney grubu olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Deney grubunun katılımcıları süreç boyunca her hafta hedef kartlarında hedefler belirlemişleridir ama kontrol grubun hedefler belirlemediği tespit edilmiştir. Bundan dolayı araştırmacı, hedef belirlemenin tutum gelişimine küçük katkıları olduğunu söylemiştir (Demir, 2002).

2.3. İlkokul Öğrencilerinde Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme

Öz düzenleme, bireyin ne yapacakları konusunda hedefler belirleyip, hedefler doğrultusunda planlar yapıp, kendi tarafından harekete geçip hedeflerini gerçekleştirdiği önemli bir beceridir (Bandura, 1991).İnsanın hayata boyunca başarılı olmasında, önemli etkenlerden biri olan öz düzenleme becerisi, insanın küçük yaşlardan itibaren sahip olması gerekir (Çokçalışkan vd., 2019). Çocukların küçük yaşlardan itibaren okul serüveninin başladığı ilkokul yıllarında, çocukların öz düzenleme becerisi geliştirmesi gereken becerilerden biridir (Fauzi & Widjajanti, 2018). Çünkü okul serüvenin başladığı ilkokul yıllarında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin adaptasyon sürecini kolaylaştıran önemli bir etkendir. Yapılan bir araştırmada, öz düzenleme becerisi yüksek olan ilkokul öğrencilerinin, ilkokula hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir (Tekin & Koçyiğit, 2020). Yani öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin okul serüvenine duygusal, sosyal ve zihinsel yönden daha iyi hazırlanmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Bununla beraber öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin, ilkokul bu becerisi düşük olan çocuklardan daha yüksek bir akademik başarı gösterecekleri söylenmiştir (Riva & Ryan, 2015). Çocukların ileriki yaşlarında sorun teşkil edebilecek akademik, duygusal ve sosyal problemlerle başa çıkabilmesi için ilkokula hazırlık sürecini tamamlaması, bununla beraber öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi çocukların ileriki yaşlarında büyük kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmesinde öz düzenleme becerisi önemli bir yere sahiptir. Çünkü kendi öğrenmesinde aktif rol alması, öğreniminin verimliliğini arttırmaktadır (Ponitz vd., 2009). Öğrencinin kendi öğreniminde

sorumluluklar almasının yanında öğrencinin öz düzenleme becerisini yüksek düzeye getirmesinde öğretmene önemli görevler düşmektedir (Kılıç & Tanrıseven, 2012). Öğretmenin öğrenme ortamını planlarken öğrencilerin hangi öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu ve öz düzenleme becerilerinin hangi düzeyde olduklarını önceden bilmesi, öğrenme sürecinin verimli geçmesini sağlar (Boekaerts, 1999). Bunun yanında öğretmenin ders planlamasında , öğrencilerin kendi öğrenmeleri için uygun stratejileri seçmelerine imkân sağlayacak bir biçimde dersini planlarsa öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde faydalı olacağı söylenilebilir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olması, öğretmenin öğretim sürecine verimli bir şekilde rehberlik etmesini olumlu etkilemektedir (Boekaerts, 1999).

Doğan ve Şahin-Taşkın (2015) tarafında yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde İstanbul ilinin bir ilçesindeki 15 tane sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi kavramını daha önceden hiç duymadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenin işini kolaylaştıran ve öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesinde katkıda bulunan öz düzenleme becerisi hakkında sınıf öğretmenlerinin gerek hizmet içi gerek hizmet dışı eğitimlerle bu konu hakkında bilinçlendirilmesi, ülke eğitimine faydası olacağı düşünülmektedir.

Zimmerman'a (2002) göre, öğrenmenin ilk yıllarında öğretmenlerin hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmak için zaman yönetimi stratejileri oluşturması, öğrencilerin kendi kendini düzenleme yeteneklerini geliştirmelerine büyük katkı sağlamaktadır. Hedef ve hedef stratejilerine karar vermek, öz düzenlemenin farklı aşamalarında yer almaktadır (Zimmerman, 1998). Bu sebeple öz düzenleme hedef belirlemeyi kapsayan bir süreç olup hedefler ile sürekli etkileşim halindedir. Bu durum öz düzenleme becerisine sahip olan bireylerin hedef belirleme becerilerine de sahip olduklarının bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci motivasyonunu etkilemede önemli araçlardan biri olan hedef belirleme, öğrencinin akademik başarısını arttıran etkenlerden biridir (Ames, 1998). Zimmerman ve Risemberg (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sürecinde, hedef belirlemeyi bir motivasyon aracı olarak nasıl kullandıklarını araştırmak istenmiştir. İlk önce öğrencilerden çalışmalarında almak

istedikleri notu söylemeleri istenmiştir. Daha sonrasında araştırmacılar tarafından öğrencilere, çalışmalarına neye göre not verileceği söylenmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin hedef belirlerken yaşadıkları engelleri ve bu hedeflerin öğrencilerin akademik performanslarını motive edip etmediğini anlamak amacıyla odak grup görüşmeleri düzenlenmiştir. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin %79'u hedef belirlemenin çalışmada daha iyi bir sonuç almada motive ettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca alınan not ve beklenilen not arasında istatiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yani yüksek not bekleyen öğrenciler, değerlendirmede yüksek not alma eğiliminde olduğu söylenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin hedefe ulaşabileceklerini gösterecek açık hedeflerin olması da öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır. Zimmerman ve Risemberg'in (1997) elde edilen bulgulardan sınıf öğretmenleri için birtakım önerilerde bulunulabilir. Öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için sınıf öğretmenlerinin hedef belirlemede, öğrencinin akademik performansını nasıl geliştirebileceğini ve öz düzenlemeli öğrenmeyi nasıl destekleyebileceğini öğrencilere gösterebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere, hedef belirlemenin tekniklerini göstererek öğrencileri desteklemelidir.

Öğrencilerin başarılarında önemli bir etken olan hedef belirlemenin yanında öğretmenin öğrenciden beklentileri de öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri başarı düzeyleri, öğrencilerin hedefleri haline gelmektedir (Good & Brophy, 2000; Timperley & Phillips, 2003). İlkokul sürecinde öğretmenlerinin davranışlarını, söylemlerini ve tavırlarını rol model alan ilkokul öğrencileri için öğretmenlerinin onlardan beklentileri çok önemlidir (Demir & Köse, 2016). Bununla beraber sınıf öğretmenin öğrencileri için uygun olmayan hedefler doğrultusunda bir beklentide olması öğrencilerin başarılarını kötü etkilemektedir. Öğretmenin öğrencilerden düşük düzeyde beklentide olması da öğrencinin hem performansını hem de öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Hastie, 2013). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere sınıf öğretmeninin, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini ve istenilen hedefler doğrultusunda öğrencilerden ideal beklentilerde bulunması, öğrencinin hem performansını hem de başarısını olumlu anlamda etkilediği düşünülmektedir.

Hedefler tek başına öğrenmeyi ve motivasyonu artırmaz. Hedef belirleme üzerine birçok çalışmaları olan Locke ve Latham (1990), belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmayacağı hakkında katkıda bulunan diğer faktörler ise zorlayıcı, spesifik ve

uzak-yakın hedeflerden oluşan faktörlerdir. Sınıf öğretmenin öğrencisinin hedef belirleme sürecinde bu faktörleri dikkate alarak yardım etmesi tavsiye edilebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın konusu olan ilkokul öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerileri hakkında ulusal ve uluslararası araştırmalardan bahsedilmektedir.

2.4.1. Ulusal Araştırmalar

İlkokul öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme berilerini, farklı değişkenlerle inceleyen bu teze benzer ulusal çalışmalara bu bölümde bahsedilmektedir. Öncelikle öz düzenleme becerisi ile ilgili benzer çalışmalar araştırmaların yayımlanma tarihine göre sıralı bir şekilde yazılmıştır. Daha sonrasında hedef belirleme becerisi ile ilgili benzer çalışmalar yayımlanma tarihine göre sıralı bir şekilde yazılmıştır.

Altuntaş ve Sulak (2024) yapılan akademik bir çalışmada temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin önce akademik öz düzenleme becerilerinin düzeyini belirleyip ve matematik başarılarını tespit ettikten sonra öğrencilerin akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişki incelenmek istemiştir. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 yılında, Samsun ilinin beş tane okulunda öğrenim görmekte olan 369 ilkokul dördüncü sınıf öğrenciden oluşturmuştur. Öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin düzeyini bulmak için Yılmaz (2020) araştırmacı tarafından geliştirilen "Öz Düzenleme Ölçeği", matematik başarılarını tespit etmek için (2019) tarafından geliştirilen "Matematik Başarı Testi" öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek , matematik başarıları düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve matematik dersi başarıları arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif bir şekilde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik öz düzenleme ve matematik başarılarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumuna göre istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tekin ve Koçyiğit (2020) tarafından yapılan bilimsel bir çalışmada, ilkokula başlayacak olan 255 çocuk öğrencilerin, sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelemek istemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin öz düzenleme beceresini ve okula hazırbulunuşluklarını ölçmek için iki ölçek, 255 tane okul öncesi öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen

bulgular sonucunda, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların öz düzenleme becerilerinin, ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini öngördüğü bulunmuştur. Ayrıca, çocukların okula sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan daha iyi hazırlanabilmeleri için öz düzenleme becerilerinin yüksek olması gerektiği ifade edilmiştir.

Budak (2016) tarafından yapılan bir tez çalışmasında, öğrencilerinin matematik dersi motivasyonları ve matematik başarılarını belirleyip daha sonrasında öğrencilerin biliş üstü ve öz düzenleme becerileri incelemek istemiştir. Bu tez çalışmasının örneklemi, Bitlis ilindeki 4 tane ilkokulda öğrenim görmekte olan 200 tane dördüncü sınıf öğretmeni olmuştur. Öğrencilerin öz düzenleme becerisini ölçmek için Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Karadeniz ve arkadaşları (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik motivasyonlarını ölçmek için Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Aktan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Matematik Motivasyon Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin biliş üstü becerilerini ölçmek için Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Bili" Üstü Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını anlamak için de dönem sonu matematik karne notları incelenmiştir. Toplanan veriler sonucunda öğrencilerin biliş üstü becerileri ve akademik başarılarının iyi düzeyde olduğu, öz düzenleme becerileri ve matematik motivasyon düzeylerin yüksek düzeyde olduğu söylenmiştir. Bu değişkenler (Anaokuluna gitme durumu, cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim düzeyi) açısından hiçbir anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bulunan son bulguda ise öğrencilerin öz düzenleme becerileri, matematik motivasyonları, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarıları arasında ilişkin olmasıyla birlikte bilişin, öz düzenlemenin ve motivasyonun akademik başarıyı yordamasıdır.

Gür (2018) tarafından yapılan bir tez çalışmasında, öğrencilerinin dikkat ve anlama seviyeleri ilk önce incelenip daha sonra öğrencilerin öz düzenleme becerileri değişkeni arasındaki ilişki incelenmek istenilmiştir . Bu tez çalışmasının örneklemi, Kırıkkale il merkezindeki öğrenim görmekte olan 357 tane ilkokul 4. sınıf öğrencisi olmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi, Vandevelde ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri ve Brinkenkamp (1981) tarafından geliştirilmiş olan d2 Dikkat Testi veri toplama araçları olmuştur. Elde edilen verilerin

analizleri sonucunda öğrencilerin bir metni okumada anlama seviyelerinin "orta" düzeyde, öğrencilerin dikkatlerinin yani odaklanma durumlarının "iyi" seviyede ve öz düzenleme becerilerinin "çok yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre kızlar lehine, velilerin eğitim durumuna göre eğitim durumu yükseldikçe olan veliler lehinde anlamlı olduğu söylenmiştir. Öğrencilerin dikkat düzeyleri cinsiyetlerine ve annelerinin çalışıyorsa mesleğine göre anlamlı bir farklılığın olamadığını bunun yanında velilerin eğitim durumuna göre eğitim durumu yükseldikçe olan veliler lehinde anlamlı olduğu söylenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin cinsiyete, velilerinin çalışma alanları ve ödev tek başına yapma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığına bunun yanında velilerin eğitim durumuna göre eğitim durumu yükseldikçe olan veliler lehinde anlamlı olduğu söylenmiştir.

Pakiş (2019) tarafından yapılan bir tez çalışmasında, öğrencilerinin akademik başarılarını ölçmek istemekle beraber öğrencilerin öz düzenleme becerisi ve öz yeterlilik algılarını incelemek istemiştir. Bu tez çalışmasının örneklemi, Hakkâri ilinde öğrenim görmekte olan 650 tane 5.sınıf öğrencisi olmuştur. Öğrencilerin öz yeterlilik algısını ölçmek için Bandura (1991) tarafından geliştirilen Öz yeterlilik Algısı Ölçeği ve öz düzenleme becerilerini ölçmek için ise Vandevelde ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını anlamak içinde dönem sonu karne notları incelenmiştir. Elde edilen verilerin analiz sonucunda ise 5. sınıf öğrencilerin öz yeterlilik algılarının ve öz düzenleme becerilerinin okul başarısını düşük seviyede etkilediği söylenmiştir. Bunun yanında 5. sınıf öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik algıları için bir bağlantı olmadığı söylenmiştir. 5. sınıf öğrencilerin okul başarısının cinsiyete göre kızlar lehine, okul öncesi eğitim alma durumuna göre bu eğitimi almış çocuklar lehine, anne eğitim durumuna göre anne eğitim durumu yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin öz yeterlilik algısının anne eğitim durumuna göre anne eğitim seviyesi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu söylenmiştir. Öğrencilerin akademik faaliyetleri sonucunda elde ettikleri başarıyı olumlu anlamda öğrencinin öz yeterlilik ve öz düzenleme becerileri arasında bir bağlantı olduğu söylenmiştir.

Serin (2021), öğrencilerin akademik azimlerini ve öz düzenleme becerilerinin düzeylerini tespit ettikten sonra bu iki değişkenin arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Araştırmacının tezinin örneklemi, Mersin ilinin merkez ilçelerindeki

ilkokul 4. sınıf olan 391 tane öğrenci olmuştur. Rojas ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen "Akademik Azim Ölçeği" ve Yılmaz (2020) tarafından geliştirilmiş olan "Öz Düzenleme Ölçeği" bu araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Bu iki ölçek uygulandıktan sonra elde edilen sonuçlara göre öğrencilerinin akademik azimleri ve öz düzenleme becerilerinin yüksek ve pozitif anlamada bir bağlantı olduğu ifade edilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin akademik azminin cinseyete göre bir farklılık olmadığı, karne not ortalamaları yüksek olan öğrencilerde daha yüksek ve düşük olan öğrencilerde ise daha düşük olduğu, kardeş sayısı arttıkça akademik azim düzeyinin azaldığı yazılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine farklılık olduğu, karne not ortalamaları yüksek olan öğrencilerde daha yüksek ve düşük olan öğrencilerde ise daha düşük olduğu, Kardeş sayısı arttıkça akademik azim düzeyinin azaldığı yazılmıştır.

