



Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma

A Study on the Importance of Self-Regulation Teaching in Education

Alper ÇİLTAŞ¹

Özet

Öz-düzenlemeli öğrenme, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlanabilir. Yani kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işidir. Ayrıca yapılan çalışmalar da öz-düzenleme öğretiminin sadece derslerde değil de hayat boyu önemli olduğunu vurgulayan nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu araştırma; öğrencilerin sadece okul dönemlerinde değil, tüm hayat boyu öğrenmelerinde önemli bir rol oynayan öz-düzenleme öğretiminin önemini vurgulamış bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada literatür taranarak, öz-düzenleme öğretiminin tanımı yapılmış, öğrencilere öz-düzenleme becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Motivasyon, Öz-düzenleme

Abstract

Self-regulation can be defined as the application of those techniques, tactics and strategies that may be used towards student self-identification and self-learning. In other words; it is the determining, as a student, of your own aims and motivating yourself cognitively regarding your own working principles. Moreover; studies show that self-regulated learning is not only important in courses, but it remains important over a life time. This study focuses on the importance of self-regulation in the education of students. This plays a role not only during their school years, but it will also assist in their lifelong learning. In this study, a survey of the literature is made, self-regulation teaching is defined by reviewing the literature and suggestions are made for students on how to improve their self-regulation skills.

Key Words: Self-regulation, Motivation, Education

Giriş

Günümüz toplumunda bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımla, yaratıcı ve hızlı düşünebilen, katlanarak artan bilgiye ulaşma yollarını öğrenmiş bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Umay, 2004). Bu çalışmalar göstermiştir ki öğrenciler genelde öğrenme sürecinde problemlerle karşılaşmaktadır. Bazı öğrenciler çok çalışıp başarılı olamazken, bazıları da çok kısa bir süre çalışarak uzun süre çalışanlarla aynı başarıyı yakalayabilmekte veya daha başarılı olabilmektedirler. Dolayısıyla

¹ Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, alperciltas@atauni.edu.tr

öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerinin nerede, ne kadar, ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmesi önem arz etmektedir.

Strateji, genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak ele alınmaktadır. Yani öğrenme stratejisinin, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yollar olduğu söylenebilir (Ün Açıkgoz, 2005). Eğer öğrenci öğrenmeyi kendi belirlediği stratejiye göre uygulayabiliyorsa, yani kendi kendine öğrenme yolu belirleyebiliyorsa, karşılaştığı problemlerin üstesinden kolaylıkla gelebilmektedir.

Ülkemizdeki öğrencilerin istedik hedeflere ulaşma düzeyleri, yapılan çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar ile belirlenmeye çalışılmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu çalışmalardan birisi de öz-düzenlemeli öğrenmedir. Öz-düzenlemeli öğrenme yurt dışında önemle üzerinde durulan kavramlar arasına girmiştir. Türkiye’de ise öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye ya da onlara öz-düzenleme becerilerini öğretmeye yönelik birçok çalışma yeni yapılmaktadır (Alcı ve Altun, 2007; Altun ve Erden, 2006; Arsal, 2009; Haşlamam ve Aşkar, 2007; Özmenteş, 2008; Üredi ve Üredi, 2005; Üredi ve Üredi, 2007). Bu çalışmaların büyük bir kısmı sınıf ortamında bulunan öğelerin gözlemlenerek, öz-düzenleme açısından analiz edilmesine odaklanmış ve başarıya etkisinin ne ölçüde olduğu araştırılmıştır (Üredi ve Üredi, 2007). Bu çalışmanın amacı, öz-düzenleme öğretiminin literatürdeki çalışmalar ışığında önemini vurgulamak ve tanımını yapmaktır.

