

Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

An Assessment of Prospective Teachers' Views toward their Self-regulated Learning Skills in terms of Several Variables

Mehmet Nuri Gömleksiz*
Fırat Üniversitesi

Demet Demiralp**
Fırat Üniversitesi

Özet

Betimsel nitelikteki bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik Öğretmenliği ve Resim-iş Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere geliştirilen, Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ile MWU testi, bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının görüşlerinin, öğrenim gördükleri bölümlerine ve üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, Öz-düzenleyici öğrenme, Öğretmen adayları

Abstract

The purpose of this descriptive study is to determine if prospective teachers' views on self-regulated learning skills changed significantly in terms of gender, department and university entrance score type. Study group of the research comprised of fourth year prospective teachers enrolled at the departments of Classroom Teaching, Social Studies

* Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ
e-posta: nurigomleksiz@yahoo.com

** Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EPÖ Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, Elazığ e-posta: demet.demiralp@hotmail.com

Teaching, Science Teaching, Turkish Language Teaching, Computer and Instructional Technologies, Primary Mathematics Education and Art Education in the Faculty of Education of Fırat University. Self-regulated Learning Skills Scale developed by Turan (2009) to determine university students' self-regulated learning skills was used as the data collection tool. Independent samples t test and Mann Whitney U test were utilized to compare prospective teachers' views in terms of gender variable while Kruskal Wallis H was used in terms of department and university entrance score type. Results of the study revealed that prospective teachers' views did not statistically differ toward in terms of motivation and action to learning, planning and determining aims, strategy using and assessment, and lack of self-directedness related to gender variable. It was determined that prospective teachers' views differed significantly related to department and university entrance score type.

Keywords: Self-regulation, self-regulated learning, prospective teacher

I. GİRİŞ

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere aktif olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmada bireyin kendisinin yönlendirdiği, zihinsel yeteneklerini, becerilerini öğrenme sürecine aktardığı öz-düzenleme becerisi büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme ve akademik başarıya etki eden en önemli faktörlerden biri olan öz-düzenleme kavramı, birçok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Bu konuda lider kabul edilebilecek kuramcılardan Zimmerman (1989)'a göre öz düzenleme “öğrencilerin üstbilgi, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi”dir. Pintrich (2000) de öz-düzenlemeyi, “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak betimlemiştir. Schunk (1994, 75), öz-düzenlemeyi yapılan etkinlikler açısından değerlendirmiştir. Ona göre öz-düzenleme kişinin; öğretime dikkat etmesini ve konsantre olmasını, hatırlanacak olan bilgiyi örgütlemesini, kodlama yapması ve tekrarlamasını, verimli bir çalışma ortamı yaratmasını, kaynakları etkili kullanmasını; yeterlikleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen etmenler, beklenen eylemlerin çıktılar hakkında pozitif inançlara sahip olmasını, çabası ile övünç ve mutluluk duymasını içeren etkinlikleri kapsar. Öz-düzenleme, öğrencinin öğrenmeye ve sorumluluk almaya motive olmasını etkileyen faktörlerin farkında olma şeklinde de tanımlanmıştır (Perry ve Drummond, 2002). Kauffman (2004)'a göre ise öz-düzenleme, “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası” olarak tanımlanmıştır.

Öz-düzenleme, temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli öğrenci davranışlarını barındıran derin ve içsel bir mekanizmadır. Bir kimsenin bir şeyi yapma ve yapmama konusunda kendi güdülerini kontrol altına alabilme kapasitesidir (Bodrova ve Leong, 2005, 32). Öğrenme sürecine bu şekildeki bir

yaklaşım bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, hayatını kontrol edebilmesine, bağımsız kalabilmesine, başarılı olmasına ve kendini gerçekleştirebilmesine de temel teşkil eder. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini görev odaklı akademik becerilere dönüştürdükleri öz denetimli bir süreçtir (Zimmerman, 2001, 1). Bu süreçte öz-düzenleyici öğrenenler, öğrenme deneyimlerini farklı yollarla kontrol edebilen, bilgiyi örgütleyen ve tekrar edebilen, öğrenmesini etkileyen faktörleri bilen, kendi yeteneklerine yönelik olumlu tutuma sahip bireylerdir (Schunk, 1994; Artino ve Stephens, 2006). Purdie, Hattie ve Douglas (1996, 87)'a göre ise öz-düzenlemeli öğrenciler öğrenmelerinde amaçlı, stratejik ve azimlidirler. Belirlemiş oldukları amaçlara göre kendi gelişmelerini değerlendirme ve bu değerlendirme sonuçlarına göre daha sonraki davranışlarını ayarlama yeteneğine sahiptirler. Bu öğrenciler dışsal denetimlere tepki olarak hareket etmek yerine kendi öğrenme deneyimlerini üretirler ve yönetirler. Sonuçta kendileri için koydukları öğrenme amaçlarına ulaşmak için gerekli yöntemleri seçip, kontrol ederler. Dolayısıyla başkalarından bağımsız olarak kalıcı ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Ayrıca; öğrencilerin kullandıkları bu stratejiler, onların yaşam boyu öğrenen özerk bireyler olmalarını da sağlaması nedeniyle son derece önemlidir. Öğrenmenin öz-düzenlenmesinin, bireylerin yaşamlarının değişik alanlarına yansımaları neticesinde, kişisel gelişmeye de büyük katkısı vardır.