Çarşanbalı (2023), özel öğrenme güçlülüğü tanısı almış ilkokul öğrencilerin öz düzenleme becerilerini incelemek isteyen bir yüksek lisan tez çalışması yapmıştır. İlkokul 2., 3. ve 4. sınıfa giden 118 tane öğrenciye öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini belirleme ölçeği ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış düzeylerini belirleme ölçeği uygulanmış. Bunun yanından özel öğrenme güçlülüğü tanısı koyulmuş ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerin ebeveynleri olan 13 tane veli ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerin öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışları ile öz düzenlemeli öğrenmeleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve anaokuluna gitme durumlarına göre istatiksel olarak dikkate değer bir farklılık bulunmamıştır ama ekrana maruz kalma süresi arasında negatif düzeyde ilişki olduğu beyan edilmiştir. Yarı yapılandırmış görüşmeler sonucunda ise özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerin aileleri, ilk önce kendilerine bu konuda iyi bir eğitim almaya ihtiyaçları olduğunu söylemeleri yanında, sosyal ve uyumsal davranış sergilemeleri gerektiği süreçlerinde, zorluklar yaşadıklarını söylemişlerdir.

Erişen ve arkadaşları (2014), "*Bir Hedef Alt Alanı Belirlemek Öz Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi İlköğretim Hayat Bilgisi Programı*" adlı bilimsel araştırmalarında öğretmen ve program geliştirme uzmanları görüşlerinden faydalanarak hayat bilgisi ders programını değerlendirilmiştir. İki tane program geliştirme uzmanı yanından 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine eğitim vermiş İstanbul ilindeki 10 tane sınıf öğretmeni görüşü alınmıştır. Sınıf öğretmenlerin görüşlerinden

alınan verilerinin analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin öz yönetim becerilerinin ilkokulda kazanılması gerektiğini, hayat bilgisi programın kazanım hedeflerinin birbiriyle örtüştüğünü ve öğrencilerin hedef belirleme becerisini kazanamadıklarını ifade etmişlerdir. Program geliştirme uzmanları görüşleri sonucunda elde edilen verilerin analiz sonucunda program geliştirme uzmanlarının, öğrencilerin öz yönetim becerilerini erken yaşta kazandırılması gerektiğini, öğrencilerin hedef belirleme becerileri sayesinde yetenek ve ilgilerini keşfettiğini ve bu becerilerin program sayesinde öğrencilere erken tanıtılması gerektiğini söylemişlerdir.

Sancak (2023), *"Hedef Belirleme Grup Rehberlik Programının 8. Sınıf Öğrencilerinin Hedef Bağlılığı, Özyeterlik ve Akademik Erteleme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi"* adlı tez çalışmasında orta okul sekizinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Yarı deneysel bir araştırma olan bu tez için 10 tane kontrol grubu 10 tane de deney gurubu olacak şekilde rassal dağıtılmıştır. 20 tane öğrenciyi seçmek için de toplam 158 tane öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Akademik Öz Yeterlilik, Hedefe Bağlılığı ve Akademik Erteleme ölçekleri uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz edildikten sonra hedefe bağlılık ve akademik öz yeterliliği düşük, akademik erteleme düzeyi yüksek olan 20 tane öğrenci seçilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere hiçbir uygulama yapmamakla beraber deney grubuna hedef belirlemeye yönelik 8 hafta süreyle program yapılmıştır. Çalışma öncesi ön test çalışma sonrası her iki gruba son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra programa katılan deney öğrencilerin hedefe bağlılıkları ve akademik öz yeterlilikleri anlamlı bir şekilde yükseldiği kontrol grubunun hedefe bağlıkları ve akademik öz yeterliliklerinde bir düşüş olduğu görülmüştür.

2.4.2. Uluslararası Araştırmalar

İlkokul öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme berilerini, farklı değişkenlerle inceleyen bu teze benzer uluslararası çalışmalara bu bölümde bahsedilmektedir. Öncelikle öz düzenleme becerisi ile ilgili benzer çalışmalar araştırmaların yayımlanma tarihine göre sıralı bir şekilde yazılmıştır. Daha sonrasında hedef belirleme becerisi ile ilgili benzer çalışmalar yayımlanma tarihine göre sıralı bir şekilde yazılmıştır.

Zimmerman ve Martinez (1990) *" Öz-Düzenlemeli Öğrenmede Öğrenci Farklılıkları: Sınıf, Cinsiyet ve Üstün Zekalılığın Öz Yeterlilik ve Strateji Kullanımıyla İlişkilendirilmesi."* adlı bilimsel çalışmalarında beşinci, sekizinci ve on birinci sınıfa

giden yarı kız yarı erkek toplam 90 öğrenci ile araştırma yapılmıştır. Öğrenciler üstün zekalıların gittiği bir okul ve normal bir okuldan seçilmiştir. Her iki okulun öğrenci grupları arasında Beyazlar, Siyahlar, Hispanikler ve Asyalılar vardı. Öğrenciler orta sınıf evlerden geliyordu. Araştırmada verileri toplamak için görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin içerik analiz sonucunda Üstün zekâlı öğrencilerin sahip olduğu sözel ve matematiksel yeterliliklerinin normal öğrencilere göre daha ileri düzeyde olduğu bilinmektedir. Ayrıca, bu öğrenciler öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha etkin bir şekilde kullanmaktadır. Cinsiyet bazında ise, erkek öğrencilerin sözel ve matematiksel yeterlilikleri ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımları kız öğrencilere göre daha yüksek seviyededir. Bununla beraber öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin matematik ve sözel yeterlilikleri arasında ilişki bulunmuştur.

Wolters ve Pintrich (1998) bilim insanlarının beraber çalıştıkları, *" Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler Sınıflarında Öğrenci Motivasyonu ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmedeki Bağlamsal Farklılıklar"* adlı bilimsel çalışmalarında Avrupa'nın orta batısında bulunan bir şehirde öğrenim görmekte olan toplam 545 tane 7. ve 8. sınıf öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Motive Edilmiş Öğrenme Stratejiler (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) Anketi (Pintrich vd., 1993) öğrencilere araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Bununla beraber öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için de dönem sonu notları incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda , öğrencilerin bilişsel strateji kullanımında ve cinsiyet faktörleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımı ile akademik performans arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaları, akademik başarıları üzerinde belirgin bir etki yapmamıştır.

Hong ve arkadaşları (2009), *" Ödev öz düzenlemesi: Sınıf, cinsiyet ve başarı düzeyi farklılıkları."* adlı bilimsel çalışmalarını Çin'de 7. sınıf ve 11. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 737 öğrenci üzerinde yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı ev ödevi öz düzenlemesinin altı bileşenli yapısının puanlarının farklı olup olmadığını; ev ödevi öz düzenlemesinin puanı farklılıkları sınıf, cinsiyet ve/veya başarı grubu farklılıklarına göre düzenlenip düzenlenmediği incelenmektir. Veri toplama aracı olarak O'Neil ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen Kendini Değerlendirme (Self Assessment Questionnaire) ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen

bulguların analizi sonucunda cinsiyete göre ödev öz-düzenleme konusunda farklılık olamadığını, ev ödevi öz düzenlemesinde başarı düzeyindeki farklılıklar 7. sınıf öğrencilerinde bulunduğunu ama 11. sınıf öğrencilerinde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler fayda değeri ve çabayı yüksek olarak değerlendirirken, içsel değer ve kendini kontrol etme düşük olarak değerlendirildi.

Street ve arkadaşları (2004), *" Çocuklarda Refah, Hedef Belirleme ve Depresyon Arasındaki İlişkileri Anlamak."* adlı bilimsel çalışmalarını Yeni Zelenda'da bulunan 10-12 yaşları arasında bulunan 36 tane ilkokul öğrenci üzerinde yapmışlardır. Öğrencilere Koşullu Hedef Belirleme (Conditional Goal Setting) ve Depresyon anketi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda bazı öğrencilerin mutluluğu, önemli başarı ve kazanımlarına bağlı bir sonuç olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit depresyonla ilgilidir. Alternatif olarak, depresyonda olmayan çocuklar mutluluğu hedefe ulaşma veya başarısızlıktan bağımsız bir süreç olarak gördüğünü bundan dolayı mutluluğu başarısızlıktan bağımsız düşünülmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Papanthymou ve Darra (2023), "*Hedef Belirlemeyle Öz Değerlendirmenin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*" adlı bilimsel çalışma Yunanistan ülkesinde yapılan, kontrol ve deney grubundan oluşan deneysel bir araştırmadır. Rodos ilinde bulunan bir devlet okulundaki ilkokul 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanı örneklemi için kolay ulaşılabilir örneklemden yararlanıldı. Bunun için 78'i kontrol grubu 85'i deney grubu olan toplam 163 tane öğrenci bu araştırmanın örneklemi olmuştur. Deney grubuna "öz- yönelimli öğrenme" (self-directed learning) yöntemiyle uygulanan Hedef Belirlemeli Öz değerlendirme (Self-Assessment with Goal Setting) programı dil bağlamında akademik performansın geliştirmesi için altı hafta uygulandı. Uygulamanın sonuçlarına göre deney grubunun akademik performanslarının anlamlı bir şekilde arttığı söylenmiştir.

Ponomariovienė ve Jakavonytė-Staškuvienė (2024), *"İlkokul Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğini Güçlendiren Bağımsız Hedef Belirleme ve Uygulamaya Yönelik Çözümler"* adlı bilimsel araştırma, Litvanya ülkesinde yapılmış bir eylem araştırma çalışmasıdır. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerin kişisel hedefler belirlemede ve bu hedeflere karar verme sürecinde nasıl hareket ettiklerini araştırmak istenilmiştir. Bunun için Litvanya'daki herhangi bir ilkokuldaki 50 tane öğrencinin 2 yılda yazmış oldukları öğrenme günlükleri analiz edilip farklı bulgular bulunmuştur. Günlük analizleri sonucunda öğrencilerin üstbilişsel yeteneklerinin hedef seçimlerini

yansıttığını, öğrencilerin sosyal öğrenme becerilerinin akademik başarılarını arttırdığı, öğrencilerin hedef belirleme sürecinden öz yeterlilik ve hedefin önemi iki önemli ana faktör olduğu ve öğrencilerin hedeflerin olumlu mu ya da olumsuz mu olduğunu belirlemek için geribildirimin önemli olduğu tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, temel eğitim 4. sınıf kademesine giden öğrencilerin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri aralarındaki bağlantının araştırılmasıdır. Bundan dolayı; araştırmanın desenine, çalışma evreni ve örneklemine , veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine gibi bilgilere bu başlıkta bakılmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

İlkokul 4. sınıf öğrencilerin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri ile aralarındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin hedef belirleme ve öz düzenleme becerilerinin düzeylerini belirleme yönü ile betimseldir. Bu yöntem, büyük gruplar üzerinde gerçekleştirilen ve gruptaki bireylerin durumlarını ve olaylarını betimlemeye çalışan bir araştırma tekniğidir (Karakaya, 2012). Bu araştırmada birden çok özelliğe ilişkin veri toplanarak bu becerilerin cinsiyet, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu ve okul seviyelerine göre farklılaşma durumu ve hedef belirlemenin öz düzenleme becerisini yordayabilme durumu incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle beraber bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine imkân vermektedir (Karasar, 2006).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2022-2023 senesinde İstanbul ilinin Güngören ilçesindeki 11 okuldaki 3261 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Örneklemin boyutunu hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Şahin, 2012) :

$$n = \frac{t^2 . \frac{p.q}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} . t^2 . \frac{p.q}{d^2}}$$

n= Örneklem büyüklüğü

N= Evren (Yığın) büyüklüğü
d=Tolerans düzeyi
t = Güven düzeyi
p = Olayın görülme sıklığı

Bu formüle göre, güven düzeyi % 95, tolerans düzeyi %5 ve olayın görülme sıklığı %20 için en az gerekli olan örneklem boyutu 344 olarak bulunmuştur. Bununla beraber araştırmada 452 tane örnekleme ulaşılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri ile aralarındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu araştırmada, örneklemde okulların düzeylerinin uygun temsil edilmesini garanti altına almak için tabakalı örnekleme ve küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların oranlarına göre örneklemde temsil edilmesini sağlayan bir yöntemdir. Bunun yanında Küme örnekleme, bireyleri tek tek değil, rastgele seçilmiş gruplar aracılığıyla örneklemektir. Bu seçilmiş grupların tüm elemanları benzer özelliklere sahiptir (Özen & Gül, 2007). Çoğu zaman içinde çeşitli elemanlar olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Bununla beraber evrendeki kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örneklemeye küme örneklem denir (Karasar, 2013). Örneklemdeki öğrencilerin nasıl seçildiğini gösteren işlem basamakları aşağıda gösterilmiştir:

1. Evrendeki öğrenci sayısı 3261'dir (MEB, 2022).
2. İlgili değişkenler, okul sosyal ve akademik başarı düzeyleri dikkate alındığında, Millî Eğitim Bakanlığında çalışan yönetici, öğretmen ve personelin beyan ettikleri fikirlere göre ilçede düşük, orta ve iyi sosyo-ekonomik düzeyde üç grup okul bulunmaktadır. Bu kişiler, bu gruplamayı yaparken okulun fiziksel donanımı, öğrenci-veli profilleri, sosyal-akademik başarıları, kadrolu öğretmen sayısı ve sınıf mevcutlarına dikkat ederek görüşlerini beyan etmişlerdir.
3. Alınan veriler sonucunda, 3261 öğrencinin %38'i (1209) düşük seviyedeki okulda okuyan, %37'si (1210) orta seviyedeki okulda okuyan ve %25'i (812) iyi sevideki okuldan okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.
4. Bu amaçla önce toplam 11 okuldan 6 tane okul seçilmiştir. Bunun için de her gruptan 2 okul rastgele seçilmiş ve o okulların 4. sınıf öğrencilerinden küme örnekleme ile veriler toplanmıştır.

5. Ulaşılan örneklem büyüklüğü 452 olduğundan temsili oranlara göre, örneklemin %38'i (186 öğrenci) düşük seviyedeki okuldan, %37'si (181 öğrenci) orta seviyedeki okuldan ve %25'i (123 öğrenci) iyi sevideki okuldan seçilmiş olup evrendeki oran ile tutarlıdır.

Böylece araştırmanın örneklemini, her bir okul düzeyine nispeten temsil gücüne sahip altı ilkokuldaki 452 tane 4.sınıf öğrenci, bu çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Örneklem hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Seviyelerine Göre Örneklem Bilgileri

Okul Seviyeleri	N	%	Kız	Erkek
Alt Seviye Okul	186	38	87	99
Orta Seviye Okul	181	37	82	99
Üst Seviye Okul	123	25	60	63

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu tez çalışmasında verileri toplamak için, öğrencilerin hedef belirleme becerilerini ölçmek için "Hedef Belirleme Ölçeği" ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ölçmek için de "Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekleri araştırmada kullanmak için gerekli kişilerden izin alınmıştır.

Hedef Belirleme Ölçeği: 4. sınıfa giden öğrencilerinin hedef belirleme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla Sarısoy ve Yücel-Toy (2021) tarafından geliştirilmiş olan Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır (EK 1).

Hedef Belirleme Ölçeğinin ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunun oluşturulması için anket formu hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan 10 tane soru hazırlanmıştır. Anket 16 tane 4.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. İlaveten öğrencilerin hedef belirleme becerileri ve bu becerilerin gelişimi hakkında 6 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Anket ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. İlaveten madde havuzu oluşturulurken hedef belirleme becerisine ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Anketten elde edilen verilerin literatür taraması ve içerik analizi sonucunda ölçülmek istenen beceriye ilişkin olumlu ve olumsuz toplam 44 madde oluşturulmuştur. Maddelerin ölçülmek istenen yapı ile uygunluğu ve Türkçe yazım ve dil kuralları uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğinin pilot uygulaması 35 kişilik öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ve eğitimciden gelen geri bildirimler sonucunda

gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek taslak formunun son hali, 19'u olumlu, 21'i olumsuz olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmuştur. Bu ölçek 4'lü likert sistemine göre derecelendirmiştir: 1= Bana Benzer Değil, 2= Bana Biraz Benzer, 3= Bana Benzer, 4= Bana Çok Benzer.