Öz-düzenlemeli Öğrenme

İlk olarak sosyal bilişsel kuramın kurucusu olan Albert Bandura tarafından bahsedilen öz-düzenleme kapasitesi; bireyin göstereceği davranışlarla ilgili kendi yetenek ve kapasitesini düşünmesinin önemi üzerinde odaklanmıştır. Öz-düzenlemeyi öğrenme, sınıflarda öğrenci başarısı ve performansı üzerindeki araştırmalarda oldukça yenidir (Monique, 1995). Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellenmiştir (Boekaerts, 1996). Öğrenmenin çevredeki bireyleri gözleyerek gerçekleştiği dikkate alınır (Turan ve Sayek, 2006), bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını, hissettikleri her anda kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gereksinimi, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Üredi ve Üredi, 2005).

Pintrich (2000) tarafından “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanan öz-düzenleme; Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanmaktadır. Kauffman’a (2004) göre ise öz-düzenleme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabasıdır.

Öz-düzenlemeyi öğrenme, öğrenme çevresinin yanı sıra öğrenci davranışlarının ve motivasyonlarının öğrenci başarılarını etkilediğini ifade eden sosyal bilişsel öğrenme teorisinin bir ögesidir (Akpınar, Hacısalihoğlu ve Mirasyedioğlu, 2004). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin çeşitli öz-düzenleyici süreçlerden geçtikten sonra aktif bir şekilde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri öğrenme süreci ve becerileridir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Bu beceriye sahip kişiler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler (Özmenteş, 2008). Bu yolda en uygun stratejiyi seçme, yeterli çabayı gösterme ve amaçları doğrultusunda öğrenme durumunu belirleyebilmedir. Cobb ise (2003) öz-düzenlemeli öğrenme kavramını, kısaca öğrenenlerin öğrenme sürecine bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin olarak katılma becerisi olarak tanımlamaktadır. Schunk ve Ertmer'e (2000) göre öz-düzenleme, bir kimsenin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi ve bu duygu ve düşünceler doğrultusunda eylemlerini planlayarak sistematik bir biçimde uygulamasıdır.

Bu tanımlar ışığında öz-düzenlemeli öğrenme, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlanabilir. Yani kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işidir.

Literatür Taraması

Öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (Ainley ve Patrick, 2006). Öz-düzenlemeyi öğrenmenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, üç bileşen sınıf performansı için özellikle önemli görülmektedir. Öncelikle öz-düzenlemeyi öğrenme öğrencilerin bilişlerini planlama, izleme ve gözden geçirme için metabilişsel stratejileri içerir. Öğrencilerin sınıf içi akademik görevlerindeki çaba yönetimi ve kontrolü diğer bir önemli bileşen olarak görülmektedir. Öz-düzenlemeyi öğrenmenin üçüncü önemli yönü; öğrencilerin materyali öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandığı gerçek bilişsel stratejilerdir.

Öz-düzenlemeye dayalı stratejiler, devinişsel ve bilişsel süreçleri içeren bilgilerin ya da yeteneklerin öğrenciler tarafından kazanılmasını hedefleyen eylemler ve işlemler bütünüdür. Pintrich ve diğerleri (1991) öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak ikiye ayırmıştır. Bilişsel stratejiler öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışları kapsar (Boekaerts, 1999). Ün Açıkgöz (2005) biliş ötesi stratejileri öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, kavrama ya da anlam çıkarmayı öğrenme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme stratejilerini içeren stratejiler olarak tanımlamıştır. Kaynakları yönetme stratejileri ise hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarını hem de kendi

hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Üredi ve Üredi, 2005).

Kuramcıların geliştirdikleri öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri incelendiğinde her modelin belli değişkenler üzerinde durduğu görülmektedir. Söz konusu değişkenler iki temel boyut etrafında toplanmıştır. Bunlar; öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlardır. Wolters (1998) öz-düzenlemeyi; i) öğrencilerin motivasyonunu düzenlemek için kullandığı stratejiler nelerdir? ii) motivasyonel düzenleme, öz-düzenlemeyi öğrenme ve başarının diğer yönleri ile ne kadar ilişkilidir? iii) motivasyonu düzenlemek için kullanılan stratejilerin kullanımı hangi faktörlere bağlıdır? şeklinde üç araştırma sorusu ile açıklamaya çalışmıştır. Bununla birlikte literatürde öğrencilerdeki öz-düzenleme ve motivasyon düzeylerinin ne düzeyde olduğunu öğrenmek için çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Bunlardan biri Artino'nun (2005) yapmış olduğu Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ) dir. MSLQ'nun herhangi bir derse özgü olarak üniversite öğrencilerinin motivasyon ve öz-düzenlemeyi öğrenmeyi ölçmek için tasarlandığını ve 81 maddeden oluştuğunu ifade etmiştir. Öz-düzenleme maddeleri motivasyon bölümü ve öğrenme stratejileri bölümü olmak üzere 2 ana kategoriye ayrılır. Bu kategoriler ve maddeler aşağıda Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ)