Psikoloji alanında yapılan araştırmalar öz-düzenlemenin özellikle küçük yaşlarda geliştiğini göstermektedir (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Flavell (1979) ise küçük çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin henüz gelişmediğini ve bu becerinin zaman içinde geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca öz-düzenleme yapabilme yeteneği her ne kadar erken yaşlarda kazanılıyorsa da yapılan birçok araştırma (Azevedo ve Cromley, 2004; Butler, 1998; Lizarraga vd., 2003; Masui ve De Corte, 1999; Perels, Gürtler ve Schmitz, 2005; Perry ve VandeKamp, 2000; Schmitz ve Wiese, 2005) öz-düzenleme becerilerinin daha ileri yaşlarda da eğitim yoluyla geliştirebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerde öz-düzenlemeyi geliştirebilmek için öğretmenlerin öğrencilerini bilişsel stratejilerin bulunduğu ortamlara teşvik etmelidir (Butler, 2002, 82). Bununla birlikte öz-düzenlemenin geliştirilebilir yönü göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin şu öğretim ilkelerini göz önünde bulundurması gerekir (Ley ve Young, 2001, 94-95);

- Öğrencilerin etkili öğrenme çevresi oluşturmasına rehberlik edilmeli,
- Öğretim, öğrencilerin bilişsel ve yürütücü bilişsel süreçlerini kolaylaştıracak şekilde organize edilmeli,
- Öğrencilere kendi ilerlemelerini gözlemelerini sağlamak amacıyla öğretimsel hedefler ve dönütler sunulmalı,
- Öğrencilere sürekli olarak değerlendirme bilgisi sağlanmalı ve öğrencilere kendi kendini değerlendirme fırsatı verilmelidir.

Son yıllarda yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerinde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak stratejilerin geniş biçimde yer aldığı görülmektedir (Zimmerman, 1995). Dolayısıyla öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerisi kazanmalarında öğretmenler ve

öğrenme ortamı önemli bir rol oynamaktadır (Eshel ve Kohavi, 2003). Bu nedenle öğretmen adaylarının da kendi öğrenmelerini düzenlemeyi bilmeleri, yetiştirecekleri öğrencileri de bu konuda geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerisi açısından ne durumda olduklarını belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

II. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Araştırmada öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri var olduğu şekliyle betimlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tablo 1'de öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	160	53,2
Kız	141	46,8
Bölüm	f	%
Resim-İş Öğretmenliği	28	9,3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	19,3
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	59	19,6
Türkçe Öğretmenliği	48	15,9
Sınıf Öğretmenliği	32	10,6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	48	15,9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	28	9,3
Üniversiteye Giriş Puan Türü	f	%
Sözel	113	37,5
Eşit Ağırlık	53	17,6
Sayısal	135	44,9
Toplam	301	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, % 53,2'sinin erkek, % 46,8'inin ise kız olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre dağılım oranları birbirine yakındır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları, çalışmada en fazla Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının olduğunu ortaya koymaktadır (% 19,6). Resim-iş Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ise % 9,3 ile dağılımda en düşük orana sahiptirler. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türlerine göre dağılımlarında ise, en fazla sayısal puan türüne sahip olanların varlığı (% 44,9) göze çarpmaktadır. Üniversiteye giriş puan türlerine göre daha sonra oransal olarak sırasıyla sözel (% 37,5) ve eşit ağırlık (% 17,6) puan türlerine sahip olanların izlediği belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere Turan (2009) tarafından geliştirilen, 4 alt boyuttan ve 41 maddeden oluşan *Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek "*kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum*" şeklinde 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'dir.

Ölçeğin "*Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme*" boyutunda 7 madde "*Planlama ve amaç belirleme*" boyutunda 8 madde "*Strateji kullanımı ve değerlendirme*" boyutunda 19 madde ve "*Öğrenmede bağımlılık*" boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Bu boyutlar öz-düzenleyici öğrenme için kuramsal olarak tanımlanmış olan aşamaları kapsamaktadır (Turan, 2009).