Hedef Belirleme Ölçeğinin uygulaması iki farklı zamanda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin zaman içerisinde geçerliliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Çalışma Grubu 1, 2014-2015 Bahar yarıyılında 120 öğrenciye, Çalışma Grubu 2 2019-2020 Güz yarıyılında 226 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için Çalışma Grubu 1'e açıklayıcı faktör analizi uygulanmış ve daha sonrasında doğruluğu için de doğrulayıcı faktör analiz yapılmıştır. AFA bulgularına göre ölçeğin faktöriyel yapısı belirlenmiş, ortaya çıkan yapının geçerliğinin sınamak için DFA yapılmıştır. Aynı işlemler Çalışma Grubu 2 ile de gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda iki faktörlü bir yapı oluşmuştur. Faktör 1'in madde sayısı 7, faktör 2'nin madde sayısı ise 10 taneden oluşmaktadır. Faktör 1'i oluşturan maddeler gözlemlendiğinde bu maddelerin "Hedefe Karar Verme" ile bağlantılı olduğu, Faktör 2'de yer alan maddelerin ise "Hedefe Yönelik Süreci Yönetme" becerisi ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Hedef Belirleme Ölçeğinin güvenirlik analizi için AFA ve DFA ile oluşturulan modelin her boyutu için Cronbach-α güvenirlik katsayıları ve madde- toplam korelasyon değerleri analiz edilmiştir. Bununla beraber Hedefe Karar Verme ve Hedefe Yönelik Süreci Yönetme boyutlarının güvenirlik katsayısı sırasıyla.78 ve .80 (çalışma grubu 1) ve .67 ve .78 (çalışma grubu 2) olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise Hedefe Karar Verme boyut için güvenirlik katsayısı .67, Hedefe Yönelik Süreci Yönetme boyut için .64 belirlenmiştir.

Öz Düzenleme Ölçeği: Temel eğitim 4. sınıf kademesine giden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla Beyaztaş ve Yılmaz (2020) tarafından geliştirilmiş olan Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır (EK 2). Öz Düzenleme Ölçeğinin ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunun oluşturulması için öz-düzenleme ile ilgili alınyazın taramasından sonra maddeler belirlenmiştir. Öz Düzenleme Ölçeğin maddelerinin; bilgiyi arama/araştırma, hedef belirleme/planlama, kayıt tutma ve izleme, zaman ve çalışma çevresi düzenleme, yardım alma ve öz değerlendirme, örgütleme ve düzenleme, olmak üzere toplamda 7 boyut üzerinden oluşturulmuştur. Bu boyutları içine aldığı varsayılan 44 maddelik bir taslak meydana getirilmiştir.

Öz Düzenleme Ölçeğinin ölçek geliştirme sürecinde beş tane alanında yetkin uzmanının görüşlerine göre kapsam geçerliği düzeltilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda gereken maddeler çıkarılmış ve ölçek tekrardan düzenlenmiştir. Maddelerin yazım ve dil bilgisi kuralları ile anlatım bozuklukları açısından değerlendirilmesi amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışan uzmanların görüşüne de başvurulmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan taslak ölçeğin 26 madde ve 7 boyuttan oluşturulmuştur. Bu ölçek 3'lü likert sistemine göre derecelendirmektedir.
Ölçek 809 kişiye uygulanmış uygun bir şekilde doldurmayan 98 öğrencinin formu çıkarılmış, geriye kalan 711 kişinin verileri üzerinden inin normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu 13 tane uç değer bunlar çıkarılarak tekrardan normallik analizi hesaplanmıştır. Sonuç olarak, 698 tane 4. sınıf öğrenciden alınan veriler üzerinden Öz Düzenleme Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için AFA hesabı yapılmıştır. AFA sonucunda elde edilen bulgularda; madde 14 ve 13'un faktör yükü .71 sayısının üzerinde olduğu (madde kalitesi mükemmel seviyede), madde 18, 17, 13, 10, 9, 7 ve 2'nin faktör yükü .63 sayısının üzerinde olduğu (madde kalitesi çok iyi seviyede), madde 16, 15, 12ve 11'in faktör yükü .55 sayısının üzerinde olduğu (madde kalitesi iyi seviyede), madde 8, 6, 5, 4 ve 1'in faktör yükü .45 sayısı üzerinde olduğu (madde kalitesi orta seviyede) görülmüştür. Öz Düzenleme Ölçeği için yapılan güvenirlik testinde, Cronbach Alfa değerinin .70 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise elde edilen verilerin Cronbach Alfa değerini .731 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004).

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamanın gerçekleştirilmesi amacıyla İstanbul ili Güngören ilçe Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılması için ihtiyaç duyulan izinler (EK 3) alınmıştır. Bununla beraber sahada çalışmaya çıkmadan önce, Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulundan alınması gerekli olan izin (EK 4) alınmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurulması için ebeveynlerinden gerekli izinler alınmıştır (EK 5). Uygulama yapılmadan önce öğrencilere "Bilgilendirilmiş Olur Formu" dağıtılıp bunu dolduran öğrencilere ölçekler uygulanmıştır (EK 6). Araştırma için gereken izinler alındıktan sonra tabakalama ve küme örneklem yoluyla belirlenen okullara gidilerek uygulama yapılmıştır. Uygulama yapılan sınıflar bazı kriterlere göre seçilmiştir. Sınıf öğretmenin

en az 8 yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahip olması ve öğretmenlik yaptığı sınıfı 1. sınıftan 4. sınıfa kadar okutmuş olması istenilen kriterlerdir. Uygulama öncesinde okuduğunu anlamada problemli olan öğrenciler ve kaynaştırma öğrencileri belirlenmiş olup bu öğrenciler uygulamaya dahil edilmemiştir. Uygulama bir ders saatinde yapılmıştır. Uygulamaya başlanılmadan önce veri toplama araçlarının bir sınav aracı olmadığını ve kesinlikle isim ve soy isimlerini veri toplama aracı üzerine yazmamaları istenilmiştir. Bunun yanında uygulamacı tarafından öğrencilere "*Bu ölçeklerden elde edilen verilerle sizlere herhangi bir puan verilmeyecektir ve karnenize hiçbir etkisi yoktur, samimi ve dürüst bir şekilde sorulara cevap vermenizi istiyorum*." denilmiştir. Daha sonrasında öğrencilere veri toplama araçlarını dağıtıldıktan sonra öğrencilerin veri toplama araçlarını doldurmaları istenilmiştir. Öğrencilerin ölçekleri doldururken bilmedikleri kelime veya anlamadıkları cümleler olduğunda uygulayıcı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrenciler ölçekleri doldururken genellikle sistemli bir şekilde hedef belirmenin, özet çıkarmanın, kısa vadeli hedeflerin ne olduğunu ve hedefe ulaşmak için destek alınacak kaynakların neler olduğunu, uygulamacıya sormuştur. Uygulamacı tarafından örnekler verilerek açık ve anlaşılır cevaplar verilmiştir. Uygulama sonunda ölçekler taksim edilmek üzere toplanıp yardımları için hem sınıfın öğretmenine hem de öğrencilere teşekkür edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 25.0 yazılım uygulaması üzerinde matematiksel hesaplar yapılmıştır. Yapılan bu matematiksel hesaplamalar aşağıda gösterilmektedir.

- Öğrencilerin kişisel bilgilerine bağlı olarak demografik özellikleri yansıtan kişisel verilerde yer alan cinsiyet faktörü kızlar için 1, erkekler için 2 olarak programda tanımlatılmıştır. Bununla beraber okul seviyeleri, anne çalışma durumu ve öğrencilerin anne-babalarının eğitim seviyeleri için de benzer olarak programda tanımlatılmıştır.
- Öz Düzenleme Ölçeği'nde yer alan seçenekler "Tamamen katılıyorum (3)", "Tamamen kararsızım (2)", "Tamamen katılmıyorum (3)" olacak şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

- Hedef Belirleme Ölçeği'nde yer alan dörtlü likert tipinde hazırlanan seçenekler "Bana Çok Benzer (4)", "Bana Benzer (3)", "Bana Biraz Benzer (2)", "Bana Hiç Benzemez (1)" olacak şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeklerinin güvenirlikleri için SPSS 25.0 paketin programından tek tek Cronbach alfa güvenirlik katsayısılar hesaplanmıştır. Öz düzenleme ölçeği için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .731, Hedef belirleme ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .739 çıkmıştır. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004).
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutlarının aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde dağılımı olarak betimsel istatistik değerlerine bakılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutların cinsiyete göre istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığı test etmek için t-testi yapılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutların anne çalışma durumuna göre istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığı test etmek için t-testi yapılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutların anne eğitim durumunu istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığı hesaplamak için ANOVA analizi yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme becerileri, anne eğitim durumu değişkeni içinde birbirinden bağımsız olan ikiden fazla grupta ölçüldüğü (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite+) ve varyansların homojenliği sağlandığı için ANOVA analizi yapılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutların baba eğitim durumunu istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığını hesaplamak için ANOVA analizi uygulanmıştır. İlkokul

dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme becerileri, baba eğitim durumu değişkeni içinde birbirinden bağımsız olan ikiden fazla grupta ölçüldüğü (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite+) ve varyansların homojenliği sağlandığı için ANOVA analizi uygulanmıştır.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutların okul seviyelerine istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığını hesaplamak için ANOVA analizi yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme becerileri, okul seviyeleri değişkeni içinde birbirinden bağımsız olan ikiden fazla grupta ölçüldüğü (alt seviye okul, orta seviye okul ve üst seviye okul) ve varyansların homojenliği sağlandığı için ANOVA analizi uygulanmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme ve hedef belirleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve öz düzenleme ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutları arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Kolerasyon Analizi yapılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirlemenin öz düzenleme becerisini yordama durumunu tespit etmek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme boyutlarının öz düzenleme becerisini yordamada etkili modeli ortaya koymak için geri seçim (backward) regresyon analizi yapılmıştır.

Tüm yordamsal istatistik testleri (bağımsız örneklem t-testi, ANOVA, basit ve çoklu regresyon) için varsayımlar kontrol edilmiştir. Öncelikle tüm analizler için önemli bir varsayım olan değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı hem genel olarak hem alt gruplarda kontrol edilmiştir. Bu amaçla basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Aşağıdaki Tablo 2'de hedef belirleme ve öz düzenleme ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri gösterilmiştir. Öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosi) değerleri -1 ile +1 sayıları içinde olması, her iki ölçeğin puanlarının normal dağıldığı göstermiştir (Hair vd., 2010). Diğer teste

özgü varsayımların testi ise bulgular bölümünde ilgili analizin öncesinde gösterilmiştir.

Tablo 2. Hedef Belirleme ve Öz Düzenleme değişkenlerinin Normal Dağılımları

	Değişken Grupları		Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosi)
Öz Düzenleme (ÖD)			-.495	.618
Hedefe Karar Verme (HEB1)			-.503	-.242
Hedefe Yönelik Süreci Yönetme (HEB2)			-.346	-.589
ÖD	Cinsiyet	Kız	-.326	-.010
		Erkek	-.608	.942
HEB1		Kız	-.630	-.156
		Erkek	-.390	-.236
HEB2		Kız	-.476	-.379
		Erkek	-.194	-.729
ÖD	Anne eğitim durumu	İlkokul	-.441	.827
		Ortaokul	-.221	.064
		Lise	-.479	.409
		Üniversite+	-.609	.552
HEB1		İlkokul	-.478	-.423
		Ortaokul	-.729	.054
		Lise	-.339	.118
		Üniversite+	-.425	-.618
HEB2		İlkokul	-.044	-.754
		Ortaokul	-.816	.411
		Lise	-.264	-.809
		Üniversite+	-.452	-.548
ÖD	Baba eğitim durumu	İlkokul	-.174	-.226
		Ortaokul	-.214	-.190
		Lise	-.513	1.330
		Üniversite+	-.729	.887
HEB1		İlkokul	-.490	.512
		Ortaokul	-.336	-.375
		Lise	-.526	-.197
		Üniversite+	-.563	.026
HEB2		İlkokul	.071	-.605
		Ortaokul	-.413	-.433
		Lise	-.552	-.163
		Üniversite+	-.389	-.781
ÖD	Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	-.407	.659
		Çalışıyor	-.677	.473
HEB1		Çalışmıyor	-.462	-.287
		Çalışıyor	-.546	-.271
HEB2		Çalışmıyor	-.360	-.373
		Çalışıyor	-.279	-1.029

ÖD	Okul Sosyo-ekonomik düzeyi	Alt Seviye Okul	-.160	-.200
		Orta Seviye Okul	-.487	.185
		Üst Seviye Okul	-.824	1.018
HEB1		Alt Seviye Okul	-.472	-.358
		Orta Seviye Okul	-.375	-.399
		Üst Seviye Okul	-.591	-.168
HEB2		Alt Seviye Okul	-.109	-.867
		Orta Seviye Okul	-.456	-.171
		Üst Seviye Okul	-.560	-.506

3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

Bilimsel araştırmalarda, araştırma için en uygun modeli bulmak ve araştırmanın ne kadar uygun gerçekleştirildiğini tespit etmek için araştırmanın iç ve dış geçerlilik etkenliklerine dikkat etmek gerekir (Baştürk, 2009). Bundan dolayı aşağıda araştırmanın iç geçerliliği ve dış geçerliği olacak şekilde iki alt başlıkta gösterilmiştir.

3.6.1. İç Geçerlilik

Araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebilecek etkenleri tespit etmek için bu alanda araştırma yapmış araştırmacıların fikirlerine göre hareket edilmiştir (Campley & Stanley, 1996; Ary vd., 1996). Araştırmada veri toplama araçlarını uygulamak için sadece bir uygulamacı görevlendirilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce uygulama yapılacak okulda seçilecek sınıfta bazı kriterler aranmıştır. Sınıf öğretmenin en az 8 yıllık bir öğretmenlik tecrübesine sahip olması ve okuttuğu sınıfı birinci sınıftan alıp dördüncü sınıfa kadar okutması istenilen kriterlerdir. Ölçekleri uygulamadan önce okuduğunu anlamada problemi olan öğrenciler ve kaynaştırma öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Daha sonra uygulamacı ölçekleri uygulamadan önce öğrencilerin temel ihtiyaçlarının giderilmesi istenmiş ve sessiz bir ortam sağlanmıştır. Ölçekleri uygulama sürecinde anlaşılmayan ifadeler için uygulamacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulama sonucunda veri toplama araçları uygulamacı tarafından kontrol edilerek toplanmıştır.

3.6.2. Dış Geçerlilik

Araştırmanın dış geçerliliğini etkileyebilecek etkenleri tespit etmek için bu alanda araştırma yapmış Smith ve Glass (1986) araştırmacıların fikirlerine göre hareket edilmiştir. Bu araştırmacılar dış geçerliliği etkileyebilecek üç etkenden bahsederler.

Dış geçerlilik evreni, araştırmanın bulgularının tekrarlanabilirliği ve değişkenlerin işe vuruk tanımı bu üç etkendir.