Bölüm 1: Motivasyonel İnançlar Ölçeği		Bölüm 2: Öz-düzenleme Stratejileri Ölçeği	
Ölçek	Madde Sayısı	Ölçek	Madde Sayısı
1. Hedef Yönelimi	4	1. Tekrarlama	4
2. Amaca Odaklanma	4	2. Ayrıntılandırma	6
3. Görev Değeri	6	3. Örgütlenme	4
4. Öğrenme İnanışlarının Kontrolü	4	4. Kritik Düşünme	5
5. Öz Yeterlik	8	5. Biliş üstü Öz-düzenleme	12
6. Sınav Kaygısı	5	6. Zaman Düzenleme/Çalışma Çevresinin Düzenlemesi	8
		7. Çaba Düzenleme	4
		8. Arkadaştan Öğrenme	3
		9. Yardım Arama	4
Toplam Madde Sayısı	31	Toplam Madde Sayısı	50

Bu ölçek yurtiçi ve yurt dışında birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır. MSLQ'nun Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışması Altun ve Erden (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ilk olarak ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Türkçe Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması amacıyla 214 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Boyutların güvenirlik katsayıları .67 ve .91 arasında bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda Türkçe ölçeğin orijinal ölçek gibi 2 ana kategorinin altında 15 alt faktörün olduğu ortaya çıkmıştır.

1990 yılında Pintrich ve Groot, 173 yedinci sınıf öğrencisinden oluşan bir grubun motivasyonel uyum, öz-düzenlemeyi öğrenme ve sınıf içi akademik performansı arasındaki ilişkilerin düzeyini belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonunda öz yeterlik ve içsel değerlerin bilişsel bağlantı ve

performansla pozitif bir şekilde ilişkili olduğu, öz-düzenleme, öz yeterlik ve test kaygısının performansın en iyi yordayıcıları olarak belirlediğini ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan bakıldığında öz-düzenleme, eğitim ve öğretim ortamında öğrencilerin akademik başarısını etkilediği ve kendi kendini düzenleyerek öğrenme stratejilerini kullanma ile derslerde olumlu ilişki ortaya koyduğu söylenir (Volters, 1998).

Pintrich (2004), üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını ve öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerini değerlendirmek için kavramsal bir yapı hazırlamıştır. Bu yapı, öğrencinin öz-değerlendirmeyi öğrenme (Self Assessing Learning/ SAL) bakış açısını öğrenmesinin aksine, motivasyon ve öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme (Self Regulated Learning/ SRL) bakış açısı tabanlı olarak açıklamaktadır. Bu makalede aynı zamanda SAL ve SRL yaklaşımları arasındaki farklar tartışılmıştır. Amaç üniversite öğrencilerinin motivasyonunu ve öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla araçlar geliştirmektir. SRL kavramsal yapısının uygulaması olup, temel amacı bilgiyi genişletmek ve başarmak için motivasyonu devamlı kılmaktır (Boekaerts, 1995).

Üredi ve Üredi (2005), MSLQ kullanılarak, ilköğretim öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin ilköğretim 8.sınıfa devam eden 515 öğrenciye uygulanması sonucunda, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30 unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulguların, matematik başarısı arttırmaya yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar bu bulguyu destekleyen nitelikte olup öz yeterlilik inancının erkeklerde daha yüksek olduğunu çıkarmıştır (Leung ve Chang, 1998; Pintrich ve Groot, 1990).