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) 0,956 ve Bartlett testi $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi tekrarları sonucunda ölçekte yer alan 41 madde özdeğeri 1,5'den büyük olan 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçekte önemli faktörlerin ilki toplam varyansın %18,36'sını, ikincisi %16,94'ünü, üçüncüsü %11,95'ini, dördüncüsü %7,87'sini, toplam %47,10'unu açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alpha katsayısı sırasıyla, 0,88, 0,91, 0,83, 0,76 ve tüm maddeler için 0,91 olarak bulunmuştur (Turan, 2009).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Levene testi yapılarak önce varyansların homojenliği test edilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında Levene testi sonucunda dağılımın normal olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, dağılımın normal olmadığı durumlarda da Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İki den fazla grubun karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda Levene testi sonucu anlamlı çıktığından parametresiz bir test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. KWH testi sonucunun anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle Katılmıyorum 1.00 – 1.80,

Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kararsızım 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle Katılıyorum 4.21 – 5.00.

III. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, bölümlerine ve üniversiteye giriş puan türlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlanması yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin **cinsiyet** değişkenine göre MWU testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre MWU Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıralar top.	U	P
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Erkek	160	148,68	23789,00	10909,000	,622
	Kız	141	153,63	21662,00		
Levene: 6,071*		P= ,014				

Öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme becerilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından yapılan MWU testi anlamlı farklılık belirlenmemiştir [MWU₍₂₉₉₎ = 10909.000, p>0.05]. Bu yöndeki öğrenci görüşlerinin değişmediği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ile öğrenmede bağımlılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Planlama ve Amaç Belirleme, Strateji Kullanımı ve Değerlendirme ile Öğrenmede Bağımlılık Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	P
Planlama ve amaç belirleme	Erkek	160	3,65	,84	-1,094	,275
	Kız	141	3,75	,73		
Levene: 3,390		P= ,067				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Erkek	160	3,60	,81	-,751	,453
	Kız	141	3,67	,75		
Levene: 3,111		P= ,079				
Öğrenmede bağımlılık	Erkek	160	2,71	,80	-,479	,633
	Kız	141	2,75	,76		
Levene: ,219		P= ,640				

*p<0,05

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinden planlama ve amaç belirleme [$t_{(299)} = -1,094$, $p > 0.05$], strateji kullanımı ve değerlendirme [$t_{(299)} = -,751$, $p > 0.05$] ile öğrenmede bağımlılık [$t_{(299)} = -,479$, $p > 0.05$] alt boyutlarına ilişkin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin erkek ve kız öğretmen adaylarının görüşleri 'katılıyorum', öğrenmede bağımlılık alt boyutuna ilişkin ise 'kararsızım' düzeyindedir.

Öğretmen adaylarının öz-düzenlemenin geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öz-düzenlemenin Geneline İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre MWU Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
Öz-düzenleme GENEL	Erkek	160	148,51	23761,50	10881,500	,597
	Kız	141	153,83	21689,50		
Levene: 6,741*		P= ,010				

Tablo 4'teki MWU testi sonucuna göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline ilişkin öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [MWU $(299) = 10881.500$, $p > 0.05$]. Buna göre öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin bölüm değişkenine göre KWH testi sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Bölüm Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	KWH	p	Fark
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Resim-İş	28	164,70	6	22,181*	,001	1-5 2-3,5 3-5 4-5 6-5 7-5
	Fen Bilgisi	58	171,22				
	Sosyal Bilg.	59	137,25				
	Türkçe	48	153,19				
	Sınıf	32	92,94				
	BÖTE	48	170,77				
	Matematik	28	153,11				
Levene: 7,649		p= ,000					
amaç ve beklenti	Resim-İş	28	159,89	6	10,983	,089	-
	Fen Bilgisi	58	161,86				
	Sosyal Bilg.	59	133,81				

	Türkçe	48	153,66				
	Sınıf	32	116,06				
	BÖTE	48	164,72				
	Matematik	28	167,68				
	Levene: 7,174		p= ,000				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Resim-İş	28	159,21				
	Fen Bilgisi	58	163,58				1-5
	Sosyal Bilg.	59	140,97				2-5
	Türkçe	48	149,41	6	16,794*	,010	4-5
	Sınıf	32	99,36				6-5
	BÖTE	48	167,68				7-5
	Matematik	28	171,04				
	Levene: 7,527		p= ,000				
Öğrenmede bağımlılık	Resim-İş	28	172,11				
	Fen Bilgisi	58	138,88				
	Sosyal Bilg.	59	155,95				
	Türkçe	48	149,48	6	4,124	,660	-
	Sınıf	32	160,30				
	BÖTE	48	140,38				
	Matematik	28	154,77				
	Levene: 2,581		p= ,019				
Öz-düzenleme GENEL	Resim-İş	28	175,54				
	Fen Bilgisi	58	164,80				1-5
	Sosyal Bilg.	59	137,82				2-5
	Türkçe	48	152,29	6	21,420*	,002	3-5
	Sınıf	32	92,89				4-5
	BÖTE	48	163,69				6-5
	Matematik	28	168,09				7-5
	Levene: 9,017		p= ,000				