Dış geçerlilik evreni; bilimsel araştırmada elde edilen bulguların hangi evrene genelleyeceği ile ilgili bir dış geçerliliktir. Bu araştırma 2022-2023 yılında İstanbul ilinin Güngören ilçesinde yapılmıştır. Bu araştırma, 2022-2023 yılında İstanbul ilinin Güngören ilçesindeki 11 okuldaki 3261 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Tabakalı örneklem yoluyla belirlenen 6 ilkokuldaki 452 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Bundan dolayı araştırma, İstanbul ili Güngören ilçesine genellenebilir.

Araştırmanın tekrarlanabilirliği; bilimsel araştırmada elde edilen bulguların benzer araştırma desenleri ile tekrar edilmesi, araştırmanın bulgularının tekrarlanabilirliği bakımında bir dış geçerliliktir. Bu araştırmaya benzer çalışmaların sonuçlarına araştırmanın tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Değişkenlerin işe vuruk tanımı; benzer araştırmaların sonuçlarını, farklı araştırmacılar tarafından değişkenleri farklı tanımladıklarında, elde edilip edilemeyeceğini ortaya koymaya çalışan bir dış geçerliliktir. Bu araştırmaya benzer çalışmaların sonuçlarına araştırmanın tartışma bölümünde yer verilmiştir.

4. BULGULAR

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve öz düzenleme becerilerinin arasındaki ilişkiyi ve farklı değişkenlere göre durumlarının incelendiği bu araştırmada, elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan tablolar ve tabloların yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Düzeyleri

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirlemenin alt boyutları olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik değerlerine bakılmıştır. Öncelikle bu ölçeklerdeki toplam puanlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Bu değerlere göre, öğrencilerin öz düzenleme becerisi ($\bar{X}$ = 43.15) iyi bir düzeyde, hedefe karar verme becerisi ($\bar{X}$ = 20.19) orta düzeyde ve hedefe yönelik süreci yönetme becerisi ($\bar{X}$ = 31.76) iyi bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Daha detaylı incelemek için ölçeklerin madde istatistiklerine bakılmıştır.

Tablo 3. Öz Düzenleme, Hedefe Karar Verme ve Hedefe Yönelik Süreci Yöneteme Boyutların Toplam Puanları

	$\bar{X}$	Zayıf	Orta	İyi
Öz düzenleme	43.15	18≤ Puan <30	30≤ Puan <42	42≤ Puan ≤54
Hedefe karar verme becerisi	20.19	7≤ Puan <14	14≤ Puan <21	21≤ Puan ≤28
Hedefe yönelik süreci yönetme becerisi	31.76	10≤ Puan <20	20≤ Puan <30	30≤ Puan ≤40

Daha detaylı incelemek için ölçeklerin madde istatistiklerine bakılmıştır. Tablo 4'de öz düzenleme ölçeğine verilen yanıtların betimsel istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4. Öz Düzenleme Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

	Tamamen Katılmıyorum	Tamamen Kararsızım	Tamamen Katılıyorum					
	1	2	3					
	%			N	$\bar{X}$	Medyan	Mod	ss
Ders çalışmaya başlamadan önce kendime hedefler koyarım.	8	29	63	452	2.55	3	3	.642
Derslerimi her zaman bir plana göre çalışırım.	13	34	53	452	2.40	3	3	.703
Her derse gerektiği kadar zaman ayırırım.	8	28	64	452	2.56	3	3	.641
Ders çalışmaya başlamadan önce yapmam gerekenleri not ederek bir liste oluştururum.	26	20	54	452	2.27	3	3	.850
Ders çalışmak için özet çıkarırım.	36	33	31	452	1.95	2	1	.819
Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.	12	24	64	452	2.52	3	3	.700
Konudaki önemli noktaları belirler, bunlarla ilgili şekil ve tablo oluştururum.	35	38	27	452	1.92	2	2	.784
Çalıştığım konuyu öğrenip öğrenmediğimi anlayabilmek için kendime sorular sorarım.	12	28	60	452	2.48	3	3	.703
Bir derse çalışırken yalnızca ders kitabındaki bilgilerle yetinmem.	18	26	56	452	2.38	3	3	.772
Herhangi bir derse çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım.	15	27	59	452	2.44	3	3	.735
Bir dersten başarılı olamadığımda bunun nedenini sorgularım.	14	27	59	452	2.44	3	3	.729
Dersle ilgili anlamadığım yerleri anne ve babama sorarım.	8	18	74	452	2.66	3	3	.623
Dersle ilgili anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.	29	37	34	452	2.05	2	2	.796
Dersle ilgili anlamadığım bir şey olursa başkalarından yardım isterim.	0	21	79	452	2.79	3	3	.409
Ders çalışma yöntemimin beni başarıya götürüp götürmediğini kontrol ederim.	15	33	52	452	2.41	3	3	.713
Ders çalışma yöntemimin işe yarayıp yaramadığını (başarı, yüksek not) kontrol ederim.	12	29	59	452	2.47	3	3	.700

Ders çalışma yöntemimin öğrenmeme yardım edip etmediğini kontrol ederim.	15	33	52	452	2.37	3	3	.729
Çalışmalarımın sonunda ne kadar başarılı olduğumu değerlendiririm.	11	29	60	452	2.49	3	3	.690

Verilere göre öğrencilerin çoğunluğunun öz düzenleme ile ilgili maddelere tamamen katıldıkları görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip olan madde, "Dersle ilgili anlamadığım bir şey olursa başkalarından yardım isterim($\bar{X}$=2.79)." maddesidir. Öğrencilerin en çok katıldıkları diğer maddeler ise "Dersle ilgili anlamadığım yerleri anne ve babama sorarım ($\bar{X}$=2.66).", "Her derse gerektiği kadar zaman ayırırım($\bar{X}$=2.56).", "Ders çalışmaya başlamadan önce kendime hedefler koyarım ($\bar{X}$=2.55)." ve "Ders çalışmaya başlamadan önce yapmam gerekenleri not ederek bir liste oluştururum($\bar{X}$=2.79)." maddeleridir. Bununla beraber öğrencilerin en az katılım gösterdikleri maddeler olan "Konudaki önemli noktaları belirler, bunlarla ilgili şekil ve tablo oluştururum ($\bar{X}$=1.92)." ve "Ders çalışmak için özet çıkarırım ($\bar{X}$=1.95)." incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlandırmayı arttıran strateji kullanımının yaygın olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 5'te hedef belirleme ölçeğinin ilk alt boyutu olan hedefe karar verme boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri gösterilmiştir. Karar verme boyutu ile ilgili maddeler olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Verilere göre öğrencilerin çoğunluğunun hedefe karar verme boyutu ile ilgili olumsuz maddelerin kendilerine benzemediği yönünde cevap verdikleri görülmüştür. "Sistemli bir şekilde hedef belirlemeyi gereksiz buluyorum($\bar{X}$=1.78).", "Hedeflere ulaşmak için plan yapmanın gerekli olduğunu düşünmem($\bar{X}$=1.79)." ve "Hedefime ulaşırken destek alacağım kişileri ve kaynakları daha önceden belirlemenin gereksiz olduğunu düşünürüm ($\bar{X}$=1.88)." maddelerine çoğunluğun verdiği cevabın kendilerine hiç benzemediği yönünde olmuştur. Bununla beraber öğrencilerin "Hedeflerimi belirlerken kendi yetenek ve ilgilerimden çok anne, babamın veya öğretmenimin fikrine önem veririm ($\bar{X}$=2.67)." maddesine ise en fazla oranda kendilerine "bana çok benzediği" cevabını verdiği görülmüştür. Öz düzenleme ölçeğindeki en çok katılım gösterilen anlamadıkları yerde yardım alma ve anne-babalarına sorma davranışı ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Tablo 5. HB Hedefe Karar Verme Boyutu Betimsel İstatistik Değerleri

	Bana Hiç Benzemez	Bana Biraz Benzer	Bana Benzer	Bana Çok Benzer					
	1	2	3	4					
	%				N	$\bar{X}$	Medyan	Mod	ss
Hedeflerimi belirlerken kendi yetenek ve ilgilerimden çok anne, babamın veya öğretmenimin fikrine önem veririm.	25	19	21	35	452	2.67	3	4	1.19
Sistemli bir şekilde hedef belirlemeyi gereksiz buluyorum.	59	16	14	11	452	1.78	1	1	1.06
Hedeflere ulaşmak için plan yapmanın gerekli olduğunu düşünmem.	58	18	13	12	452	1.79	1	1	1.06
Üstesinden gelemeyeceğim zorluklarla karşılaştığımda başka hedef belirlerim.	35	25	14	27	452	2.33	2	1	1.20
Hedefime ulaşırken destek alacağım kişileri ve kaynakları daha önceden belirlemenin gereksiz olduğunu düşünürüm.	52	22	15	14	452	1.88	1	1	1.08
Zorlanabileceğimi düşündüğüm hedefleri seçmem.	39	25	26	20	452	2.17	2	1	1.14
Zorlanabileceğim hedefler yerine, kolay ulaşabileceğim hedefleri seçerim.	35	29	17	19	452	2.19	2	1	1.11

Hedef belirleme ölçeğin ikinci alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme boyutu, betimsel istatistik değerleri için aşağıdaki Tablo 6 de SPSS 25 programından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 6. HB Hedefe Yönelik Süreci Yönetme Boyutu Betimsel İstatistik Değerleri

	Bana Hiç Benzemez	Bana Biraz Benzer	Bana Benzer	Bana Çok Benzer					
	1	2	3	4					
	%				N	$\bar{X}$	Medyan	Mod	ss
Hedeflerime ulaşmak için plan yaparım.	6	18	31	45	452	3.15	4	3	.927
Belirlediğim hedeflere ulaşmak için kendime uygun yollar belirlerim.	9	14	33	45	452	3.14	4	3	.957
Hedeflerimi belirledikten sonra, ona ulaşmak için elimden gelen her şeyi yaparım.	5	16	24	55	452	3.30	4	4	.902
Bana göre, herhangi bir hedefe ulaşırken yapılan çalışmaları gözden geçirmek gereklidir.	4	13	33	50	452	3.30	4	4	.835
Herhangi bir hedefime ulaşmaya çalışırken kendimi geliştirmem gerektiğine inanırım.	5	7	18	70	452	3.50	4	4	.838
Hedeflerime ulaşmak için kendimi geliştirmeye harcayacağım enerjiyi, hedefe ulaşmak için gereken çalışmalara harcarım.	40	28	23	10	452	2.98	3	4	1.00
Hedeflerime ulaşmak benim için önemlidir.	4	9	19	68	452	3.51	4	4	.820
Hedeflerime ulaşırken karşılaştığım zorluklara çözümler üretebilirim.	5	13	28	53	452	3.30	4	4	.884
Belirlediğim hedef için yapmam gerekenler doğrultusunda hareket ederim.	6	14	26	54	452	3.27	4	4	.931
Hedeflerime ulaşma yolumu adım adım planlarım.	7	16	21	56	452	3.25	4	4	.976

Tablo 6'da hedef belirleme ölçeğinin ikinci alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Hedefe yönelik süreci yönetme boyutu ile ilgili maddeler, bir madde dışında (Hedeflerime ulaşmak için kendimi geliştirmeye harcayacağım enerjiyi, hedefe ulaşmak için gereken çalışmalara harcarım.) hepsi olumlu maddelerden oluşmaktadır. Verilere göre öğrencilerin çoğunluğunun hedefe yönelik süreci yönetme boyutu ile ilgili olumlu maddelerin kendilerine benzediği yönünde cevap verdikleri görülmüştür. "Herhangi bir hedefime ulaşmaya çalışırken kendimi geliştirmem gerektiğine inanırım ($\bar{X}$=3.50).", "Hedeflerime ulaşmak benim için önemlidir ($\bar{X}$=3.51)." ve "Hedeflerimi belirledikten sonra, ona ulaşmak için elimden gelen her şeyi yaparım ($\bar{X}$=3.30)." maddelerine çoğunluğun verdiği cevabın kendilerine çok benzediği yönünde olmuştur. Olumsuz madde olan "Hedeflerime ulaşmak için kendimi geliştirmeye harcayacağım enerjiyi, hedefe ulaşmak için gereken çalışmalara harcarım ($\bar{X}$=2.98)." maddesine de çoğunluk "bana benzer" cevabı verilmiştir.

4.2. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Cinsiyet, Aile ve Okul Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Temel eğitim öğrencilerinin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerinin cinsiyet, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumları ve okul değişkenine göre durumları analizlerine bu bölümde yer verilmiştir.

4.2.1. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutları, cinsiyete göre istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığı hesaplanmıştır. Bu amaçla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen verilerin istatiksel hesapları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öz düzenlenme, Hedefe Yönelik Süreci Yönetme ve Hedefe Karar Verme Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*ss*	*t*	*p*	*Cohen's d*
Öz Düzenleme	Kız	229	44.00	5.18	3.40	.001	0.320
	Erkek	223	42.28	5.57			
Hedefe Karar Verme	Kız	229	20.70	4.27	2.38	.017	0.224
	Erkek	223	19.68	4.80			
	Kız	229	32.09	4.48	16.23	.105	

Hedefe Yönelik Süreci Yönetme	Erkek	223	31.42	4.28

Elde edilen t-testi sonuçlarına göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri cinsiyete göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilemektedir. Kız öğrencilerin öz düzenleme becerileri ($\bar{X}$=44), erkek öğrencilere ($\bar{X}$=42.28) göre daha olumludur (t=3.40, p<.05). Çocukların hedefe karar verme durumlarının da cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (t=2.38, p<.05). Kız öğrencilerin hedefe karar verme durumları ($\bar{X}$=32.09), erkek öğrencilere ($\bar{X}$=31.42) göre daha olumludur. Diğer taraftan, hedefe yönelik süreci yönetme becerileri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t=16.23, p>.05). Anlamlı farklılık çıkan durumlar için etki büyüklüğü olarak Cohen's d hesaplanmıştır. Cohen's d değerleri .20 küçük, .50 orta ve .80 büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu değerler göre öz düzenleme (d=.320) ve hedefe karar verme (d=.224) açısından kız ve erkek öğrenciler arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğü küçüktür.

4.2.2. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Bu bölümde; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutlarının, anne çalışma durumuna göre istatiksel olarak anlamlı seviyede bir farkın olup olmadığını tespit etmek için t- testi hesaplaması yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öz düzenlenme, Hedefe Yönelik Süreci Yönetme, Hedefe Karar Verme Puanlarının Annene Çalışma Durumuna Göre Analizleri

Boyutlar	Çalışma D.	*N*	$\bar{X}$	ss	*t*	p
Öz Düzenleme	Çalışmıyor	328	43.02	5.13	-.823	.411
	Çalışıyor	324	43.50	6.19		
Hedefe Karar Verme	Çalışmıyor	328	20.32	4.41	.985	.325
	Çalışıyor	324	19.85	4.94		
Hedefe Yönelik Süreci Yönetme	Çalışmıyor	328	31.89	4.25	1.00	.315
	Çalışıyor	324	31.42	4.74		

Yapılan analizler sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme (t=-.823, p>.05), hedefe yönelik süreci yönetme (t=1.00, p>.05) ve hedefe karar verme (t=.985,

p>.05) becerilerinin, annelerinin çalışıp çalışmadığına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Betimsel istatistik değerlerine bakıldığında da değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

4.2.3. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Anne Eğitim Seviyesine Göre İncelenmesi

Bu bölümde 4. sınıf öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutları, anne eğitim seviyesine göre istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığı hesaplanmıştır. Bu amaçla ANOVA analizi yapılmıştır. Bundan önce ANOVA'nın varsayımı olan varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Tablo 9'da Levene ve ANOVA test sonuçları verilmiştir. Elde edilen verilere göre varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır (Öz düzenleme için p>.05, Hedefe Yönelik Süreci Yönetme için p>.05 ve Hedefe Karar Verme için p>.05).