Azevedo, Cromley, Winters, Moos ve Greene (2005), "Kendi Öğrenmelerini Düzenleyen Öğrenenler (SRL)" ile özel bir öğretmenden faydalanarak Öz-Düzenlemeyi Öğrenmesi Kolaylaştırılan Öğrenenler (ERL) arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ERL durumundaki öğrenenler, önceki bilgiyi aktifleştirerek belli izleme aktivitelerine katılarak, belirli etkili stratejileri yerleştirerek ve adapte edilmiş yardım araştırmalarına katılarak öğrenmelerini düzenlerken, SRL durumundaki öğrenenler etkili olmayan stratejileri kullandıkları ve izleme aktivitelerine daha az katıldıkları görülmüştür. Dolayısıyla da bu öğrenme yönteminde yardımın öğrencilerde başarı için önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Ergül'ün (2006) yaptığı çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları adlı çalışmasında, kendi kendini yönetme, kendini gözleme ve güdüleme, yüz yüze verilen derslerde olduğu kadar çevrimiçi derslere de başarılı olmak için gerekli olarak görülmektedir. Çevrimiçi derslere katılan bir öğrencinin başarılı olması için öz disiplin, inisiyatif, kendi kendini güdüleme karar verme,

zamanını iyi kullanma yani zaman yönetimi gibi becerilere sahip olması, bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ışığında kişinin motivasyonunun ve öz güveninin başarıda ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Haşlaman ve Aşkar (2007), tarafından yapılan programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmada programlama derslerini alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada; öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, öz yansıma, öz yeterlik algısı, çaba gösterme, başkalarıyla çalışma ve zaman yönetiminden oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, başarının %71 ini açıkladığı belirlenmiştir.

Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen, ve Araque (2007), yapmış oldukları çalışmada yüksek IQ'ya sahip 6 ve 11 yaşlarındaki çocuklarda öz-düzenleme yeteneklerinin normal IQ ya sahip olanlara göre daha iyi olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda motivasyonun normal IQ ye sahip olan öğrencilere nazaran yüksek IQ ya sahip öğrencilerde daha iyi oldukları belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerdeki belirli hafıza düzeyinin veya zekânın çocukların düzenli, yetenekli, düşünebilen, öğrenebilen, olaylara adapte olabilen ve amaçları doğrultusunda program yapabilen bireyler oldukları sonucu çıkarılmaktadır.

Alcı ve Altun (2007), Anadolu Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulda seçmiş oldukları alanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Pintrinch ve Groot (1990) tarafından geliştirilen ve dilsel eşdeğerliği Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler" ölçeğinde yer alan "Öz-düzenleme" ve "Bilişüstü" alt boyutları ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada, cinsiyete ve lise sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu buna karşın alanlara göre söz konusu becerilere ilişkin bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur. Buradan cinsiyetin öz-düzenleme becerilerinde ve motivasyonda önemli olduğu, aynı zamanda sınıf seviyesine göre de azaldığı söylenebilir.

Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008), çocukların problem çözme ve sosyal becerilerdeki yeteneklerinin, öz-düzenlemenin güven, çekingenlik, dikkat ve odaklanma boyutları altında nasıl ve ne düzeyde etkilendiklerini ortaya çıkarmak amacı ile yapmış oldukları araştırmalarında, çocuklarda bu dört durumun problem çözme ve sosyal beceriler üzerine başarıma arzuları ve motivasyonları için gerekli olduğunu gözlemişlerdir. Son olarak Arsal (2009, s.1), öz düzenleme öğretiminin ilköğretim matematik programında yer alan kesirler ve ondalık sayılar ünitelerinin, öğrencilerin akademik başarısına ve matematiğe karşı tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) tarafından geliştirilen öz-düzenleyici öğretim modeli, kesirler ve ondalık sayılar öğretim etkinliklerine uyarlanmış ve deney grubu öğrencilerine öz-düzenleyici öğretim etkinlikleri ile 6 hafta uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin hem kesirler, ondalık sayılar ünitesindeki akademik başarılarının hem de matematiğe karşı tutum puanlarının kontrol grubu

öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalarda öz-düzenleme öğretiminin sadece derslerde değil hayat boyu önemli olduğunu vurgulayan nitelikte olduğunu göstermektedir.