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda bölüm değişkenine göre grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır [KWH₍₆₎ = 22,181, p<0.05]. Farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinde yapılan MWU testi sonuçlarına göre farklılaşmanın Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre güdülenme ve öğrenme için harekete geçme becerisi en düşük olan öğrenciler Sınıf Öğretmenliği öğrencileridir. Ayrıca Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri arasında da anlamlı farklılık belirlenerek bu farklılığın Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde olanların lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında bölümlerine göre anlamlı bir fark belirlenmiştir [KWH₍₆₎ = 16,794,

$p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmelerine ilişkin görüşleri, bölümlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. MWU testi sonuçlarına göre farklılığın, Resim-İş, Fen Bilgisi, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik olarak grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir [KWH₍₆₎ = 21,420, $p < 0.05$]. Farklılaşma Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği öğrencileri ile Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında gerçekleşmiştir. Buna göre, diğer tüm bölümlerdeki öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik görüşlerinin daha olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Üniversiteye Giriş Puan Türü Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Puan Türü	n	Sıra Ort.	sd	KWH	p	Fark
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Sözel	113	152,11	2	18,940*	,000	1-2 3-2
	Eşit ağırlık	53	106,40				
	Sayısal	135	167,59				
Levene: 14,427		p= ,000					
Planlama ve amaç belirleme	Sözel	113	149,00	2	9,690*	,008	3-2
	Eşit ağırlık	53	120,92				
	Sayısal	135	164,49				
Levene: 10,617		p= ,000					
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Sözel	113	152,46	2	18,352*	,000	1-2 3-2
	Eşit ağırlık	53	106,81				
	Sayısal	135	167,13				
Levene: 12,462		p= ,000					
Öğrenmede bağımlılık	Sözel	113	157,94	2	1,959	,375	-
	Eşit ağırlık	53	155,90				
	Sayısal	135	143,27				
Levene: 5,952		p= ,003					
Öz-düzenleme GENEL	Sözel	113	155,16	2	19,188*	,000	1-2 3-2
	Eşit ağırlık	53	104,61				
	Sayısal	135	165,73				
Levene: 13,848		p= ,000					

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçmelerine ilişkin görüşlerinin, üniversiteye giriş puan türlerine göre

anlamli bir şekilde değiştiği görölmektedir [$KWH_{(2)} = 18,940$, $p < 0.05$]. MWU testi farklılaşmanın, sözel ($SO = 152,11$) ve sayısal ($SO = 167,59$) puan türüne sahip öğretmen adayları ile eşit ağırlık ($SO = 106,40$) puan türüyle üniversiteye girenler arasında, sözel ve sayısal puan türüne sahip olanların lehine olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizler neticesinde, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “planlama ve amaç belirleme” alt boyutunda da KWH testi sonuçlarına göre anlamli farklılık çıkmıştır [$KWH_{(2)} = 9,690$, $p < 0.05$]. MWU testi farklılığın, üniversiteye giriş puan türü sayısal ($SO = 164,49$) olan öğretmen adayları ile puan türü eşit ağırlık ($SO = 120,92$) olanlar arasında gerçekteştiğini göstermektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “strateji kullanımı ve değerlendirme” alt boyutunda öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri bakımından görüşleri arasında anlamli bir farklılık belirlenmiştir [$KWH_{(2)} = 18,352$, $p < 0.05$]. MWU testi sonucuna göre farklılaşmanın, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda sözel ($SO = 152,46$) ile eşit ağırlık ($SO = 106,81$) puan türüne sahip öğretmen adayları ve sayısal ($SO = 167,13$) ile eşit ağırlık ($SO = 106,81$) puan türüne sahip öğretmen adayları arasında, sözel ve sayısal puan türüne sahip olanların lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türlerine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik yapılan KWH testi sonucuna göre de anlamli farklılık çıktığı görölmektedir [$KWH_{(2)} = 19,188$, $p < 0.05$]. Puan türleri arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan MWU testi sonuçları incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlere üniversiteye giriş puan türü sözel ($SO = 155,16$) ve sayısal ($SO = 165,73$) olan öğretmen adaylarının, eşit ağırlık ($SO = 104,61$) olanlara göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

IV. SONUÇ – TARTIşMA

Bu çalışmada Eğitim Fakóltesi son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görölen bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamli bir şekilde değişip değişmediği incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazında, eldeki çalışmanın bulgularını destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırmalara rastlanmıştır. Bunlardan, Sağırlı ve Azapağası (2009)’nın “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında cinsiyet farklılık yaratan bir değişken olmamıştır. Wolters ve Pintrich (1998)’in çalışmasında da buna benzer sonuçlara varılmıştır. Turan (2009)’ın çalışmasının sonucunda ise güdülenme, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyete göre fark belirlenmezken, planlama ve amaç belirleme alt boyutunda kızlar lehine fark ortaya çıkmıştır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) da öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımında kadınlar lehine fark bulmuştur.