Tablo 9. Öz düzenlenme -Hedefe Yönelik Süreci Yönetme- Hedefe Karar Verme Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Analizleri

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	*N*	$\bar{X}$	*ss*	*Levene test*	*F*	*p*
Öz Düzenleme	+İlkokul	127	42.58	5.41	2.33	.872	.456
	Ortaokul	81	43.79	4.82			
	Lise	110	43.16	5.03			
	Üniversite+	134	43.31	6.12			
Hedefe Karar Verme	+İlkokul	127	19.68	4.73	.52	1.342	.260
	Ortaokul	81	20.74	4.61			
	Lise	110	19.93	4.32			
	Üniversite+	134	20.57	4.55			
Hedefe Yönelik Süreci Yönetme	+İlkokul	127	31.12	4.75	1.79	1.426	.234
	Ortaokul	81	32.32	4.62			
	Lise	110	31.89	4.03			
	Üniversite+	134	31.93	4.15			

Tablo 9 incelendiğinden 4. sınıf öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri açısından, anne eğitim seviyesine göre istatiksel anlamda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (F=.872, p>.005). Benzer şekilde öğrencilerin hedefe yönelik süreci yönetebilme becerileri (F=1.426, p>.005) ile hedefe karar verme becerilerinin de anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür (F=1.342, p>.005).

4.2.4. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Baba Eğitim Seviyesine Göre İncelenmesi

Bu bölümde 4. sınıf öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutları, baba eğitim durumuna göre istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığı hesaplamak için ANOVA analizi yapılmıştır. Normalliğe daha önce bakıldığı için burada ANOVA'nın diğer varsayımı olan varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyansların homojenliği için yapılan levene test sonuçları Tablo 2'de verilmiş olup p>.05 olması varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. ANOVA Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öz düzenlenme -Hedefe Yönelik Süreci Yönetme- Hedefe Karar Verme Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Analizleri

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	*Levene test*	F	p
Öz Düzenleme	+İlkokul	91	42.41	5.28	.779	.701	.552
	Ortaokul	83	43.36	4.92			
	Lise	116	43.31	5.38			
	Üniversite+	162	43.35	5.83			
Hedefe Karar Verme	+İlkokul	91	19.80	4.39	.270	.787	.502
	Ortaokul	83	19.89	4.68			
	Lise	116	20.68	4.50			
	Üniversite+	162	20.23	4.65			
Hedefe Yönelik Süreci Yönetme	+İlkokul	91	31.03	4.66	.997	1.594	.190
	Ortaokul	83	31.44	4.62			
	Lise	116	32.23	4.33			

Tablo 10 incelendiğinden 4. sınıf öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri, istatiksel olarak baba eğitim durumuna göre istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F=.701, p>.05). Benzer şekilde öğrencilerin hedefe yönelik süreci yönetebilme becerileri (F=1.594, p>.05) ile öğrencilerin hedefe karar verme becerilerinin de baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (F=.787, p>.05).

4.2.5. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerin Okul Sevilerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar

verme alt boyutları, okul seviyelerine göre istatiksel olarak anlamlı seviyede farkın olup olmadığını hesaplamak için ANOVA analizi hesaplanmıştır. Bundan önce varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyansların homojenliği p>.05 değerinden büyük olduğu için (Öz düzenleme p>.05, H. Y. Süreci Yönetme p>.05 ve H. Karar Verme p>.05) varyansların homojenliği sağlanmıştır. Bundan dolayı sadece ANOVA değerlerine bakılmıştır. Elde edilen verilerin ANOVA analiz bulguları aşağıdaki Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öz düzenlenme -Hedefe Yönelik Süreci Yönetme- Hedefe Karar Verme Puanlarının Okul Seviyelerine Göre Analizleri

Boyutlar	**Okul Seviyeleri**	**N**	$\bar{X}$	**ss**	***Levene test***	**F**	**p**
Öz Düzenleme	Alt Seviye Okul	186	42.96	5.06	5.34	1.011	.365
	Orta Seviye Okul	181	42.91	4.87			
	Üst Seviye Okul	123	43.77	6.63			
Hedefe Karar Verme	Alt Seviye Okul	186	19.76	4.53	.377	1.737	.177
	Orta Seviye Okul	181	20.21	4.48			
	Üst Seviye Okul	123	20.79	4.70			
Hedefe Yönelik Süreci Yönetme	Alt Seviye Okul	186	31.16	4.76	2.74	2.802	.062
	Orta Seviye Okul	181	31.92	3.99			
	Üst Seviye Okul	123	32.37	4.33			

Tablo 11 incelendiğinden temel eğitim 4. sınıf kademesine giden öğrencilerinin öz düzenleme becerileri, okul seviyelerine göre istatiksel olarak istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (F=1.011, p>.552). Öğrencilerin hedefe karar verme (F=1.737, p>.005) ve hedefe yönelik süreci yönetebilme (F=2.802, p>.005) becerileri, okul seviyelerine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

4.3. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerileri Arasındaki Basit Regresyon Analizi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme becerisinin öz düzenleme becerisini yordama durumunu test etmek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi

yapılmıştır. Bu iki değişken arasında Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapmak için değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Önceki sayfalarda gösterilen Tablo 2'de her iki değişken de çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasında tespit edildiği için normal bir dağılım sergilediği görülmüştür. Öğrencilerin verdiği cevapların uç değerler olmadığı tespit edilmekle beraber iki değişken arasında doğrusal bir bağlantı olduğu, çizilen saçılma diyagramı ile tespit edilmiştir. Ayrıca öz düzenleme ve hedef belirleme becerileri arasındaki Pearson korelasyon değeri, orta düzeyde pozitif (r=.435) ve anlamlı bir ilişki (p<.05) olduğunu göstermiştir. Varsayımların sağlanması sonucu yapılan hedef belirleme becerisinin yordayan değişken, öz düzenleme becerisinin ise yordanan değişken olduğu regresyon analizi sonuçları Tablo 12'de ifade edilmiştir.

Tablo 12. Hedef Belirlemenin Öz Düzenleme Becerisini Yordama Durumunun Analizleri

	B	**ss**	**β**	**t**	**p**	**R^2**	**F**
Sabit Değişken	26.768	1.616		16.564	.000	.189	105.001
Hedef Belirleme	.315	.031	.435	10.247	.000		

*Bağımlı Değişken: Öz Düzenleme

Tablo 11'de görüldüğü gibi analizi sonuçlarına göre, hedef belirleme becerisi öz düzenleme becerisini anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=.435, R^2=.19, F=105.001, p<.05). Elde edilen bulgulara göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi puanlarındaki değişimin %19'u hedef belirleme becerisi ile açıklanabilmektedir. Bu durum hedef belirleme becerisinin öz düzenleme becerisini tahmin etmede anlamlı ama düşük düzeyde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan regresyon modeli

öz düzenleme= 26.77 + 0.32. hedef belirleme

4.4. Öz Düzenleme ile Hedefe Karar Verme ve Hedefe Yönelik Süreci Yönetme Becerileri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme boyutlarının öz düzenleme becerisini yordama durumunu incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Önce değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Her iki değişkenin de çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasında olduğu için normal bir dağılım sergilediği görülmüştür. Öğrencilerin verdiği cevapların uç

değerler olmadığı tespit edilmekle beraber iki değişken arasında doğrusal bir bağlantı olduğu, incelenen saçılma diyagramı ile tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon değerleri hesaplandığında, öz düzenleme ile hedefe karar verme becerisi arasında anlamlı ama düşük pozitif yönlü, öz düzenleme ile hedefe yönelik süreci yönetme becerisi arasında anlamlı orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin aralarında orta düzeyde pozitif (r=.435) ve istatiksel olarak anlamlı bir bağlantının (p<.05) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Tolerans (.837) değeri .20 sayısından büyük çıkmıştır. VIF (variance inflation factor) değeri de 1.195 bulunmakla beraber 10'dan küçük bir değerdir. Varsayımların sağlanması sonucu yapılan hedefe karar verme ve hedefe yönelik süreci yönetme becerilerinin yordayan değişken, öz düzenleme becerisinin ise yordanan değişken olduğu çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te ifade edilmiştir.

Tablo 13. Hedef Belirlemenin Öz Düzenleme Becerisine Etkisini Gösteren Analiz

	B	**ss**	**β**	**t**	**p**	R^2	**F**	**p**
Sabit Değişken	22.847	1.64		13.834	.000	.264	80.402	.000
HEB1	.020	.53	.017	.376	.707			
HEB2	.628	.055	.507	11.443	.000			

*Bağımlı Değişken: Öz Düzenleme

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin Hedef Belirleme Ölçeği'nin iki alt boyutu olan hedefe karar verme (HEB1) ve hedefe yönelik süreci yönetme (HEB2) boyutların öz düzenleme becerisini yordama gücünü bulmak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizin bulguları genel olarak incelendiğinde, bu değişkenlerden oluşan modelin öz düzenleme becerisini anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=80.402, p<.05). Değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde bağımsız değişken olan hedefe yönelik süreci yönetme boyutunun öz düzenleme becerisini anlamlı şekilde yordadığı (t=11.443, p< .05); ancak hedefe karar verme boyutu öz düzenleme becerisini yordamada anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür (t= .376, p> .05). Elde edilen bulgulara göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme boyutların, öz düzenleme becerisi puanlarını yordama gücü %26'dır.

Öğrencilerin hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme boyutlarının öz düzenleme becerisini yordamada etkili

modeli ortaya koymak için geri seçim (backward) regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öz Düzenleme Becerisinin Yordanmasına İlişkin Analiz

Model	Yordayıcı	B	ss	t	p	R	*Adj. R^2*
1	HEB1	.628	.055	11.443	.000	.514	.260
	HEB2	.020	0.053	.376	.707		
2	HEB1	.636	.050	14.278	.000	.513	.262

*Bağımlı Değişken: Öz Düzenleme

Analiz iki basamak şeklinde yapılmıştır. Verilerin analizinde birinci basamakta öz düzenleme değişkeninde %. 05 varyansını gösteren hedefe karar verme (HEB1) değişkeni girmiştir. Öz düzenleme ile hedefe karar verme değişkeni arasında anlamlı ve pozitif bir bağlantı bulunmuştur (p< .05). Öğrencilerin hedefe karar verme becerisi arttıkça öz düzenleme becerileri de artmaktadır. Analize ikinci aşamada varyansa %26 katkı sağlayan hedefe yönelik süreci yönetme (HEB2) değişkeni ilave edilmiş ve bu şekilde gösterilen varyans %31'e çıkmıştır. Öğrencilerin hedefe yönelik süreci yönetme becerileri arttıkça öz düzenleme becerileri de artmaktadır. Ortaya çıkan anlamlı model aşağıda gösterilmiştir.

Öz düzenleme = 22.953+ .636 * Hedefe yönelik süreci yönetme

Dolayısı ile öğrencilerin hedefe karar vermeleri değil ama hedefe yönelik süreci yönetebilme becerilerinin onların öz düzenleme becerilerini yordamada etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak açıklanan varyans oranının düşük olması, öz düzenleme becerisinin başka değişkenlerle de açıklandığını göstermektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular kısmında elde edilen bulguların sonuçları gösterilip alanyazında bu bilgiler tartışılmıştır. Alanyazında elde edilen bilgiler tartışıldıktan sonra uygulamacıya ve araştırmacıya tavsiyelerde bulunmuştur.

5.1. Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Düzeyleri

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirlemenin iki alt boyutu olan hedefe karar verme ve hedefe yönelik süreci yönetme düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik değerleri incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme becerisi ve hedefe yönelik süreci yönetme becerisinin iyi bir düzeyde, hedefe karar verme becerisinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, zorlandığı derslerde destek almak için başkalarından yardım istemede problem yaşamadıkları, gerektiği yerlerde anne-baba, öğretmen ve akranlarından yardım isteyebildiklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğrenciler ders çalışmak için özet çıkarmada ve dersin konusundaki önemli noktalar belirleme ve şekil-tablo oluşturmada geride kaldıkları tespit edilmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerin; sistemli bir şekilde hedef belirlemenin, hedefe ulaşırken destek alacağı kişileri ve kaynakları daha önceden belirlemenin ve hedeflere ulaşmak için plan yapmanın çok önemli olduğu verdikleri cevaplar ile tespit edilmiştir. Fakat öğrenciler, hedeflerini belirlerken kendi yetenek ve ilgilerinden çok anne, babanın veya öğretmeninin fikrine önem verdikleri de bir diğer dikkate değer sonuçtur. Bu bulgu öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile ilgili elde edilen bulgularla da örtüşmektedir.

Araştırmada elde edinilen bu sonuca benzer olarak alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme becerileri çoğunlukla yüksek düzeyde, hedef belirleme becerileri düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Uluslararası araştırmalardan bir tanesi olan Martinek ve Kipman'ın (2016) bilimsel çalışmalarında, ilkokuldaki öğrencilerin öz belirleme, öz yeterlilik ve öz düzenleme becerileri incelemiştir. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri, boylamsal bir çalışma sonucunda

yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca Gür (2018) tarafından yapılan, temel eğitim öğrencilerinin dikkat seviyeleri, öz düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama seviyeleri arasındaki bağlantıyı inceleyen araştırmada, ilkokul öğrencilerin öz düzenleme becerileri yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun yanında Çarşanbalı (2023), özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden çocukların öz düzenleme becerilerini inceleyen araştırmasında, öğrencilerin öz düzenleme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Benzer sonuçlar elde edilmiş olup Serin (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, temel eğitim 4. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerileri bunun yanında akademik azimleri incelenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin öz düzenleme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Budak (2016) araştırmacı tarafından yapılan bilimsel bir çalışmada, temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin, motivasyon, biliş üstü, öz düzenleme olan 3 tane becerileri ve öğrencilerin zorlandıkları bir ders olan öğrencilerin matematik dersi başarılarını incelemiştir. Bu araştırmada da öğrencilerin öz düzenleme becerileri iyi düzeyde çıkmıştır. Genel anlamda öz düzenleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Fakat hedef belirleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin hedef belirleme becerilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Erişen ve arkadaşları (2014), 2004-2005 yıllarında hazırlanan hayat bilgisi ders programını inceleyerek öğrencilerin öz yönetim becerileri ve hedef belirleme becerilerini, öğretmen ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerine göre incelemiştir. Elde edilen bulgular neticesinde ilkokul öğrencilerinin hedef belirleme becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Benzer sonuçlar veren ve Sancak (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, hedef belirleme grup rehberlik programının öğrencilerinin hedef bağlılığı, özyeterlik ve akademik erteleme düzeylerine etkisini incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde ilkokul öğrencilerin hedef belirleme becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir

5.2. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerilerinin Cinsiyet, Aile ve Okul Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Temel eğitim 4. sınıf kademesine giden öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerinin analiz sonuçlarına bakıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine farklılık olduğu bunun yanında öz düzenleme ve hedefe karar verme becerileri açısından bu farklılığın anlamlı olduğu

ancak hedefe yönelik süreci yönetmede cinsiyete göre bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri daha iyi düzeydedir. Öğrencilerin hedefe karar verme durumlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ancak hedefe yönelik süreci yönetme değerlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık çıkan durumlar için etki büyüklüğü olarak Cohen's d hesaplanmıştır. Cohen's d değerlerine göre öz düzenleme ve hedefe karar verme becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğü küçüktür.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet faktörüne göre durumunu inceleyen alınyazında birçok araştırmaya rastlanmıştır. Wolters ve Pintrich (1998) bir çalışmalarında , hedef yönelimi ile öğrencilerin motivasyonel inançları ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlkokul öğrencilerin derslere yönelik öz yeterlik algıları, bilişsel strateji kullanımları ve öz düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımları bunun yanında derslerdeki performansları cinsiyet faktörüne göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımında, cinsiyet faktörüne göre istatiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark, kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde erkek öğrencilere oranla daha fazla öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Öz düzenleme becerisi üzerinde cinsiyet faktörü ile ilgili olarak anlamlı bir farklılığı olduğunu tespit eden farklı uluslarasın çalışmalar da vardır. (Anderman & Young, 1994; Debacker & Nelson, 2000). Bunun yanında Aksoy ve arkadaşları (2017), 60-72 aylık 64 tane çocuğun öz düzenleme (selfregulation) becerilerinin ve diğer değişken olan oyun becerilerinin cinsiyete göre durumlarını incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde çocukların öz düzenleme becerileri yüksek olmasının yanında kızların öz düzenleme becerilerinin performansları erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenmiştir. Genel olarak öğrencilerin öz düzenleme becerisinin cinsiyet faktörüne göre elde edilen bulgular, alanyazında bulunan bu iki çalışma sonucunu ile benzer nitelikte olduğu görülmüştür. Fakat öğrencilerin öz düzenleme becerisinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark olmayan araştırmalar da alanyazında bulunmuştur. İrven ve Şenler (2017), temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin sayısal derslerden biri olan fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları daha sonrasında öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki ve bu iki alanı cinsiyet faktörüne göre analiz etmişlerdir. Öğrencilerinin motivasyonel inançları ve öz düzenleme becerilerine cinsiyetin etkisi analiz

edildiğinde istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında Baysal ve Özgenel (2019) bilim insanları, ortaokul kademesine giden öğrencilerin bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeylerinin faklı değişkenlerden biri olan cinsiyetlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek istemişlerdir ve hiçbir anlamlı bir fark olmadığı söylenmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hedef belirleme becerilerinin cinsiyet faktörüne göre durumunu inceleyen alınyazında uluslararası bir araştırma bulunamamıştır. Ama ulusal bazı araştırmalara rastlanılmıştır. Bu alınyazındaki araştırmalarda elde edilen sonuçlara benzer bulgular bulunmuştur. Temel ve arkadaşları (2023), temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ilk önce incelenmiş daha sonrasında öğrencilerin öz düzenleme becerileri incelenmiş ve en sonunda bu ili kavram arasındaki bağlantıyı analiz etmiştir. Araştırmada öz düzenleme becerisinin beş tane boyutunu tek tek analiz etmiştir. Bunlardan biri olan hedef belirleme ve planlama boyutunu, cinsiyet faktörüne göre analiz ettiği vakit, istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla beraber Yılmaz (2020), İlkokul 4. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerisinin bir alt boyutu olan hedef belirleme becerisinin cinsiyet faktörüne göre durumunu analiz etmiştir. Analiz sonucu anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne çalışma durumuna göre öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, annenin çalışıp çalışmamasına ait değişkenlerin t test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tekin ve Koçyiğit (2020) ve Özbey (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul öncesi öğrencilerin öz düzenleme becerileri, anne ve babanın çalışma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Temel eğitim kademelerindeki öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri, istatiksel olarak anne çalışma durumuna göre dikkate değer anlamlı farklılık bulan araştırmalar da vardır (Çomak, 2022; Bilgici, 2022). Hedef belirleme becerisinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ile alakalı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Temel eğitim 4. sınıf kademesine giden öğrencilerin anne-baba eğitim seviyeleri (+ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite+) açısından genel olarak öz-düzenleme ve hedef belirleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Altuntaş ve Sulak (2024) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada akademik öz düzenleme becerileri öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin hiçbir boyutunda anne ve baba eğitim durumlarına göre istatiksel olarak anlamlı bir

farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Ülker (2019) ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile anne ve baba eğitim durumları arasında dikkate değer bir bağlantı bulunmadığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Uykan ve Akkaynak(2019) tarafında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla yapılan araştırmada çocukların öz düzenleme becerilerinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak anne eğitim durumunun yükselmesi çocuğun öz düzenleme beceri puanları daha yüksek olmasına sebep olduğu belirlenmiştir. Temel ve arkadaşlarının (2023) ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde çalıştığı bir çalışmada, öğrencinin hedef belirleme becerisinin anne eğitim durumuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenmiştir. Anne eğitim seviyesinin yükselmesinin öğrencinin hedef belirleme becerisini yükselttiği dile getirilmiş ama farkın etki büyüklüğü düşük düzeyde olduğu söylenmiştir. Öğrencinin hedef belirleme becerisinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olamadığı söylenmiştir. Aksine Yılmaz (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul öğrencilerin hedef belirleme becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını ama baba eğitimine göre anlamlı bir fark olduğu söylenmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerisi ve hedef belirleme ölçeğinin iki alt boyutu olan hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme alt boyutları, okul seviyelerine göre (alt seviye okul, orta seviye okul ve üst seviye okul) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Baysal ve Özgenel'in (2019) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin okul türüne (özel ve devlet) göre karşılaştırılması yapılmıştır. Mevcut çalışmanın aksine, öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin puan ortalamalarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

5.3. Öz Düzenleme ve Hedef Belirleme Becerileri Arasındaki İlişki

Temel eğitimde 4. sınıfa giden çocukların öz düzenleme becerileri ile hedef belirleme becerileri arasındaki bağlantıya yönelik hesaplanan korelasyon analiz sonuçları genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve istatiksel olarak anlamlı bir bağlantı tespit edilmiştir. Yani ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme ve hedef belirleme becerileri orta düzeyde bir bağlantı var ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Alt boyutları açısından, hedefe karar verme ile öz düzenleme arasında zayıf düzeyde, hedefe

yönelik süreci yönetme ile öz düzenleme becerisi arasında orta düzeyde pozitif ve istatiksel olarak anlamlı bir bağlantı tespit edilmiştir.

4. sınıfa giden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin hedef belirleme becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığına yönelik yapılan basit doğrusal regrasyon analizin bulguları genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları hedef belirleme becerisinin öz düzenleme becerisini yordamakta olduğu görülmüştür. Hedefe yönelik süreci yönetme ve hedefe karar verme boyutlarının öz düzenleme becerisini yordama durumunu tespit etmek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizin bulguları genel olarak incelendiğinde ise hedefe yönelik süreci yönetme boyutunun öz düzenleme becerisini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Buradan anlaşılıyor ki öz düzenleme becerisinin hedefe yönelik süreci yönetme boyutu ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi için asıl önemli olanın hedefe karar vermenin değil hedefe yönelik süreci yönetmek olduğu söylenebilir.

Alanyazında, hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri arasındaki bağlantıyı araştıran ulusal bir araştırmaya. Uluslararası araştırmalarda bu iki beceri arasında pozitif anlamda bir ilişkinin olduğunu çoğunlukla söylendiği görülmüştür. Zimmerman (2000) öz düzenleme ile ilgili yaptığı tanımda, kişinin hedeflere ulaşmak, disiplinli bir şekilde düşüncelerini, duygularını ve hareketlerini yönlendirme işi olduğunu belirterek hedefin önemini vurgulamaktadır. Hedefler öz değerlendirme üzerindeki etkileriyle öz düzenlemeyi geliştirmektedir (Bandura, 1997; Schunk, 1995). Hedeflerin, "*elimden gelenin en iyisini yapmak*" veya *"denemek"* gibi genel hedeflere kıyasla öz düzenlemeyi geliştirme ve öz değerlendirmeleri aktifleştirme durumu daha yüksektir (Locke ve Latham, 1990). Bireyin kendi hedefini belirlediği süreçlerin, bireyin motivasyonunu ve öz düzenleme becerisini artırdığı (Schunk, 1995), özellikle gerçekçi ama zorlayıcı hedefler belirlemenin ve ilerlemeyi izlemenin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini yükselttiği belirtilmektedir (Bloom, 2013). Koch ve Nafziger (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, bireyin hedef belirleme yoluyla öz düzenleme becerisini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada, hedeflerin bazı kişilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede yardımcı olduğu söylenmiştir. Diğer taraftan, Wong ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, hedefe ulaşma ve performans sergilemenin öz düzenleme becerisine bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

5.4. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler sayesinde öneriler sunulmuştur.

5.4.1. Uygulayıcılara Öneriler

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, zorlandığı bir derste destek almak için başkalarından yardım istemede problem yaşamadıkları, gerektiği yerlerde anne-baba, öğretmen ve akranlarından yardım isteyebildiklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin ders çalışmak için özet çıkarmada ve dersin konusundaki önemli noktalar belirleme ve şekil-tablo oluşturmada verilen cevaplarda geride kaldıkları tespit edilmiştir. Bundan dolayı sınıf öğretmenleri ders planlarken özet çıkarma, konu içerisindeki önemli noktalar belirleme ve şekil-tablo oluşturma gibi bazı öğrenme stratejilerine de yer vermesi, önerilebilir.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerin; sistemli bir şekilde hedef belirlemenin, hedefe ulaşırken destek alacağı kişileri ve kaynakları daha önceden belirlemenin ve hedeflere ulaşmak için plan yapmanın çok önemli olduğu verdikleri cevaplar ile tespit edilmiştir. Fakat öğrenciler, hedeflerini belirlerken kendi yetenek ve ilgilerinden çok anne, babamın veya öğretmenimin fikrine önem verdikleri, veriler sonucu elde edilmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin anne ve babalarının çocuklarına kendi fikirlerinin de önemli olduğunu ve hedef belirlerken kendi düşüncelerini de önem vermesi gerektiğini hissettirmeleri gerekir. Sınıf öğretmeni de okul içi ve okul dışı faaliyetlerde öğrencilerin özgür bir şekilde karar alacakları plan ve stratejiler hazırlayıp uygulaması önerilebilir.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre kız öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri daha olumludur. Öğrencilerin hedefe karar verme durumlarının da cinsiyete göre kız öğrencilerin hedefe karar verme boyutu, erkek öğrencilere göre daha olumludur. Bundan dolayı öğretmen, öğrenme sürecinde erkek öğrencilerin arkadaşlarıyla iş birliği yapmasına imkân verecek farklı çalışmalar planlanmalıdır. Ama bu sonuçlar sadece bu araştırmaya nezdinde olduğu için, kız öğrencilerin yanı sıra erkek öğrenciler için de benzer çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca, ilkokul öğretmenleri öğrencilere ders çalışma

yöntemlerini detaylı bir şekilde açıklamalı ve hangi yöntemin kendileri için daha uygun olduğunu belirlemelerine yardımcı olmalıdır.

- Hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir bağlantı bulunmaktadır. Bunun yanında hedef belirleme becerisinin öz düzenleme becerisini tahmin etmede düşük seviye de bile olsa anlamlı bir şekilde tahmin edebilmektedir. Rehberlik uzmanların öğrencilere bireysel danışmanlık ve destek sağlarken daha hedef odaklı ve kişiye özel yaklaşımlar geliştirmeleri için, öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemesi önerilebilir. Program geliştiricileri için ise eğitim materyallerini ve müfredatları tasarlarken bu becerileri destekleyecek içerikler oluşturmaya imkân sağlar. Eğitim programlarının, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenen bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaları ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının temelini atmaları için program geliştiricilerin öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması önerilebilir.

5.4.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmada elde edilen nicel veriler İstanbul ilinin Güngören ilçesindeki 6 ilkokuldaki 452 öğrencinin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Bu sayı yükseltilerek araştırmanın iç ve dış geçerliliği ve güvenirliği iyileştirilebilir. Bunlarla beraber veli ve sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılıp bulgular zenginleştirilebilir.
- Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmış bir araştırmadır. Farklı kademelerde de öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerileri incelenebilir.
- Öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerinin düzeylerini ölçmek için kısa bir süre içinde ölçeklerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha farklı veri ölçme araçları kullanılabilir. Bununla beraber daha az katılımcı ile boylamsal bir araştırma da yapılabilir. Bu sayede bu iki becerinin zaman içerisinde varsa değişimi takip edilebilir.
- Öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerileri başarı üzerindeki etkisi düşünülerek öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisinin iki beceri yan yana olacak şekilde etkileri incelenebilir.

- Öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerinin farklı beceriler üzerindeki etkisi araştırılabilir. Örneğin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi ya da öğrencilerin hedef belirleme becerilerinin öğren stratejilerine etkisi vb. gibi çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma bir ilişkisel tarama araştırmasıdır. Yani var olan bir olgu veya durumu ortaya koyma işidir. Bundan dolayı öğrencilerin sadece öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerin düzeyi tespit edilip farklı değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılıp analizler yapılmıştır. Öğrencilerin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerini yükseltecek farklı strateji ve yöntemlerin kullanıldığı farklı deneysel araştırmalar ya da durum çalışmaları yapılabilir.
- Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme ve hedef belirleme becerilerini cinsiyet , anne çalışma durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve okul türünü değişkenlerine göre inceleme yapılmıştır. Daha farklı değişkenlerle farklı analizler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abrams, D. (1994). Social self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5),473-483. https://doi.org/10.1177/0146167294205004

Adair, J. E. (2017). *How to grow leaders: The seven key principles of effective leadership development*. Kogan Page Publishers.

Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 başarı hedef modeli ölçeğinin türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi, 25*(3), 109-117. https://doi.org/10.17644/sbd.171314

Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 442-455. https://doi.org/10.17644/sbd.171314

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 311843) [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alcı, B., & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. *Çukurova Üniversitesitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1). https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-8568-2564.pdf

Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Routledge.

Altun, S. (2006). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü* . (Yayın No. 161462) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altuntaş, Z., & Sulak, S. E. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergis*i, *22*(1), 487-510. https://doi.org/10.37217/tebd.1376972

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology, 80*(3), 260. https://psycnet.apa.org/buy/1989-03213-001

Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal Of Research İn Science Teaching, 31*(8), 811-831. https://doi.org/10.1002/tea.3660310805

Atkinson, R., Atkinson, R. C., & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş* . II. Sosyal Yayınlar, 581-584.

Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological bulletin, 120*(3), 338. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.120.3.338

Avcı, Ü., Usluel, Y. K., Kurtoğlu, M., & Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 53-71. https://doi.org/10.9779/PUJE429

Aydede, M. N. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi.* (Yayın No. 205749) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın D. (2017). Sosyal Öğrenme Kuramı. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 317-334). Pegem Akademi.

Aydın, S., & Demir Atalay T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2. baskı). Pegem Akademi.

Bakioglu, F., & Capan, B. E. (2015). Günlük Amaçlar Ölçegi: Türkçe formunun psikometrik özellikleri/Daily Goals Scale: Psychometric properties of the Turkish version. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *16*, 64. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A13%3A28402573/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A113419836&crl=c

Balcı, O. (2019). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik matematik başarı testi geliştirilmesi.* (Yayın No. 589759) [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baltaş, A. (2020). *Hayatını vermek.* Doğan Kitap

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of Personality*, *2*, 154-96. http://admin.umt.edu.pk/Media/Site/STD1/FileManager/OsamaArticle/26august2015/Bandura1999HP.pdf

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, *51*(2), 269-290. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.

Baştürk R. (2019). Yapı ve iç geçerlilik . A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 120-140). Anı Yayıncılık.