Çiltaş ve Bektaş (2009), 1,2,3 ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında matematik dersine ilişkin öz - düzenleme becerileri ve motivasyon düzeyleri açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. Bu amaç doğrultusunda Atatürk Üniversitesi 2008–2009 bahar döneminde Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 127 öğrenciye, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) uygulanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda sınıf değişkenine göre ölçeğin tekrarlama, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü ve sınav kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sağırılı ve Azapağası (2010), üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmakta ve bu amaç altında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini düzenlemek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup betimsel analiz yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmış ve veriler NVivo programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde biliş üstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütlenme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; Motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir.

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), üniversite eğitiminin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini incelemiş, üniversite 1.sınıf öğrencileri ile üniversite 4.sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını incelemişlerdir. Bu amaçla 2007–2008 güz döneminde Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD'de okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf öğrencisine, 1980 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies For Learning Questionnaire MSLQ) ölçeği uygulanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında 1. sınıflar lehine öz-düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi öğrenme süreci üzerinde etkin rol oynadığı öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur (Ainley & Patrick, 2006). Öz-düzenleme, son zamanlarda araştırma grupları içerisinde motivasyon sürecini incelemek için bir anahtar olarak ortaya atılmış ve çeşitli doğal gruplar oluşturularak motivasyon yöntemleri geliştirilmiştir (Sassenberg & Wolfin, 2008). Öz-düzenleme stratejileri, her bir öğrencinin yaşamında başarılı olmak için kişisel olarak geliştirmek zorunda olduğu bireysel becerilerdir. Bu bakımdan öz-düzenleme

becerileri düşünülebilir, öğrenilebilir ve kontrol edilebilir yetenekler olduğu düşünüldüğünde, bu konuda dışarıdan bir desteğin verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmalar ışığında öz-düzenleyici öğrenciler bir öğrenme ortamı ile karşılaştıkları zaman; sahip oldukları bilgi ve inançlara göre görev ihtiyaçlarını yorumlayarak ve görevi analiz ederek başlamaktadırlar. Onlar, amaçlarını başarmalarına yardım edecek olan olası stratejileri bulmak, uyarlamak ve seçmek için temel olarak kullandıkları özel görev-amaçları oluştururlar. Stratejileri kullandıktan sonra, amaçlarına doğru ilerlemelerini izlerler ve böylece çabalarının başarısı hakkında kendilerine geri bildirim oluştururlar. Onlar, süreç üzerindeki algılarına dayalı olarak çabalarını ve stratejilerini düzenlerler. Onlar zorluklarla karşılaştıklarında veya cesaretleri kırıldığı zaman görevi sürdürebilmek için motivasyonel stratejileri kullanırlar. Dolayısıyla kişide bulunan iyi bir motivasyon inancının başarıyı getireceğini söylemek zor olmayacaktır. Bununla birlikte geliştirilen öğrenme stratejileri de başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu amaçla farklı yaş grupları üzerinde öğrencilerde öz-düzenlemeyi öğrenme stratejileri geliştirilmelidir. Öz-düzenleme stratejileri gelişmiş olan öğrencilerde derslerinde veya hayatları boyunca karşılaştıkları problemlerde kendilerine daha fazla güvenmekte ve gayret göstermektedirler. Öğrenciler amaçlarını belirlerken ve çeşitli konular üzerinde çalışarak belirledikleri amaçlarına ulaşabilmek için stratejik yaklaşımlar seçebilir, adapte edebilir ve hatta yeni stratejik yaklaşımlar da yaratabilirler. Ayrıca öğrenciler gerekli olan materyale nasıl ulaşabileceklerinin, onları nasıl kullanabileceklerinin, nasıl bir planlama yapmaları gerektiğinin yanı sıra performanslarını nasıl değerlendireceklerinin, yaptıkları çalışmalarını nasıl gözden geçirip düzenleyeceklerinin de bilincindedirler (Zimmerman, 1990).

Bu amaçla başta eğitim kurumları olmak üzere eğitimciler, derslerinde öğrencilerin algılarına, güdülerine ve motivasyonlarına dikkat ederek eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemelidirler. Öğrencilere, öğrenme süreci içerisinde aktif olabilecekleri ve kendi öğrenmesini değerlendirebileceği ortamlar sağlanmalıdır (Üredi & Üredi, 2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırma ödevleri ve projelere daha sık yer verilmesi, öğrencilerin motivasyonel inançlarını sürekli canlı kılmak için seminer, kurs, sempozyum vb. etkinliklere yer verilmesi öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayabilir. Günümüzdeki çalışmalar artık gerçek durumlar içerisinde öğrenme inanışları ya da motivasyon hisleri ve öz-düzenleme ölçümlerini gerçekleştirmekte olan bir hareket içersine girmişlerdir. Bu ölçümleri mikro analizler, doğrudan gözlemler, çalışma günlükleri, yüksek sesle düşünme ve bilgisayar görüntüleri gibi materyaller ile yapmaya çalışmaktadırlar (Zimmerman, 2008).

Kaynaklar

- Ainley, M. & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Education Psychology Review*, 18, 267–286.
- Akpınar, A., Hacısalihoğlu, H. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2004). *Matematik Öğretimi: Matematikte İşbirliğine Dayalı Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33–44.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ed7,2(1)*.
- Arsal, Z. (2009). Öz-düzenleme Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 24(152), 3–14.
- Artino, A. R. (2005). Review of the motivated strategies learning of questionnaire. *Running Head: Review of the MSLQ, University of Connecticut*, December 15.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C. & Greene, J. A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381–412.
- Boakerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195–200.
- Boakerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Brad, R. (1994). Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme. (Çev: Güzin Büyükkurt). *Eğitim ve Bilim*, 18(91), 45-49.
- Calero, M. D., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I., Kazen, M. & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328–343.
- Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*, Doctoral thesis, Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students into mathematics lesson. *An International Journal Social Sci. and Humanities*, 28, 152-159.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), Makale: 13.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Halpern, D., F. (1993). Assessing the effectiveness of critic-thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 338-353.

- Haşlamam, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,110–122.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintirich P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp.57–85). London: Guilford Press.
- Kaasboll, J.J. (1998). Teaching critical thinking and problem defining skills. *Education and Information Technologies*, 3.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30,139–161.
- Leung, M., & Chan, K. (1998). Gender and elective differences in the motivated strategies for learning of pre-service teacher education in Hong Kong. 05.08.2009 tarihinde alınmıştır. <http://www.aare.edu.au/98pap/leu98366.htm>
- Monique, B. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195–200
- Oh-Uchi, A., Nagao, H. & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414–425.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Öz-düzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157–175.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) (Tec. Rep. No. 91-B–004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Pintrich, P. R., (2000). The role of orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts ve P.R.,Pintrich (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*,13-39, San Diego, CA: Academic Pres.
- Rizemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted student. *Roeper Review*, 15(1), 98–101.
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek Öğretimin Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*,18(2) 587-596.
- Sağırılı, M. Ö.,ve Azapağası, (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 129-161.
- Sassenberg, K. & Woltin, K. A. (2008). Group-based self-regulation: The effects of regulation focus. *European Review of Social Psychology*, 19, 126–164

- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 631–649). San Diego, CA: Academic Press.
- Turan, S. & Sayek, İ. (2006). Tıp Eğitiminde Öğrenen Merkezli Yaklaşımlar. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 171–175.
- Umay, A. (2004). İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 176-181.
- Ün Açıkğöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması. *Edu7*, 2(2).
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–7.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background methodolojical developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.