Gürşimşek (2002)'in de araştırmasının bulgularına cinsiyet açısından bakıldığında kız ve erkek öğretmen adaylarının, öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar boyutlarında farklılaşmazken, kızların daha fazla strateji kullandıkları, öğrenme sürecinin planlanması, düzenlenmesi ve öğrenmeye yönelik çaba ve öğrenme yeterliliğinin değerlendirilmesi ve yeniden örgütlenmesi gibi bilişüstü yeterlikler açısından öne çıktıkları görülmüştür. Farklı yaş ve cinsiyetteki öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinin incelendiği benzer bir çalışmada kızların tüm alanlarda daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiş ve öz-düzenlemeli öğrenmenin anlaşılmasında cinsiyet değişkeninin daha ayrıntılı incelenmesinin gereği vurgulanmıştır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Ponds, 1992). Bu çalışmanın sonuçları da belirtilen gereksinimi doğrular niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine yönelik bulgular değerlendirildiğinde; öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “güdülenme ve öğrenme için harekete geçme” boyutu ile ilgili görüşlere Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, Sınıf Öğretmenliği bölümünde olanlara göre daha fazla katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Haşlamam (2005)'nin araştırmasında öğrencilerin bilgisayar programlama derslerindeki başarılarının % 57' sinin öz-düzenleme -özyeterlik, değer verme, yinleme, hedef belirleme ve çaba harcama- ile açıklandığı söylenebilir. Orhan (2008)'nin çalışmasının sonucunda ise, bilgisayar öğretmen adaylarının ders boyunca kullandıkları planlama, düzenleme, izleme ve değerlendirme öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını artırdığı ve öğretmenlik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır. Bu sonuçlar, BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “güdülenme ve öğrenme için harekete geçme” boyutu ile ilgili görüşlere daha fazla katılmış olmalarını destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin, bölümlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, Resim-İş, Fen Bilgisi, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümünde olanlara göre daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Etkin öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin başarıyı arttırdığı birçok çalışmada kanıtlanmıştır (Kasap, 1996; İnan, 2003; Memnun, 2003; Çullu, 2003; Seyhan, 2003, Demirci, 2003; Elez, 2004). İsrail (2007)'in araştırmasında, diğer çalışmalardan farklı olarak, fen bilgisi dersinde sadece öz-düzenlemeyi geliştirici yöntem, teknik ve öğretimsel stratejiler kullanılmış ve sonuçta öğrencilerin fen bilgisi başarısının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada öz-düzenleme düzeyleri yüksek olan öğrenciler fen bilgisi dersinden başarılı, düşük olanlar ise başarısız olmaktadır. Bu durumun, öz-düzenlemenin fen başarısının en önemli göstergelerinden biri olduğunu gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, öz-düzenleme ile fen bilgisi özyeterliliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularında da ortaya çıkan Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmelerinin daha fazla oluşu, belirtilen çalışmaların sonuçları

doğrultusunda, öğretmen olduklarında da kullanacakları stratejiler ve değerlendirmeleri ile sahip oldukları öz-düzenleyici öğrenme becerileri sayesinde, bunları öğrencilerine de yansıtarak hem kendilerinin hem de öğrencilerinin başarıyı elde edebilmeleri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak özellikle sınıf öğretmenlerinin, öğrenme stratejilerini bilmelerinin ve uygun öğrenme ortamlarında bunları kullanmalarının zorunluluk derecesinde öneme sahip olduğu göz önünde bulundurulursa, araştırmada Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmeye ilgili görüşlere daha az katılmış olmaları dikkat çekici bir sonuçtur.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının bölümlerine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik bulgulara göre de; Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlere Sınıf Öğretmenliği bölümünde olanlara göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte Gürşimşek (2002)'in çalışmasında da, öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrenmeye yönelik motivasyonel inançları incelenmiş, farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarına Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Envanteri'nin (OMSE) uygulanması yoluyla öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin bu grup açısından işleyişini betimleyici veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan farklı program gruplarındaki öğrencilerin ölçeğe tepkileri incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği grubunu oluşturan öğretmen adaylarının tüm alt ölçeklerde elde ettikleri puanlar açısından grubun gerisinde kaldığı görülmüştür. Bu sonuçlar Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine daha az sahip olduklarını göstermektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ve de dolayısıyla başarıları üzerindeki etkilerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretmenlerin özellikle lisans öğrenimleri ile birlikte bütün öğrenme-öğretme süreçlerinde öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçmelerinin, onların üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Öyle ki, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutuna ilişkin görüşlere sözel ve sayısal puan türüyle üniversiteye giren öğretmen adaylarının eşit ağırlık puan türüyle üniversiteye girenlere göre, daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalar ile eğitimciler, öğrenenlerin; akademik öğrenme becerileri ve öz-kontrol bilgisinin gelişmesini, böylece öğrenmenin kolaylaşmasını, öğrenmeye daha güdülenmiş olmasını, yani öğrenme için istekli ve becerili olmalarını amaçlamaktadır (Martin, 2004). Güdülenme ile ilgili araştırmalar ise; öz-güven, başarı beklentisi, konu ile algılanan değerler akademik davranışların yordanmasında önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Pokay ve Blumenfeld Phyllis, 1990). Öz-düzenleyici öğrenenlerin de güdülenme nitelikleri algılanan yeterlik ve içsel ilgi gibi bazı inançlara bağlıdır (Zimmerman, 2002). Araştırmanın bulguları, sözel ve sayısal yeterliğe sahip öğretmen adaylarında güdülenme ve öğrenme için harekete geçmenin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Ayrıca üniversiteye giriş puan türü sayısal olan öğretmen adaylarının planlama ve amaç belirlemeye ilişkin görüşleri, eşit ağırlık olanlara göre daha olumlu yöndedir. Öz-düzenleme bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını belli hedefleri için düzenlemesidir. Bu nedenle öğrencilere kendi kişisel amaçlarını belirleme olanağının sağlanması öz-düzenlemenin temel koşullarından biridir (Boekaerts ve Niemivirta, 2005). Araştırmanın bulguları, üniversiteye giriş puan türü sayısal olan öğretmen adaylarının daha fazla, amaç belirleyerek planlama yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulguyla, sayısal yeterliğin planlama ve amaç belirlemeyi olumlu yönde etkilediği ve bu yeterliğe sahip öğretmen adaylarında kendi amaçlarını belirleme olanağının sağlanabildiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bulguları, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu farklılaşma, sözel ile eşit ağırlık puan türüne sahip öğretmen adayları ve sayısal ile eşit ağırlık puan türüne sahip öğretmen adayları arasında, sözel ve sayısal puan türüne sahip olanların lehinedir. Strateji kullanımı öz-düzenleyici öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Bu alandaki çalışmaların bir kısmı stratejilerin kullanımına yönelmiş ve bu beceriye sahip öğrencilerin “stratejik öğrenenler” veya “iyi strateji kullanıcıları” olarak tanımlanmasına neden olmuştur (Turan, 2009). Öğrenenin ulaşmak istediği amaçları, öğrenmesi sırasında strateji kullanımını etkilemektedir. Öz-düzenleme de, öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlar oluşturduğu, bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik stratejiler belirlediği ve uyguladığı stratejilerin kazandırdıklarını değerlendirdiği bir süreçtir (Üredi ve Üredi, 2005). Heo (2000)’ya göre bu süreçte kullanılan bilişsel stratejiler, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bilgileri daha etkili bir şekilde kazanmalarına, depolamalarına ve ifade etmelerine imkan tanır. Dolayısıyla öz-düzenleme becerisine sahip öğrenenler daha çok strateji kullanmakta ve daha yüksek öz-yeterlik algısı bildirmektedir (Zimmerman, 1990). Araştırmada üniversiteye giriş puan türü sözel ve sayısal olan öğretmen adaylarının strateji kullanımlarının ve değerlendirmelerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990)’un çalışmalarının sonucunda da öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ile sözel ve sayısal yeterlik algısının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Zimmerman ve Martinez-Pons (1990)’un çalışmaları, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bununla birlikte araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türlerine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik bulgular da değerlendirildiğinde, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlere üniversiteye giriş puan türü sözel ve sayısal olan öğretmen adaylarının, eşit ağırlık olanlara göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesinin desteklenmesi etkili öğrenme ve öğretme için yararlı olacaktır. Öğretmen adaylarına öz düzenlemeli öğrenme hakkında bilgi verilmelidir. Öğretmen adaylarına nasıl öğrenme hedefleri belirleyecekleri, o hedeflere ulaşma yolunda ilerlemelerini nasıl izleyecekleri, kendi kendilerini nasıl değerlendirebilecekleri öğretilmelidir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının

derslerinde öğrencilerine öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaları yönünde rehberlik etmeleri önemlidir. Bunun için öğretim elemanları, öğrencilerin öz-düzenleyici stratejileri kullanmalarını planlama ve yönlendirme çalışmalarına daha fazla zaman ayırabilirler.

- ✓ Bu çalışmaları da gerçekleştirebilmeleri için öğretim üyelerine de öğretmen adaylarında öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında aktif öğrenme teknikleri ve açık strateji eğitimi daha fazla yer verilmesi uygun olacaktır. Bu nedenle üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde, dersler öz-düzenleme becerilerini geliştiren yöntem, teknik ve öğretimsel işler kullanılarak işlenmelidir. Araştırmanın sonuçlarında özellikle sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu yöndeki ihtiyaçları dikkat çekmektedir. Bu bölümdeki öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri derslerle desteklenmesi, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırma ödevleri ve projelere daha sık yer verilmesi; bu alana yönelik seminer, kurs, sempozyum vb. etkinliklere yer verilmesi öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayabilir.
- ✓ Araştırmalarda öğretmen eğitimi programlarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik bireysel yeterlikleri oluşturma açısından ne ölçüde etkili olduğu ayrıntılı biçimde incelenebilir.
- ✓ Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel ve uygulamalı çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamları oluşturularak öğretmen adaylarının bu ortamlarda öz-düzenleme becerilerinin nasıl geliştiği incelenebilir. Öz-düzenleme stratejilerinin kullanımının, ders içeriğine göre farklılık gösterip göstermediğine ve öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin derse olan tutumlarında nasıl bir değişikliğe yol açtığına yönelik araştırmalar yapılabilir. Değişik grupları da kapsayacak şekilde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Çalışmanın sonuçlarında da belirtilen gereksinimi karşılama açısından cinsiyet değişkeninin farklı yaş gruplarında ve öğrenme alanlarında öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkisinin incelenmesinin önemli olduğunu düşünülmektedir. Farklı yaş grupları üzerinde de çalışılarak ilköğretim birinci kademe, ikinci kademe ve lise öğrencilerinde öz-düzenlemenin başarıyı yordama gücünün karşılaştırılması yapılabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin iş ortamındaki başarılarını yordama gücü de araştırılabilir.
- ✓ Literatürde farklı öz-düzenleyici öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Geliştirilen modellerde öz-düzenleyici öğrenme güdüsel, bilişsel, üst-biliş, davranışsal olmak üzere pek çok alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma öz-düzenleyici öğrenmenin bu boyutlarını kapsamada sınırlı kalmıştır. Bundan sonraki çalışmaların bu alt boyutları kapsayacak şekilde çalışılması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Artino, A. R. & Stephens, J. M. (2006). Using social cognitive theory to predict students' use of self-regulated learning strategies in online courses. *Paper presented at the 37th Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association*, Kerhonkson, NY.
- Azevedo, R. & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 523-535.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2005). Self regulation: a foundation for early learning. *Principal*, 85 (1), 30-35.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals, M. Boekarters, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed), *Handbook of Self Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 682- 697.
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 2 (41), 81-92.
- Çullu, F. (2003). *Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, C. (2003). *Fen Bilgisi Öğretiminde Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elez, A. M. (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eshel, Y. & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23 (3), 249-260.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 8.
- Haşlaman, T. (2005). *Programlama Dersi ile İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Heo, H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology Intentional*, 2 (1), 31-51.
- İnan, H. (2003). *İlköğretim Birinci Sınıfta Aktif Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ilköğretim Anabilim Dalı.
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Ley, K. & Young, D. (2001). Instructional principles for self regulation. *ETR & D.*, 49 (2), 93-103.
- Lizarraga, M. L. S. A., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D. & Baquedano, M. T. S. A. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423-439.
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning social cognitive theory and agency. *Educational Psychologist*, 39 (2), 135-145.
- Masui, C. & De Corte, E. (1999). Enhancing learning and problem solving skills: Orienting and self-judging, the powerful and trainable learning tools. *Learning and Instruction*, 9 (6), 517-542.
- Memnun, D. S. (2003). *Sekizinci Sınıf Olasılık Konularında Aktif Öğrenme Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısı Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orhan, F. (2008). Self-regulation strategies used in a practicum course: A study of motivation and teaching self-efficacy. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 251-262.
- Perels, F., Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15, 123-139.
- Perry, N. E. & VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.
- Perry, N. E. & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56 (3), 298-310.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Pokay, P. & Blumenfeld Phyllis, C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41-50.
- Purdie, N., Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self regulated learning strategies: A cross cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 68 (1), 87-100.

- Raffaelli, M., Crockett, L. J. & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 1.
- Sağırlı, M. Ö. & Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 129-161.
- Schmitz, B. & Wiese, B. S. (2005). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, Article in Press.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, D. Schunk, B. J. Zimmerman. (Der.). *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seyhan, G. (2003). *İlköğretim II. Kademe 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Metodlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üredi, I. & Üredi, 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.
- Wolters, A. A. & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*. 26, 27-47.
- Zimmermann, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30 (4), 217-221.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. Zimmerman B. ve Schunk D. (Eds), *Self regulated learning and achievement theoretical perspectives* (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-72.
- Zimmerman, B. J.; Bandura, A. & Martinez-Ponds, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: relating grade, sex and gifdetness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

An Assessment of Prospective Teachers' Views toward their Self-regulated Learning Skills in terms of Several Variables

Problem Statement: In recent years, a great deal of research on strategies that will help teachers develop their students' self-regulated learning skills has increased. Teachers and learning environment have important place on students to gain self-regulated learning skill. Rapid changes in this Information age make it necessary and important for the teacher trainers and teacher candidates to develop self-regulated skills. Prospective teachers should know how to regulate their learning and help their students in this way. Starting from that point, we needed to determine the views of prospective teachers on their self-regulated learning skills.

Purpose of the Study: The main aim of this study is to determine prospective teachers' views on their self-regulated learning skills. In this framework, we tried to determine if prospective teachers' views on their self-regulated learning skills changed significantly in terms of motivation and action to learning, planning and determining aims, strategy using and assessment, and lack of self-directedness related to gender, department and university entrance exam score type variables.

Method: This is a descriptive study. The population of the study includes fourth year prospective teachers enrolled at Faculty of Education in Firat University in Spring term of 2010-2011 academic year. The sample consists of 301 prospective teachers enrolled at the departments of Classroom Teaching, Social Studies Teaching, Science Teaching, Turkish Language Teaching, Computer and Instructional Technologies, Primary Mathematics Education and Fine Arts Education. Five-point Likert type Self-regulated Learning Skills Scale developed by Turan (2009) to determine university students' self regulated learning skills was used as the data collection tool. The scale includes 41 items and four subscales named motivation and action to learning (7 items), planning and determining aims (8 items), strategy using and assessment (19 items), and lack of self-directedness (7 items). These subscales are in harmony with the theoretical framework of the study. The response range of the scale is from "definitely disagree" (1), "disagree" (2), "uncertain" (3), "agree" (4) to "completely agree" (5).

Cronbach's alpha reliability coefficients for the four subscales were 0.79, 0.86, 0.89 and 0.78 respectively. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient of the scale was calculated to be 0,956 and Bartlett's test was considered to be significant ($p < 0,01$). Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was measured to be 0,91. The self-regulated learning skills scale was administered to prospective teachers in their classrooms by the researchers and they were given enough time to rate their views. After they have finished, the survey was collected in the same way.

In a prior examination, when the distribution of the data was found to be non-normal, non-parametric statistical techniques Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were utilized in the analyses of the data obtained from the study. When the distribution of the data was found normal, parametric statistic technique Independent groups t test was used to compare the views of two groups. Besides,

percent, frequency, item test correlation, mean score and LSD tests were used to analyze the data. Results with $p < 0.05$ were considered statistically significant.

Results: The study results revealed no statistically significant differences between the views of prospective teachers in terms of motivation and action to learning, planning and determining aims, strategy using and assessment, and lack of self-directedness subscales related to gender variable. Prospective teachers' views did not also differ significantly in the scale as a whole. Statistically significant differences were observed in prospective teachers' views in motivation and action to learning subscale in terms of department variable. Prospective teachers enrolled at Science Teaching and Computer and Instructional Technologies departments adopted the views in motivation and action to learning subscale more than those enrolled at Classroom Teaching department. Prospective teachers' views were also differed significantly in terms of strategy using and assessment subscale. Prospective teachers enrolled at Science Teaching department stated that their views were more positive towards strategy using and assessment than those enrolled at Classroom Teaching department. Prospective teachers enrolled at Science Teaching department had more positive views toward self-regulated learning skills than those enrolled at Classroom Teaching department. The findings of the study show that prospective teachers' views related to motivation and action to learning subscale differed significantly in terms of university entrance exam score type variable. Prospective teachers whose university entrance score types were quantitative-based and verbal-based had agreed more with the views in motivation and action to learning subscale than those whose university entrance exam score types was quantitative and verbal equally weighted. Besides, prospective teachers whose university entrance exam score type was quantitative based had more positive ideas in planning and determining aims subscale than those whose score type was quantitative and verbal equally weighted. The results of the study showed that prospective teachers' views differed significantly in strategy using and assessment subscale in terms of university entrance exam score type variable. The prospective teachers who had verbal-based and quantitative-based score type in university entrance exam adopted the views in self-regulated learning skills scale more than those who had quantitative and verbal equally weighted score type.