Bayrakcı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* *8*(14), 198-210. https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11210/133874

Bayrı, H., & Sapancı, A. (2022). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordanmasında öz-düzenleme ve psikolojik kırılganlığın rolü. *Electronic Journal of Social Sciences*, *21*(84). https://doi.org/10.17755/esosder.1067433

Baysal, A., & Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *15*(2), 142-152. https://doi.org/10.17244/eku.507650

Beyaztaş, D. İ. & Yılmaz, R. Ş. (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 . https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/68043/1054132

Bilgici, B. G. (2022). 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile istendik ve istenmedik anne tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 5*(1), 130-151. https://doi.org/10.33400/kuje.1057189

Bilgili, H. & Keklik, İ. (2022). Akademik öz yetkinlik ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 12* (1), 213-227. https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/69731/1026072

Bird, M. D., Swann, C., & Jackman, P. C. (2024). The what, why, and how of goal setting: A review of the goal-setting process in applied sport psychology practice. *Journal of Applied Sport Psychology, 36*(1), 75-97. https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2185699

Blair, C. & Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*, 647-663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Bloom, M. (2013). Self-regulated learning: Goal setting and self-monitoring. *The Language Teacher, 37*(4), 46-51. http://jalt-publications.org/files/pdf-article/37.4tlt_art2.pdf

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitimde Vygotsky yaklaşımı.* (Çev., G. Haktanır, T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz & E. Kalkan). Anı Yayıncılık.

Bodrova, E., Leong, D. J., & Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2011*(133), 11-28. https://doi.org/10.1002/cd.301

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and İnstruction*, *7*(2), 161-186. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research, 31*(6), 445-457. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2

Boersma, S. N., Maes, S., Joekes, K., & Dusseldorp, E. (2006). Goal processes in relation to goal attainment: predicting health-related quality of life in myocardial infarction patients. *Journal of Health Psychology, 11*(6), 927-941. https://doi.org/10.1177/1359105306069095

Brinkenkamp, R. (1981). *Test d2* (7th. ed.). Hogrefe

Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: Doğası ve gelişimi.* (Çev. Ed., E. Sezgin & M. Kır Yiğit). Eğiten Kitap.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for*

constructivist classrooms. Ascd.

Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi.* (Yayın No. 422992) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Busch, T. (1998). Attitudes towards management by objectives: An empirical investigation of self-efficacy and goal commitment. *Scandinavian Journal of Management*, *14*(3), 289-299. https://doi.org/10.1016/S0956-5221(97)00035-3

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınları.

Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, *14*(3), 477-498. https://doi.org/10.1017/S095457940200305X

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental design for research.* Boston: Houghton Mifflin.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Pegem Yayıncılık.

Cansever, G. (1985). *İçimdeki ben: Freud görüşünün açıklanması.* Beta Yayınevi

Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, *22*, 489-510. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002

Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of self-regulation as a process. *Educational Psychology Review*, *18*, 297-306. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9023-2

Cheng, C. K. E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, *6*(1), 2011, 1-16. https://www.researchgate.net/publication/285320862_The_role_of_self-regulated_learning_in_enhancing_learning_performance

Cho, M. H., & Cho, Y. (2017). Self-regulation in three types of online interaction: A scale development. *Distance Education*, *38*(1), 70-83. https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1299563

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis fort he behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Corbo, M. N. (2012). Measuring behavioral regulation and its relation to early language skills and teacher-rated behavior in a culturally diverse school district. *Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology*. https://www.proquest.com/openview/fb616401b575470de0f13b9610df783e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational researcher*, *22*(2), 14-22.

https://doi.org/10.3102/0013189X022002014

Çarşanbalı, B. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* . (Yayın No. 811830) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çelık, A., Eda, E. & Nalcacıgıl, E. (2020). Hedef belirleme ve başarma etkinliğinde zaman yönetimi planlamasının önemi. *Pearson Journal, 5*(5), 144-153. https://doi.org/10.46872/pj.47

Çetin, C., & Mavisu, H. (2020). Hedef belirleme= nesnel kariyer başarısı. *The Journal of Social Sciences, 20*(20), 219-241. http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4039

Çokçalışkan, H., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik öz düzenlemeli öğrenme envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(28), 324-346. https://doi.org/10.35675/befdergi.487409

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012*). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2).* Pegem akademi.

Çolak Ayan, Y. (2023). Hibrit öz düzenlemeli öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin cebir başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi. (Yayın No. 804850) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çomak, Z. (2022). 60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz-düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi . (Yayın No. 755851) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dağgül, H.C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Dağyar, M., & Şahin, H. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 396-414. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-596157

Debacker, T. K., & Nelson, R. M. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. *The Journal of Educational Research, 93*(4), 245-254. https://doi.org/10.1080/00220670009598713

Demir, D. (2002). Gaziosmanpaşa üniversitesi öğrencilerinin hedef farkındalığının okuma dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisi . *Bilkent Üniversitesi, 20*(1). https://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/29901/0002092.pdf?sequence=1

Demir, E., & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (53)*, 38-57. https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32947/366153

Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. *American Psychological Association, 10*(2), 11-43. https://doi.org/10.1037/14797-002

Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41-78. https://doi.org/10.1023/A:1010076127199

Doğan, M. F., & Şahin-Taşkın, Ç. (2014). İlkokul öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, *5*, 590-599. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1369.5607

Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. *Self-Regulation And Autonomy: Social And Developmental Dimensions Of Human Conduct*, *40*(1), 208-230. https://core.ac.uk/download/pdf/129587049.pdf

Durmuş, İ. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik rekabet ve hedef belirleme yaklaşımları: Ölçek geliştirme araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 15*(41), 14-40. https://doi.org/10.21076/vizyoner.1317223

Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1263-1284. https://core.ac.uk/download/pdf/228070425.pdf

Durubaş, D. (2020). *Bir sezon boyunca sürdürülen çok düzeyli hedef belirleme programının takım değişkenleri üzerine etkisi*. (Yayın No. 623089) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Düzgün, S. & Ünal, F. (2022). Acil uzaktan öğrenimde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik görüşlerinin akademik başarı ile ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 531-544. https://doi.org/10.17556/erziefd.1053867

Eastman, C., & Marzillier, J. S. (1984). Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research, 8*(1), 213-229. https://doi.org/10.1007/BF01172994

Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N.D., (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, *21*(1), 681-698 https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451

Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8(*20), (28) https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A13%3A3687693/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A126051779&crl=c

Eldeleklioğlu, J., Deniz, E., Akbağ, M., Balcı, S., Çeçen, R. Aypay, A. & İkiz, E. (2017). *Eğitim Psikolojisi*. Pegem Akademi.

Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion, 10*(1), 3-26. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2

Erişen, Y., Sarisoy, B., & Iyitoğlu, O. (2014). Evaluation of self-management skills setting an aim subarea in primary life science program. *International Journal on New Trends in Education & their Implications, 5*(3), 189-204. https://www.researchgate.net/publication/283732384_EVALUATION_OF_SELF-MANAGEMENT_SKILLS_SETTING_AN_AIM_SUB-

AREA_IN_PRIMARY_LIFE_SCIENCE_PROGRAM

Ertürk Kara. G. H. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1224-1239. https://doi.org/10.17244/eku.74230

Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ezmeci, F. (2019*). Okul öncesi Öz-düzenleme Programı'nın çocukların öz-düzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi.* (Yayın No. 563794) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Fauzi, A., & Widjajanti, D. B. (2018, September). Self-regulated learning: the effect on student's mathematics achievement. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1097, No. *1*, p. 012139). IOP Publishing. https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1097/1/012139/meta

Greene, J. A., Bernacki, M. L., & Hadwin, A. F. (2024). Self-regulation. *Handbook of Educational Psychology*,*1*(15), 314-334. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429433726-17/self-regulation-jeffrey-greene-matthew-bernacki-allyson-hadwin

Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yayın No. 542260) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hair Jnr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis.* https://digitalcommons.kennesaw.edu/facpubs/2925/

Hastie, S. (2013). *Setting academic achievement goals in primary schools* (Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland). https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/20368

Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, *19*(2), 269-276. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009

Iiskala, T., Vauras, M., ve Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer learning?. *Hellenic Journal of Psychology*, *1*(20), 147–178. https://psycnet.apa.org/record/2005-14171-003

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*(3), 18-23 https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304

İrven, Ö., & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(2), 367-379. https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/33347/371380

Job, V., Langens, T. A., & Brandstätter, V. (2009*).* Effects of achievement goal striving on well-being: The moderating role of the explicit achievement motive. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *35*(8), 983-996. https://doi.org/10.1177/0146167209336606

Karakaya İ. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 57-83). Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılıç, Ç., & Tanrıseven, I. (2012). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 167-180. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16822

Koch, A. K., & Nafziger, J. (2011). Self-regulation through goal setting. *Scandinavian Journal of Economics*, *113*(1), 212-227. https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2010.01641.x

Koestner, R. (2008). Reaching one's personal goals: A motivational perspective focused on autonomy. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(1), 60. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0708-5591.49.1.60

Koole, S. L. (2010*).* The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion, 20*(1), 138-177. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203853054-10/psychology-emotion-regulation-integrative-review-sander-koole

Korkmaz, O., & Kırdök, O. (2019). Kariyer hedefi geribildirim ölçeği'nin (KHGÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Theoretical Educational Science*, *12*(2), 494-510. https://doi.org/10.30831/akukeg.443315

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.

Latham, G. P., & Ganegoda, D. B. (1975). *Goal setting.* The Open University

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1979). Goal setting—A motivational technique that works. *Organizational dynamics*, *8*(2), 68-80.Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 212-247. https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/20159591

Latham, G. P., & Steele, T. P. (1983). The motivational effects of participation versus goal setting on performance. *Academy of Management Journal*, *26*(3), 406-417. https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/256253

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of İndustrial and Organizational Psychology*. *https://www.researchgate.net/publication/238742406_The_Nature_and_Causes_of_Job_Satisfaction*

Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, *5*(2), 117-124. https://doi.org/10.1016/S0962-1849(96)80005-9

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to

sports. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *7*(3), 205-222. https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/jsep-overview.xml

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, *57*(9), 705. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.57.9.705

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions İn Psychological Science*, *15*(5), 265-268. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, *5*(2), 93. https://psycnet.apa.org/fulltext/2019-00998-001.html

Locke, Edwin A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, *3*(2), 157-189. https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4

Maes, S., & Gebhardt, W. (2000). Self-regulation and health behavior: The health behavior goal model. In Handbook of self-regulation (pp. 343-368). *Academic Press.* https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50040-8

Martinek, D., & Kipman, U. (2016). Self-determination, self-efficacy and self-regulation in school: A longitudinal intervention study with primary school pupils. *Sociology Study*, *6*(2), 124-133. https://kipman.at/wp-content/uploads/2023/08/U_39_Artikel_Kipman.pdf

Martins, J., Rosário, P., Cunha, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., & Moreira, T. (2024). How to help students in their transition to middle school? Effectiveness of a school-based group mentoring program promoting students' engagement, self-regulation, and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, *76*, 102230. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102230

Mavisu, H. (2010). *Bireysel kariyer planlamanın aşamalarından biri olarak hedef belirleme ve kariyer başarısı ilişkisi.* (Yayın No. 265938) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education & Development*, *22*(3), 355-359. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574265

McClelland, M. M., John Geldhof, G., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and self-regulation. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, *20(*1), 1-43. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114

Miçooğulları, B. O., & Dağaşan, Y. (2020*)*. Üniversite Sporcu Öğrencilerinde Kendine Güven, Hedef Belirleme ve Kararlılık. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *14*(2), 133-144. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1184756

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* (Yayın No. 2018- 02) Chromextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mufredat.meb.g

ov.tr/Dosyalar/2018122171428547HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Program.* (Yayın No. 2018- 02) chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121038476 86SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf

Montroy, J.J., Bowles, P.P., Skibbe, L.L., & Foster, T.D. (2014*).* Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(12), 298–309. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002

O'Neil, H. F. (1992). *Final report of experimental studies on motivation and NAEP test performance (No. 427).* Center for Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies, University of California, Los Angeles.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science, 65*(65), 26-47. http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13361

Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: değer davranışlarının ve öz düzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 20*(44), 351-383. https://doi.org/10.34234/ded.1113471

Özçakır Sümen, Ö., & Çalışıcı, H. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonlarının matematik başarıları üzerindeki yordayıcı etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (30).* https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A4%3A2820276/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A125845158&crl=c

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1* (5. Baskı) .Kaan Kitapevi.

Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,8* (15), 394-422. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31569

Pakiş, H. Z. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı, öz-düzenleme becerisi ve genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü.* (Yayın No. 563352) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Papanthymou, A., & Darra, M. (2023). The Impact of Self-Assessment with Goal Setting on Academic Achievement: Results of a Study on Primary School Students in Greece. *Journal of Education and Learning, 12*(1), 67-90. https://eric.ed.gov/?id=EJ1381274

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. *In Educational Psychology* (pp. 89-101). http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdf4cg5OwMfev.pdf

Piaget, J. (1984). *Genetik epistemoloji*, (Çev: Cengizkan A.). Birey ve

Toplum Yayıncılık.

Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, *35*(4), 221-226. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_01

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *In Handbook of Self-regulation Academic Press* (pp. 451-502). https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386437.pdf

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53(*3), 801-813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, *45*(3), 605. https://psycnet.apa.org/fulltext/2009-05916-001.html

Ponomariovienė, J., & Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2024). Solutions for Independent Goal Setting and Implementation of Primary School Students Fostering the Competence of Learning to Learn. *Education Sciences*, *14*(4), 368. https://doi.org/10.3390/educsci14040368

Riva D. L., S. (2015). Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *7*(1), 69-96. https://doi.org/10.20489/intjecse.92329

Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L., & Toland, M. D. (2012). Psychometric properties of the academic grit scale. *Lexington: University of Kentucky*. http://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/RojasUsher.pdf.

Sancak, E. (2023). *Hedef belirleme grup rehberlik programının 8. sınıf öğrencilerinin hedef bağlılığı, özyeterlik ve akademik erteleme düzeylerine etkisinin incelenmesi.* (Yayın No. 807502) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *29*(29), 139-154. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1835

Sarısoy, B., & Toy, B. Y. (2021). Development of the goal settıng skılls scale for prımary school students: ıts valıdıty and relıabılıty across tıme. *International Online Journal of Primary Education*, *10*(2), 456-468. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2173766#page=214

Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (1999). Goal imagery: Bridging the gap between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality*, *67*(1), 1-38. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00046

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, *22*(2), 208-223. https://doi.org/10.1002/1520-

6807(198504)22:2%3C208::AID-PITS2310220215%3E3.0.CO;2-7

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist, 25*(1), 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*, 281-303. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10

Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting. *ERIC-CASS.* https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=72a2dcece79e58532bd526e9cf91fb3ce1a4b97a

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Schwarzer, R., Diehl, M., & Schmitz, G. S. (1999). *Self-regulation scale. Journal of Personality Assessment.* https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t01606-000

Serin, G. (2021). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayın No. 697932) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Smith, M. L. & Glass, G. V. (1986). *Research and Evaluation in education and social sciences.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 173-187. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002

Spieker, C. J., & Hinsz, V. B. (2004). Repeated success and failure influences on self-efficacy and personal goals. *Social Behavior and Personality: an İnternational Journal, 32*(2), 191-197. https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.2.191

Street, H., Nathan, P., Durkin, K., Morling, J., Dzahari, M. A., Carson, J., & Durkin, E. (2004). Understanding the relationships between wellbeing, goal-setting and depression in children. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 38*(3), 155-161. https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2004.01317.x

Sungur, S. (2011). Öğrencilerin ödevle ilgili öz düzenleme becerilerinin ve öğretmenlerin ödev uygulamalarının araştırılması. *ODTU-METU* https://open.metu.edu.tr/handle/11511/61466

Suvorov, A., & Van de Ven, J. (2008). Goal setting as a self-regulation mechanism. *Available at SSRN 1286029.* https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1286029

Şahin B. (2012). Metodoloji. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s.111-130). Anı Yayıncılık.

Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayın No. 561144) [Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şekerci, A. R., & Tosun, C. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen derslerine karşı öz düzenleme becerilerinde motivasyonun rolü. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1).

https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A11%3A12856299/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A109184944&crl=c

Şenel, E., & Yıldız, M. (2016). Hedef bağlılığı ölçeği: Türkçe uyarlaması, beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *11*(2), 58-65. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/370634

Şenler, B. (2014). Fen dersine yönelik uyumsal öğrenme durumları ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı*, Adana.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, 1 Haziran). *Okullar ve Diğer Bağlantılar.* https://meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=34&ILCEKODU=29

Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(5), 1932-1945. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3928

Temel, S., Kansu, C. Ç., & Temel, N. (2023). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(237), 167-198. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1077573

Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J., & Visscher, C. (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*, *10*(1), 24-38. https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645132

Topuz, E. (2004). *The effects of two different goal setting processes on students` attitudes towards writing and towards a writing course.* (Yayın No. 145571) [Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tortop, H. S., & Cevat, E. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(22), 168-184. https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47939/606462

Tuğtekin, E. (2022). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin incelenmesi [ınvestigation of college students' self-regulation levels in online learning environments] . *Eğitim Yansımaları* , *6* (1) , 10-23 . https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/69172/1064517

Tülübaş, T. (2022). Çevrim içi öğrenmede öz-düzenleme becerisinin akademik başarıya etkisi . *Anadolu Eğitim Bilimleri Uluslararası Dergisi*, *12* (2) , 389-416. https://doi.org/10.18039/ajesi.1021613

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2024, Nisan). *Hedef ve Amaç Kavramları.* *https://sozluk.gov.tr/*

Uçar, M. (2019*). Bireysel ve örgütsel değişkenler bağlamında hedef belirleme ve başarı ilişkisi.* (Yayın No. 606133) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Urgo, K., & Arguello, J. (2024, March). The effects of goal-setting on learning outcomes and self-regulated learning processes. *In Proceedings of the 2024*

Conference on Human Information Interaction and Retrieval (pp. 278-290). https://doi.org/10.1145/3627508.3638348

Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *6*(3), 1620-1644. https://dergipark.org.tr/en/pub/atdd/issue/49325/632027

Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 561002) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(11), 373-378. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1978

Üredi, İ. ve Üred, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 250-260.https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/article/206700

VanderStoep, S.W., Pintrich, P.R. ve Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, *21*(2), 345-362. https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0026

Vandevelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, *38*(4), 407-425. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002

Vardar, A. K., & Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(3), 32-52. https://doi.org/10.16916/aded.05845

Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., ve Lehtinen, E. (2003). *S*hared regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia. An International Journal of Psychology in the Orient*, *46* (1), 19–37. https://doi.org/10.2117/psysoc.2003.19

Webster, M. A. (2015). Teachers' beliefs and practices related to student self regulation in the classroom (Doctoral dissertation). *James Madison University, Harrisonburg.* https://www.proquest.com/openview/521c2d955bac68bee72df9404b6e2d1f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning, 2011*(126), 45-53. https://doi.org/10.1002/tl.443

Widiastuti, A. A. (2016, November). Preschoolers self-regulation and their early school success. In 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016) (pp. 39-43). *Atlantis Press*. https://doi.org/10.2991/icece-16.2017.7

Wills, T. A. Walker, C. Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self control: Relations to substance use in samples of middle and

high school students. *Psychology of Addictive Behaviors, 20*(3), 265–278. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-164X.20.3.265

Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998*).* Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science, 26*(1). https://doi.org/10.1023/A:1003035929216

Wong, J., Baars, M., He, M., de Koning, B. B., & Paas, F. (2021). Facilitating goal setting and planning to enhance online self-regulation of learning. *Computers in Human Behavior, 124*(3), 106913. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106913

Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon.

Yener, Ö., & Abdulkadir, G. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(15), 394-422. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2776/37227

Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. (Yayın No. 16120) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N., & Ergin, Ö. (2009). İlköğretim öğrencileri için geliştirilen biliş üstü ölçeğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(3), 1573-1604. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/97412/

Yılmaz, R. Ş. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayın No. 633820) [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(20), 212-229. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786945

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*(4), 217-221. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. *Guilford Publications*. https://psycnet.apa.org/record/1998-07519-001

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of Self-Regulation*, s. 13-39. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64 70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology, 82*(1), 51. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.51

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). *Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation*. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 106–127). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmermann, B.J., & Martinez- Pons, M. (1986). Development of a structured ınterview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23* (4), 614-628. https://doi.org/10.3102/00028312023004614

EKLER

Ek 1. Hedef Belirleme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmadaki amaç sizleri değerlendirmek veya puanlandırmak değildir. Bu açıdan, verilen ifadeleri iyi bir şekilde okuyarak gerçekçi yanıtlar vermeniz hem kendi gelişiminiz hem bizlerin sizlerin gelişimine yardımcı olabilmesi adına önemlidir.

Lütfen aşağıda verilen ifadelerin her birini dikkatlice okuyunuz. Eğer söylenilen ifade size çok benziyorsa *"Bana Çok Benzer"*, size benziyorsa *"Bana Benzer"* eğer az benziyorsa *"Bana Biraz Benzer"* ve ifade size benzemiyorsa *"Bana Hiç Benzemez"* kutucuğunun altını işaretleyiniz. İlginiz ve gerçekçi değerlendirmeniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Servet GÖK

	İfadeler:	**Bana Çok Benzer**	**Bana Benzer**	**Bana Biraz Benzer**	**Bana Hiç Benzemez**
1	Hedeflerime ulaşmak için plan yaparım.				
2	Belirlediğim hedeflere ulaşmak için kendime uygun yollar belirlerim.				
3	Hedeflerimi belirledikten sonra, ona ulaşmak için elimden gelen her şeyi yaparım.				
4	Bana göre, herhangi bir hedefe ulaşırken yapılan çalışmaları gözden geçirmek gereklidir.				
5	Hedeflerimi belirlerken kendi yetenek ve ilgilerimden çok anne, babamın veya öğretmenimin fikrine önem veririm.				
6	Sistemli bir şekilde hedef belirlemeyi gereksiz buluyorum.				
7	Hedeflere ulaşmak için plan yapmanın gerekli olduğunu düşünmem.				
8	Üstesinden gelemeyeceğim zorluklarla karşılaştığımda başka hedef belirlerim.				
9	Hedefime ulaşırken destek alacağım kişileri ve kaynakları daha önceden belirlemenin gereksiz olduğunu düşünürüm.				
10	Herhangi bir hedefime ulaşmaya çalışırken kendimi geliştirmem gerektiğine inanırım.				
11	Hedeflerime ulaşmak için kendimi geliştirmeye harcayacağım enerjiyi, hedefe ulaşmak için gereken çalışmalara harcarım.				
12	Hedeflerime ulaşmak benim için önemlidir.				
13	Hedeflerime ulaşırken karşılaştığım zorluklara çözümler üretebilirim.				
14	Zorlanabileceğimi düşündüğüm hedefleri seçmem.				
15	Zorlanabileceğim hedefler yerine, kolay ulaşabileceğim hedefleri seçerim.				
16	Belirlediğim hedef için yapmam gerekenler doğrultusunda hareket ederim.				
17	Hedeflerime ulaşma yolumu adım adım planlarım.				

Ek 2. Öz Düzenleme Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda öz-düzenleme becerilerini kapsayan ifadeler yer almaktadır. Söz konusu ifadelere katılıp katılmama durumunuza göre size uygun kutucuğun altına (X) işareti koyunuz. Sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar size not vermek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu nedenle aşağıda yer alan soruları dikkatli bir şekilde okuyarak sizin için en uygun olan cevabı işaretleyiniz.

Başarılar dilerim.

Servet Gök

GENEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

2. Sınıfınız:

3. Annenizin Çalışma Durumu:

4. Annenizin ve babanızın eğitim durumu nedir?

	Anne	**Baba**
İlkokul	( )	( )
Ortaokul	( )	( )
Lise	( )	( )
Üniversite +	( )	( )

	ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	TAMAMEN KATILIYORUM	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.			

Ek 3. Ölçeklerin Uygulanması İçin Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Belge

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-72952398 23/03/2023
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Servet GÖK)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 02.03.2023 tarihli ve 2303020233 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.03.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hedef Belirleme ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: Güngören İlçesinde Bulunan İlkokullarda
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Öğrenci
Araştırmanın Süresi	: 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, araştırma sonucunda elde edilen verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmaması, 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.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (8 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- 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 30	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 aa2e-bd96-31d3-a08b-0d34 kodu ile teyit edilebilir.

71697388/3

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Servet GÖK
Kurumu / Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İller	İstanbul
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Resmi İlkokul,,,,,,
Araştırmanın Konusu	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hedef Belirleme ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Veri Toplama Araçları	Anket

MEB 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar

Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil
2020/2 Genelgenin 1. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 2. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 3. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 4. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 5. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 6. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 7. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 8. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 9. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 10. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 11. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 12. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 13. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 14. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 15. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 16. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 17. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 18. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 19. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 21. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 22. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 23. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 24. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 25. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 26. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 27. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 30. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 31. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 32. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 33. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 34. Maddesi	☐	☐						

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

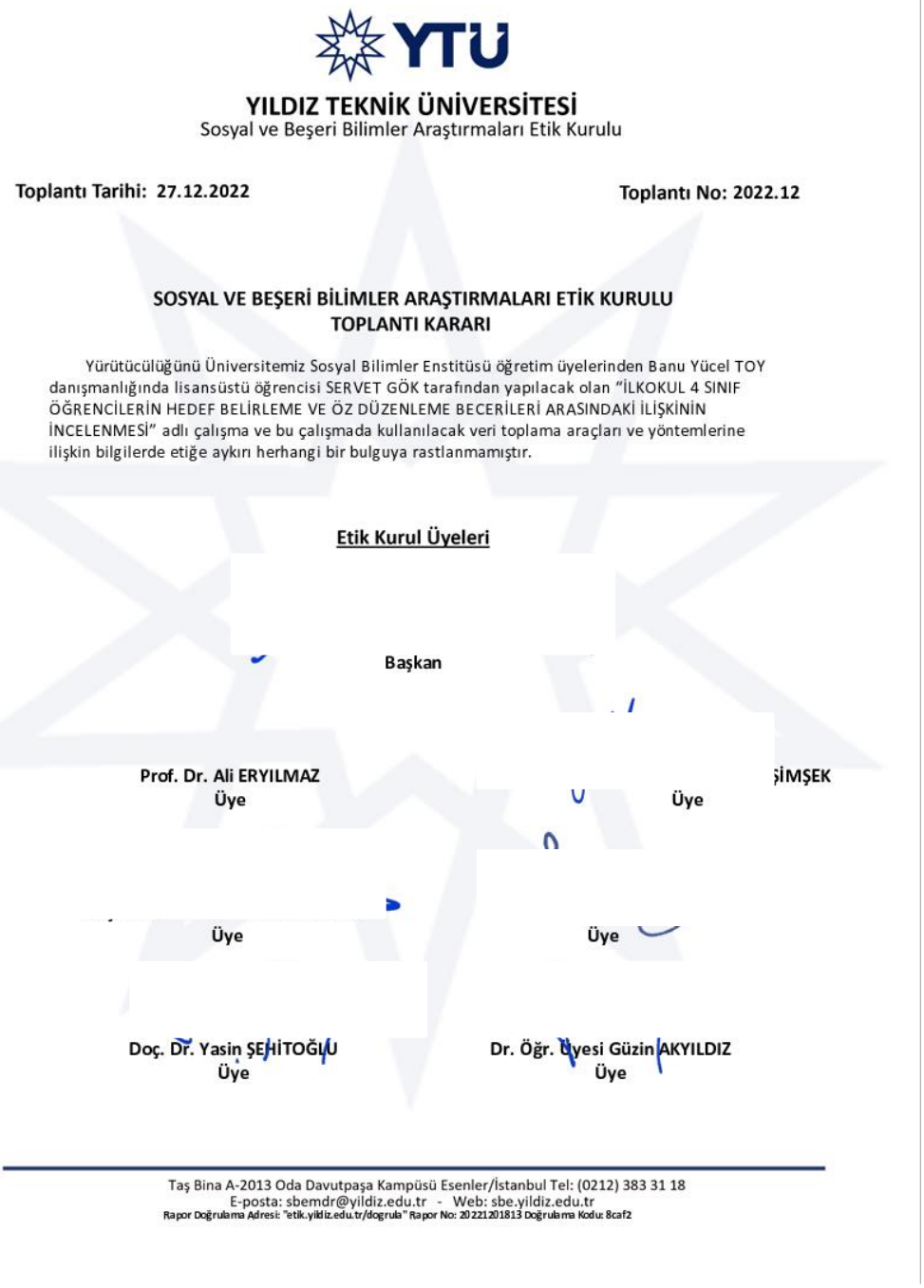
Veri toplama araçlarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla yürütülmesinde bir sakınca bulunmaktadır ☐ / bulunmamaktadır ☑

Komisyon Kararı	Uygundur	Oybirliğiyle Alınmıştır.

KOMİSYON

Açıklama:	Ünvan-Adı Soyadı-İmza
	(14.03.2023) Üye: Dr. Ercan KAZEK
	(14.03.2023) Üye: Hale GEYİK
	(14.03.2023) Üye: Yunus EREN

Ek 4. Etik Kurulu Onay Bildirimi



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 27.12.2022 **Toplantı No: 2022.12**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Banu Yücel TOY danışmanlığında lisansüstü öğrencisi SERVET GÖK tarafından yapılacak olan "İLKOKUL 4 SINIF ÖĞRENCİLERİN HEDEF BELİRLEME VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ **ŞİMŞEK**
Üye **Üye**

Üye **Üye**

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU **Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ**
Üye **Üye**

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20221201813 Doğrulama Kodu: 8caf2

Ek 5. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu



Ek-3. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu (Örnek)

Sayın Veli/Yetkili,

Ekte çocuğunuza(öğrencinize) uygulayacağımız anket/görüşme mevcuttur. Bu bilgiler araştırma amaçlı olup 'İlkokul 4. Sınıf öğrencilerin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.' alanında kullanılacaktır. Bu bilgiler herhangi bir özel bilgi içermemektedir ve etik ilkelere paralel olarak kullanılacaktır.

Not: Ayrıca ilgili çocuk (öğrencilere) bilgilendirme yapılmalıdır.
Çocuğun adı, soyadı:

Çocuğun imzası: Tarih:

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası: Tarih:

Araştırıcının adı, soyadı, unvanı: Lisansüstü Öğrenci Servet GÖK

Adres:

Telefon no:

Tarih:

İmza:

Ek 6. Bilgilendirmiş Olur Formu



Ek-4. Bilgilendirilmiş Olur Formu

14/12/20

BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

1. Aşağıda imzası olan ben " İlkokul 4. Sınıf öğrencilerin hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi " başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışmayı yürüten Servet Gök çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
3. Araştırmacı Servet Gök'e çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacı Servet Gök'e bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı Servet Gök ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı:

Adresi:

Tarih:

İmza:

Araştırmacını Adı ve Soyadı: Servet GÖK

Adresi:

Tarih:

İmza: