

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA SÜRECİNDE KULLANDIKLARI ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI ÖĞRENME BECERİLERİ

**Arş. Gör. Yusuf UYAR**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, [uyary@gazi.edu.tr](mailto:uyary@gazi.edu.tr)

**Dr. Seyit ATEŞ**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, [seyitates@gazi.edu.tr](mailto:seyitates@gazi.edu.tr)

**Dr. Kasım YILDIRIM**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [kyildirim@gazi.edu.tr](mailto:kyildirim@gazi.edu.tr)

### Özet

*Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin özelliklerini ne düzeyde sergilediklerini belirlemektir. Bu çalışma verilerin toplanması ve değerlendirilmesi bakımından nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu otuz ikisi kadın, yirmi altısı erkek olmak üzere toplam 58 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu öğretmen adaylarının yirmi dokuzu Türkçe öğretmenliği, yirmi dokuzu sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencisidir. Veri toplamada odak grup görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamada kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir.*

*Sonuçlar, öğretmen adaylarının motivasyonel durumlarının (öz-yeterlilik algı düzeyleri, hedef yönelimleri ve atıfları) beklenen düzeyin altında olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmının okuma sırasında bilişsel stratejilerden en az birini kullandığı belirlenmiştir. Ancak üstbilişsel stratejileri (hedef belirleme, planlama, bilişsel strateji seçme, izleme ve öz değerlendirme) kullanan öğretmen adayı sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde öz düzenleme stratejilerini (ayarlama -strateji-, ayarlama-metin-, ayarlama -çevre-, adapte edilebilir yardım alma ve duygularını kontrol etme) kullanan öğretmen adayı sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öğretmen adayı.

## SELF-REGULATED LEARNING SKILLS USED BY PRE-SERVICE TEACHERS DURING READING COMPREHENSION PROCESS

### Abstract

*The aim of this study was to investigate the extent to which pre-service teachers exhibit patterns of self-regulated learning in their reading comprehension process. This study is a qualitative research in terms of data collection and evaluation. Study group consisted of 58 pre-service teachers, thirty two of them were female and twenty six of them were male. Twenty nine of them enrolled primary school education programme and twenty nine of them enrolled Turkish language teaching programme. Focus group interviews were used in data collection. A semi structured interview form was developed to gather the data.*

*The results showed that pre-service teachers' motivational states (level of self-efficacy beliefs, goal orientations, and attributions) were under the expected level. It is also determined that most of the pre-service teachers use at least one cognitive strategy during reading. On the other hand, the number of pre-service teachers who use metacognitive (goal setting, planning, cognitive strategy selection, monitoring and self-evaluation) were found very low. Similarly, the number of pre-service teachers who use self-regulatory strategies (adjusting-strategies-, adjusting-text-, adjusting-environment-, adaptive help seeking, and emotion control) were found very low.*

**Key Words:** Reading comprehension, self-regulated learning, pre-service teachers.

## 1. Giriş

Geride bırakılan son elli yıl içerisinde eğitim anlayışındaki gelişmeler oldukça karmaşık bir süreç olan okumaya ve okuma eğitimine bakışı değiştirmiştir (Özbay, 2006). 1975 öncesinde okuma eğitiminde ve okuma araştırmalarında dönemin hâkim eğitim anlayışı olan davranışçı yaklaşımın etkileri görülürken, 1975-1990 arasında şema teorisi ve yapılandırmacı yaklaşımın etkilerinin belirgin olduğu görülmektedir (Pearson, 2009). 1990'lı yılların sonlarından itibaren ise okuma; metin, çevre ve bireyin etkileşimi ile anlamın yapılandırılması şeklinde yorumlanmaya (Akyol, 2006) ve Vygotsky'nin görüşleri önem kazanmaya başlamıştır (Yıldırım ve Ateş, 2011). Diğer taraftan 70'li yıllardan itibaren psikologların eğitimde bilişsel ve duyuşsal faktörler üzerine yaptıkları araştırmalar okuma eğitimi alanına da ciddi katkılar sağlamıştır. Özellikle üstbiliş ve motivasyon üzerine yapılan araştırmalardan okuma eğitimcileri büyük ölçüde istifade etmiştir. Aynı araştırmalar 80'lerden sonra değişen insan ihtiyaçları ve yeterliliklerinin sağlanmasına da önemli katkılar sağlamıştır. Bu dönemde yaşanan gelişmeler modern insanın değişime ayak uydurmasını, her an kendini yenileyebilmesini, yani kendi kendini eğitebilmesini zorunlu kılmıştır. Bu da insanın kendini öğrenmeye motive etmesini, bilişsel yeterliliklerini kontrol etmesini hatta kendi kendini değerlendirmesini, yani yaşam boyunca öğrenen bireyler olmasını sağlayan bir yaklaşımın doğmasını sağlamıştır. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme denen bu yaklaşımın, günümüzde gelişmiş ülkelerin sınıf içi uygulamalarında yer almaya başladığı görülmektedir.

### 1.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bireylerin öğrenmeleri ile ilgili hedefler belirledikleri, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler seçtikleri, süreç boyunca motivasyonlarını, bilişsel durumlarını ve kısmen de olsa çevresel faktörleri kontrol ettikleri, öğrenmelerini sürekli izledikleri ve süreç sonunda kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri bir öğrenme türüdür (Pintrich, 2000; Perry, 1998; Zimmerman, 1990). 1980'li yılların ortalarında düşünce düzeyinde ortaya çıkmaya başlayan öz düzenlemeye dayalı öğrenme öncelikle teorik olarak işlenmiş ve farklı kuramlar tarafından yorumlanarak modellendirilmiştir (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001; Zimmerman, 2000; Schunk, 2001; Matthews, Schwan, Mampbell, Saklofske ve Mohamed, 2000; Winne, 2001; McCaslin ve Hickey 2001). Son yıllarda ise öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin doğası, öğretilebilirliği, teknoloji ile desteklenmesi, farklı yaş gruplarında nasıl tezahür ettiği, ölçülmesi vb. konularla ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Winne ve Perry, 2000; Wang, 2011; Winne, 2010; Hadwin, Oshige, Gress, ve Winne 2010; Perry, 2004; Perry, Philips ve Dowler 2004).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin en önemli yönü bilişsel süreçler ile motivasyona yönelik süreçlerin bir arada değerlendirilmesidir (Pintrich, 2000). Bu motivasyon yapıları ve bilişsel süreçler müstakil olarak farklı kuramlar tarafından kapsamlı bir şekilde tanımlanmış ve incelenmiştir. Bunların bazıları henüz öz

düzenlemeye dayalı öğrenme kavramı ortaya çıkmadan önce 1970'li yıllarda araştırılmaya başlanmıştır (Zimmerman ve Shunk, 2001). Günümüzde de öz düzenlemeye dayalı öğrenme araştırmalarında daha geniş bir çerçeve içerisinde ve birbirleri ile etkileşimleri de dikkate alınmak suretiyle incelenmektedir. Bu yapı ve süreçleri genel olarak "motivasyon yapıları" ve "bilişsel, üstbilişsel ve öz düzenleme stratejileri" şeklinde iki başlık altında toplamak mümkündür.

#### 1.1.1. Motivasyon Yapıları

Mevcut çalışmada ele alınan motivasyon yapılarından ilki öz yeterlilik algılarıdır. Öz yeterlilik algıları insan hayatını pek çok bakımdan etkileyen psikolojik yapılardan biridir. Bireyin zorluklarla karşılaştığı zaman göstereceği direnme gücü, stres altındayken ortaya koyacağı dayanıklılık, bir görevi yerine getirirken yapacağı seçimler, yaşamı boyunca farklı alanlarda alacağı kararlar öz yeterlilik algılarından etkilenmektedir (Pajares, 2008; Bandura, 2002). Ayrıca öz düzenlemeye dayalı öğrenme araştırmaları öz yeterlilik algılarının anlamının/öğrenmenin izlenmesi, öz değerlendirme, hedef belirleme gibi diğer öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğunu; belirli bir alanda yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin öğrenmelerini daha iyi düzenlediğini göstermektedir (Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992; Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman ve Cleary, 2006).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde etkili olan bir diğer motivasyonel yapı ise atıflardır. Atıflar kısaca başarı ya da başarısızlığın sonuçlarını bir sebebe bağlama, şeklinde ifade edilebilir (Weiner, 2004). Başarı ya da başarısızlığın atfedildiği durum, kaynağına (bireyin kendisi - dış faktörler), kontrol edilebilirliğine (kontrol edilebilir - kontrol edilemez) ve durağanlığına (durağan - değişken) göre sınıflanır (Weiner, 2004). Bu sınıflamaya esas olan özelliklerine bağlı olarak atıflar bireyin utanç, gurur, suçluluk, acıma vb. duygular yaşamasına sebep olur ve bunlar da yine davranışın tekrar edilmesi ve sürdürülmesi bakımından önemli sonuçlar doğurur (Weiner, 2005). Atıfların öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinin farklı safhalarında etkili olduğu; bundan dolayı bireyin özellikle başarı veya başarısızlığını, kendisinin kontrol edebildiği, değiştirilebilir nitelikteki faktörlere atfetmesinin süreç bakımından önemli olduğu kabul edilmektedir (Schunk, 2008).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde önemli olan bir diğer motivasyon yapısı hedef yönelimleridir. Hedef kavramı öz düzenlemeye dayalı öğrenmede iki farklı şekilde yer almaktadır. Bunlardan ilki bir motivasyon yapısı olarak hedef yönelimleri, diğeri ise bir üstbilişsel kontrol stratejisi olarak hedef belirlemedir (Fryer ve Eliot, 2008; Zimmerman, 2008). Hedef yönelimleri literatürde farklı şekillerde sınıflanmaktadır (bilgi için bkz. Maehr ve Zusho, 2009). Ancak günümüze kadar yapılan çalışmalarda hedef yönelimlerinin temel olarak ikiye ayrıldığını görmekteyiz. Bunlardan ilki öğrenme hedefleri olup bu tür hedeflerde öğrenci bir beceriyi kazanma ya da bir öğrenmeyi gerçekleştirmeye odaklanmaktadır ve kendini değerlendirirken kriter olarak kendisinin geçmişte aynı işte ulaştığı düzeyi

kullanmaktadır (Alderman, 2004; Ames,1992; Dweck ve Legget, 1988). Diğeri ise performans hedefleri olup performans hedefleri olan öğrenciler mümkün olan en az çabayla kendini gösterecek kadar çevresindeki bireylerden daha iyi olmaya yahut olası bir olumsuz durumdan yine diğerlerinden biraz daha az etkilenmeye çalışırlar. Bundan dolayı çevrelerindeki bireylerin beceri düzeylerini kendi başarılarını değerlendirmede standart kabul ederler (Ames, 1992; Grant ve Dweck, 2003). Bu daha iyi olma ya da olumsuz durumdan daha az etkilenme eğilimine bağlı olarak performans hedefleri de kendi içinde performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri olmak üzere ikiye ayrılır (Alderman, 2004; Grant ve Dweck, 2003). Literatürde öğrenme hedeflerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme davranışının sürdürülmesi bakımından daha etkili olduğu belirtilmektedir (Lemos, 1999; Pintrich, 2000).

### 1.1.2. Bilişsel, Üstbilişsel Stratejiler ve Öz Düzenleme Stratejileri

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmede motivasyonel yapılara ek olarak bireylerin bazı bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ile öz düzenleme stratejilerini kullanmaları beklenmektedir. Okuma eğitimi açısından bakıldığında bilişsel stratejiler, 'okuma stratejileri' ya da 'anlama stratejileri' şeklinde kaynaklarda yer almaktadır. Bu stratejiler (ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, metnin anahtar kelimelerini çıkarma, özetleme vb.) okuma sürecinin belirli safhalarında okuyucular tarafından metni daha iyi ve verimli okumak, edinilen bilgiyi zihinde daha iyi organize edip daha uzun süre hafızada tutmak için kullanılan stratejilerdir (Harvey ve Goudvis, 2007). Literatürde bilişsel strateji kullanımının öz düzenlemeye dayalı öğrenmede hayati bir fonksiyonunun olduğu belirtilmekte ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinde bilişsel stratejilerin kullanımına yer verilmektedir (Pintrich, 2000; Winne ve Hadwin, 1998). Öz düzenlemeye dayalı öğrenmede öğrenenlerden bir hedefe yönelik olarak bilinçli bir şekilde belirli bir stratejiyi veya bir strateji grubunu kullanmaları beklenir (Perry, Philips ve Hutchinson, 2006). Burada önemli olan öğrenenlerin kendi hedeflerini belirleyip kendi seçtikleri stratejiyi bilinçli olarak zorlama veya yönlendirme olmaksızın kullanmalarıdır (Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Bilişsel stratejiler bireyin süreci ilerletmesini yani bir konuyu öğrenmesini veya bir görevi yerine getirmesini sağlarken üstbilişsel stratejiler süreci izlemesini ve bilişsel aktivitelerini kontrolü altında tutmasını sağlamaktadır (Gourgey, 1998; Pintrich, 2000).

Bu doğrultuda üstbilişle ilgili literatür incelendiğinde bilişsel psikoloji alanında çalışan uzmanlar ile eğitim psikolojisi alanında çalışan uzmanların farklı görüşleri olduğu söylenebilir (Hacker, 1998). Araştırmacıların esas aldığı yaklaşım olan eğitim psikologlarının bakış açısına göre üstbiliş, süreci değerlendirip bu sürecin düzenlenmesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda üstbilişsel stratejilerin izleme ve kontrol olmak üzere iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir (Carry ve Reder, 2002; Koriat ve Shitzer-Reichard, 2002). Okuma sürecinde izleme stratejisi süreç boyunca ve sürecin sonunda hedefler doğrultusunda anlamının

gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulamayı kapsamaktadır (Zwiers, 2010; Harvey ve Goudvis, 2007; Koriat, 1997). İzleme diğer kontrol stratejilerinin ve öz düzenleme stratejilerinin hemen hemen tamamının kullanımında hareket noktasıdır, zira diğer stratejilerin önemli bir kısmı izleme sırasında belirlenen hataların giderilmesi ve öğrenmenin sağlanması için kullanılmaktadır. Ayrıca kullanılan kontrol stratejilerinin sorunu çözüp çözmediği, öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayıp sağlamadığı yine izleme ile doğrulanmaktadır (Karpicke, 2009; Koriat ve Shitzer-Reichard, 2002, Schwartz ve Perfect, 2004). Bu durum izleme stratejisini öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde önemli noktaya taşımaktadır.

Üstbilişsel kontrol ise kendi içinde birkaç stratejiyi barındıran bir süreci ifade etmektedir. Ancak konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde planlama, öz değerlendirme, bilişsel strateji seçimi gibi bazı stratejilerin kimi çalışmalarda üstbilişsel kimi çalışmalarda ise öz düzenleme stratejileri arasında değerlendirildiği görülmektedir (Cary ve Reder, 2002; Serra ve Metcalfe, 2009; Butler ve Cartier 2004). Araştırmacılar hem literatürdeki yaygın kullanımdan hem de 'üstbiliş', 'öz düzenleme' ve 'öz düzenlemeye dayalı öğrenme' kavramlarının tarihi kökenlerini değerlendiren çalışmalardan (Azevedo, 2009; Dinsmore, Alexander ve Loughlin, 2008; Fox ve Riconscente, 2008) hareketle öz değerlendirme, hedef belirleme ve planlama gibi daha çok zihinle sınırlı aktiviteleri üstbiliş stratejileri olarak kabul etmişlerdir. Bunlar dışındaki duyuşsal alanları kontrol altına almayı sağlayan stratejiler ile sosyal ve çevresel etkileşimleri gerektiren stratejileri öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri olarak kabul etmişlerdir. Bu doğrultuda değerlendirilmesi gereken üstbilişsel kontrol stratejilerinden ilki hedef belirlemedir. Hedef belirleme bir öğrenme etkinliği ya da yapılan bir işin sonunda elde edilmesi beklenen belirli bir sonuca karar vermektir (Locke ve Latham, 2006). Hedef belirleme, öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde hem süreci yönlendirmesi (hedefe uygun stratejilerin seçilmesi vb.) hem izleme ve süreç sonunda yapılacak öz değerlendirme için ölçütleri belirlemesi hem de belirlenen hedeflerin niteliğine göre öğreneni motive etmesi bakımından önem taşır (Boekaerts ve Niemivirta, 2000; Winne ve Hadwin, 1998; Zimmerman, 2008; Latham ve Locke, 1979).

"Startejik planlama" diye de literatürde yer alan planlama stratejisi öğrenme hedeflerine ulaşmak için zamanın düzenlenip uygun stratejilerin seçimini içeren bir üstbilişsel kontrol stratejisidir (Zimmerman, 2000). Planlama bir başka üstbilişsel kontrol stratejisi olan bilişsel strateji seçimini de kapsamaktadır. Planlama sırasında öğrenenlerden kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri, zaman ve diğer faktörleri de göz önünde bulundurarak hedefe ulaşmak için en uygun strateji/stratejileri seçmeleri beklenir (Perry vd., 2006; Winne 2001; Zimmerman, 2000). Planlamada 'bilişsel strateji seçimi' özellikle önemlidir (Cary ve Reder, 2002; Karpicke, 2009). Çünkü öz düzenleme becerileri gelişmiş öğrenciler daha önceki benzer görevlerde kullandıkları stratejileri ve elde ettikleri sonuçları değerlendirip en doğru seçimi yapmaya çalışırlar. Önceki tecrübelerle oluşmuş strateji bilgisini yeni durumlarda kullanmak öz düzenlemeye dayalı öğrenmede önemli bir adımdır.

Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan bireylerin süreç sonunda kendini değerlendirmesi gerekmektedir. Değerlendirme, öz düzenleme döngüsü bakımından oldukça önemlidir. Değerlendirme neticesinde varılan nihaî sonuç ve süreç boyunca yaşanan tecrübeler değerlendirildikten sonra başarı veya başarısızlıkla ilgili atıflar yapılır (Zimmerman 2000). Yaşanan başarı ya da başarısızlık kullanılan metne, stratejilere, konun kendisine, çevresel faktörlere ya da bireyin motivasyonunu etkileyecek şekilde kendi beceri, yetenek ve zekâsına atfedilebilir. Bu şekilde yapılan değerlendirme daha sonra gerçekleştirilecek öğrenme etkinlikleri yahut okumalar için bireyin kendini hazırlamasını sağlar. Böylece öz düzenlemeye dayalı öğrenme döngüsü her değerlendirme sonunda bireyin kendini çeşitli değişkenler bakımından (motivasyon yapıları, strateji bilgisi, farklı metin türleri ya da öğrenme materyallerinin özelliklerine göre strateji, çevre ve materyal ile ilgili yapılacak uyarlamalar vb.) yeni durumlara hazır hâle getirmesini sağlar (Schunk ve Ertmer 2000; Zimmerman, 2000).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmede, öğrenenlerin kullanması beklenen öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden biri, “adapte edilebilir yardım talebi”dir (Karabenick, 1998; Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Newman, 2008). Öğrenme sırasında kullanılan diğer stratejilerden farklı olarak sosyallik boyutu daha belirgin olan “adapte edilebilir yardım talebi”, bireyin kendi kapasitesini kullanarak çözemediği problemlerle karşılaştığında, yapılmakta olan işte daha becerikli olan bir başka kişiden (öğretmen, aile fertleri veya akranlar) yardım alması şeklinde tanımlanabilir (Newman 2000). Bu süreçte birey bir işi bir başkasına bağımlı olarak gerçekleştirme durumundan kendi başına bağımsız olarak gerçekleştirmeye yönelik kademeli bir gelişim gösterir. Bireyden gelen yardım talebinin adapte edilebilir olması için ise gerçekten yardımın gerekli olması, yardımdan hareketle bireyin problemin üstesinden gelmenin yollarını öğrenmesi (yalnızca sorunun doğru cevabını değil) gerekmektedir (Newman 2002). “Adapte edilebilir yardım talebi” ile ilgili literatür incelendiğinde genellikle benlik algılarının zedeleneceği kaygısıyla (kendisinin beceriksiz, yeteneksiz ve yeterince zeki olmadığını düşünüleceği) bireylerin yardım istemekten kaçındığı; yardım talebinde bulunan öğrencilerin çoğunlukla adapte edilebilir olmayan yardım talebinde bulunduğu görülmektedir (Butler, 1998; Butler ve Neuman 1995). “Adapte edilebilir yardım talebi” kısa vadede öğrencinin meşgul olduğu işe karşı ilgisinin ve dolayısıyla işin devamlılığını sağlar ve öğrenmeyi destekler; uzun vadede ise benzer sorunlarla karşılaştığında bunların nasıl üstesinden gelineceği öğrenilir ve yapılan işle ilgili beceriler gelişir (Newman 2008).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde öğrenenlerden kullanmaları beklenen bir diğer strateji de literatürde adapte etme ve yeni duruma uydurma diye de ifade edilen “ayarlama” stratejisidir. Bu stratejide, öğrencilerden üstbilişsel izleme yoluyla tespit ettikleri hataları çözmek için sorunun kaynağına bağlı olarak bazı alanlarda birtakım düzenlemeler yapmaları beklenir (Perry ve Winne, 2006, Perry ve Drummond, 2002, Zimmerman, 2000). Okuma açısından bakıldığında

sorunun kaynağının metin, kullanılan strateji veya çalışılan ortam olması muhtemeldir. Bu gibi durumlarda eğer sorun metinden kaynaklanıyorsa öğrencinin okumakta olduğu metni daha iyi anlayabilmek için farklı metinleri kullanması ya da aynı konuyla ilgili yazılmış tamamen farklı bir metne geçmesi beklenir. Sorun kullanmakta olduğu stratejide ise bu stratejiyi değiştirmesi; çevreden kaynaklanan bir sorunla karşı karşıyaysa içinde bulunduğu çevrede birtakım değişiklikler yapması ya da ortamı değiştirmesi beklenir.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli stratejilerinden bir diğeri “duygu kontrolü”dür. Duygular davranışı yönlendiren güçlü psikolojik durumlar olduğu için (Carver ve Scheier, 2000) öz düzenlemeye dayalı öğrenmede öğrenenlerden duygularını kontrol edebilmeleri beklenir. Öğrenenler hedeflerine ulaştıklarında olumlu; hedeflerine ulaşamadıklarında (Shah ve Kruglanski, 2000) ya da başarısızlığı atfettikleri kaynakların olumsuz duygu oluşturabilecek kaynaklar olduğu durumlarda (Weiner, 2005) olumsuz duygular hissederler. Olumsuz duygular ise öz düzenleme kapasitesini düşürür (Tice, Baumeister ve Zhang, 2004). Öğrenenlerin bu duygularla baş edebilmesi davranış ya da öğrenme faaliyetlerinin tekrarı ve devamlılığı açısından önemlidir. Bebeklik ve erken çocukluk çağında dahi mümkün olduğunu araştırmalarla ortaya konan duyguların kontrolünü sağlamak için ilerleyen yaşlarda farklı stratejiler kullanılabilir (Kuhl, 2000).

Buraya kadar yapılan değerlendirmeler ışığında görülmektedir ki öz düzenlemeye dayalı öğrenme okuma eğitiminin tarihsel gelişimi içerisinde hem uygulamalara hem de araştırmalara ciddi katkılar sağlayan pek çok değişkenin bir araya getirilmesini, böylece hem okumanın hem de okuyarak öğrenmenin daha verimli olmasını sağlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Ancak yapılan araştırmalar bütün bireylerin okuyarak öğrenme sırasında öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin gerekliliklerini kendiliğinden yerine getirmesinin mümkün olmadığını göstermektedir (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon ve Giammarino, 2011). Bu noktada sınıflardaki eğitim uygulamaları, özellikle de öğretmen davranışları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler doğrudan öğretim veya dolaylı öğretim ile öğrencilerin okumada öz düzenleme yapabilmelerini sağlayabilirler (Housand ve Reis, 2008). Ancak ülkemizdeki sabit programlar, etkili bir yol olmasına rağmen öğretmenlerin doğrudan öğretimi kullanmasını engellemektedir. Bu durumda geriye öğretmenlerin model olma yoluyla, yani yukarıda bahsedilen motivasyonel ve bilişsel yapılarla ilgili kendi özelliklerini sınıfta bizzat sergileyerek öğrencilerinin gelişimine katkı sağlaması seçeneği kalmaktadır. Model olma yoluyla öğretmenlerin öğrencilerinin okuma ve yazmada öz düzenleme kapasitelerini geliştirebileceğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Fakat model olma sürecinin başarıyla sonuçlanması için öğretmenlerin ve yetişmekte olan öğretmen adaylarının kendi okumalarını düzenleme kapasitesine sahip olmaları bir zorunluluktur. Bu zorunluluk alanda çalışan araştırmacıları öğretmen (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger ve Beckingham, 2004) ve öğretmen adayları (Perry,

VandeKamp, Mercer ve Nordby, 2002; Perry, Philips ve Hutchinson, 2006) ile çalışmaya yönelmiştir.

Ülkemizde henüz öz düzenlemeye dayalı öğrenme ile ilgili yeterli sayıda araştırmının olmayışı, özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konuda öğrencilerine model olabilecek düzeyde olup olmadığının araştırılmamış olması ciddi bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu eksiklikten hareketle araştırmacılar insan hayatında okuma eğitiminin en ciddi düzeyde sürdürüldüğü dönem olan 1-8. sınıflarda öğrencilere model olması beklenen Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının okumada öz düzenleme düzeylerinin ne durumda olduğunu araştırma ihtiyacı hissetmiştir. Araştırmanın ülkemizde bu anlamda yapılacak ilk çalışma olması ise alanda farklı bir yaklaşım olacağından önemli görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmının problem cümlesi, "Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları okuduğunu anlama sürecinde öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin özelliklerini ne ölçüde sergileyebilmektedirler?" şeklindedir.

## **2. Yöntem**

Bu araştırma verilerin toplanması ve değerlendirilmesi bakımından nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama amacı ile odak grup görüşmelerinden faydalanılmıştır.

### **2.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında ve Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan 58 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin yirmi dokuzu Türkçe öğretmenliği, yirmi dokuzu sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencisi olup otuz ikisi kadın, yirmi altısı erkektir.

Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilere görüşme öncesinde görüşmenin içeriği ile ilgili bilgi verilmiş ve öğrencilerin çalışmaya katılma konusunda gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

### **2.2. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın problemine uygun bir şekilde veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formun geliştirilmesi sırasında farklı öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri ve alanda yapılan araştırmalarda kullanılan nitel ve nicel ölçme araçları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında ölçülecek duyuşsal ve bilişsel bileşenler belirlenmiştir. Bu doğrultuda motivasyon yapıları arasından öz yeterlilik algıları, hedef yönelimleri ve atıflar ile ilgili veri toplanmasına karar verilmiştir. Bunlar hem literatürde en sık kullanılan yapılar olduğu hem de kullanılacak metodoloji ile sağlıklı verilerin toplanabileceği düşünülerek seçilmiştir. Bu yapıların her biri için forma bir soru yerleştirilmiştir. Bilişsel, üstbilişsel ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanma durumları ile ilgili veri toplamada şu şekilde bir yol izlenmiştir: Bilişsel stratejilerin kullanımının birey, metin ve okuma amacına göre farklılaşması sebebiyle özellikle belirli bir stratejinin kullanımı araştırılmamıştır. Üstbilişsel stratejilerden izleme,

hedef belirleme, planlama (strateji seçimi) ve öz değerlendirme stratejilerinin kullanımına odaklanılmıştır. Öz düzenleme dayalı öğrenme stratejilerinden de adapte edilebilir yardım talebi, düzenleme (metin, strateji, çevre), duygu kontrolü stratejileri seçilmiştir. Bu stratejilerin her biri için ayrı bir soru hazırlanmasının görüşme formunu gereğinden fazla uzatacağı ve öğrencilerin cevaplarını etkileyeceği düşünülerek okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan stratejiler şeklinde sınıflanmış ve bu şekilde üç soru hazırlanmıştır. Başarısızlık yaşanması durumunda sorunu çözmek için kullanılan "adapte edilebilir yardım talebi" ve "düzenleme" stratejileri ile ilgili ayrı bir soruya yer verilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının başarısızlık durumunda yaşadıkları duyguları kontrol edip edememeleri ile ilgili bir soru daha forma eklenmiştir.

Formda yer alan her bir soru için daha detaylı bilgiler almaya yönelik alternatif ve sonda sorular hazırlanmış, ancak bu sorulara yalnızca gerektiğinde başvurulmuştur. Ayrıca bazı durumlarda önceden hazırlanmamış, ancak detaylı bilgi almayı sağlayabilecek sorular da araştırmanın amacına ulaşmak için öğretmen adaylarına yöneltilmiştir.

Uygulama öncesinde formun amaca hizmet edip etmediği iki sınıf öğretmeni, iki de Türkçe öğretmeni adayı ile yapılan görüşme ile sınanmış, aksayan sorular daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler veri çözümlemede kullanılacak kodlama sisteminin sınanmasında da kullanılmıştır.

### **2.3. Görüşme Süreci**

Araştırmada odak grup görüşmelerden faydalanılmıştır. Bu araştırmada odak grup görüşmelerin tercih edilmesinde katılımcıların birbirleriyle etkileşimleri vasıtasıyla araştırılan probleme ilişkin daha fazla derinlemesine bilgi toplama amacı etkili olmuştur. Çünkü Morgan (1996) odak grup görüşmelerin sadece insanların ne söylediklerini ortaya koymakla kalmadığını aynı zamanda insan davranışlarının karmaşık yapılarını anlaşılır hâle gelmesine yardımcı olduğunu, bunun oluşmasındaki en önemli etkenin ise grup etkileşimi sırasında ortaya çıkan etkileşimin katılımcıların kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak verdiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Morgan (1996) odak grup görüşmelerin diğer bir önemli avantajını ise katılımcıların birbirleri ile etkileşimleri sırasında kendi deneyimlerini ve görüşlerini karşılaştırma imkânı buldukları şeklinde belirtmiştir. Her bir oturumdaki katılımcı sayısı 5-7 arasında değişmiştir. Odak grup görüşme oturumları sürecinde araştırmacıardan biri (birinci yazar) yönetici rolü üstlenmiş ve en uygun olduğu anda katılımcılara araştırmacının amacına yönelik olarak hazırlanmış görüşme formundaki soruları yönlendirmiştir. Yine aynı zamanda görüşmelerin amacından sapmadan bir sohbet havası içerisinde geçmesine çaba göstermiştir (ör., katılımcıların ihtiyaçları sorulmuş isteyen katılımcılara çay ikram edilmiş ve olabildiğince kendilerini rahat hissetmeleri için çaba gösterilmiştir). Diğer iki araştırmacı ise (ikinci ve üçüncü yazar) katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda gerekli notları almışlardır. Araştırma için yapılan

görüşmelerde öğrencilere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu içinde yer alan sorular yöneltmiştir. Araştırmacılar alınan cevapların net olmadığı durumlarda daha net ve detaylı bilgi alabilmek için ek soruları öğrencilere yöneltmiştir.

Veriler, görüşmeler sırasında form üzerinde daha önce belirlenen veri organizasyon şemasına uygun olarak kodlanarak toplanmıştır. Bu kodlanmış veri dışında araştırmacılar gerekli gördükleri yerlerde görüşmelerde geçen konuşmaları not almıştır.

Ortalama görüşme süresi 45-60 dakika olarak ölçülmüştür.

#### 2.4. Verilerin Çözülmesi

Toplanan nitel veriler analiz edilirken kullanılacak kodlamalar literatürden hareketle önceden belirlenmiştir. Teoriden hareketle hazırlanan kodlara uygun olarak çözümlenen veriler daha sonra sınıflandırılmış ve bütün öğretmen adaylarının bilgileri bir araya getirilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların kendilerine sorulan sorulara verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının düzeylerine ilişkin tablo şu şekildedir:

**Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının Düzeyleri**

Düzye	f	%
Düşük	0	0
Orta	21	36,2
Yüksek	37	63,8

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yüzde 63,8'i (37) okuma ve okuyarak öğrenme hususunda yüksek öz yeterlilik algı düzeyine sahip olduğunu belirtirken yüzde 36,2'si (21) orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olduğunu dile getirmiştir.

**Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Başarısızlık Durumundaki Atıfları**

Başarısızlığın Kaynağı	f	%
Kontrol Edilebilir	50	86,2
Kontrol Edilemez	8	13,8

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yüzde 86,2'si (50) bir şeyler öğrenmek için okurken bir problemle karşılaştıklarında sebebin genellikle kontrol edilebilir değişkenler olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarının en çok değindikleri sebepler arasında, "metinde geçen kelime kadrosuna ve terimlere aşina olmama, metin yapısının bozuk olması, yorgun olma ve çevresel problemler" yer almaktadır. Sekiz öğretmen adayı (% 13,8) ise başarısızlıkla karşılaştıklarında sebebin genellikle kontrol edemedikleri değişkenler olduğunu belirtmiştir. Alınan

cevaplar "Genellikle okumada odaklanma güçlüğü yaşıyorum, çoğunlukla başarısızlığımın sebebi bu oluyor." (K7) ve "Okuyarak öğrenmede nadiren de olsa sorun yaşadığım oluyor, o zamanlarda başarısız oluyor ve bir arkadaşımdan bana konuyu anlatmasını istiyorum." (K23) şeklindedir. Bu gruba dâhil edilen sebepler, başlamış olan belirli bir okuma süreci için kontrol edilemeyen, ancak uzun vadede kontrolü mümkün olan değişkenlerdir. Bu yönüyle de benlik algısına zarar vermemekle birlikte o anki öğrenme etkinliğinin sürdürülmesine mani olabilmektedir.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri**

Hedef Yönelimi	f	%
Öğrenme Hedef Yönelimi	30	51,7
Performans Hedef Yönelimi	28	48,3

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yüzde 51,7'sinin (30) dersleri gereği ya da bir konuda bilgi almak için bir şeyler okuması gerektiğinde öğrenme, yüzde 48,3'ünün (28) performans yönelimli olduğu anlaşılmaktadır. Hedef yönelimli öğretmen adayları genellikle bir şekilde okumaya zaman ayıracaklarsa bunun sonunda mutlaka bir şeyler öğrenmeleri gerektiğini, yaptıkları işin karşılığını almak istediklerini belirtmişlerdir. Performans gösterme yöneliminde olan adaylar ise özetle; sınıfta en azından arkadaşları kadar bir şeyler söyleyebilme, sorulduğunda hiç olmazsa ana başlıkları hatırlayabilme ya da dersin yürüten öğretim elemanının soru sorması hâlinde okunan metinle ilgili bir şeyler söyleyebilme gibi hedeflerinin olduğunu dile getirmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okurken Bilişsel Strateji Kullanma Durumları**

Bilişsel Strateji Kullanımı	f	%
Kullanıyor	48	82,8
Kullanmıyor	10	17,2

Araştırma kapsamında belirli bir bilişsel stratejinin kullanımı araştırılmadığından görüşmeler sırasında bir ve daha fazla bilişsel stratejinin kullanıldığı belirtildiğinde 'görüşme yapılan öğretmen adayı bilişsel strateji kullanıyor' şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların yüzde 82,8 (48) gibi büyük bir kısmının okuma sürecinde strateji kullandığını belirttiği görülmektedir. Alınan cevaplara şu örnekler verilebilir: "Genellikle önemli gördüğüm ya da anlamadığım yerlerin altını çizerim." (K44), "Okurken anahtar kelimeleri belirlemeye çalışırım, çünkü daha sonra bunlar okuduklarımı hatırlamamı kolaylaştırıyor." (K15), "Çoğu zaman sayfanın kenarına ya da bir kâğıda küçük notlar alırım." (K22), "Genellikle özet çıkarırım, böylece daha iyi anlarım." (K50)

Görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının neredeyse tamamı 'önemli noktaların altını çizme' ve 'not alma' stratejilerini kullandığını dile getirmiştir. Bu

durum strateji kullandığını ifade eden katılımcı sayısı fazla olsa da kullanılan stratejilerin oldukça sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Okurken Üstbilişsel Strateji Kullanma Durumları**

Stratejiler	f	%
Hedef Belirleme	2	3,4
Planlama	3	5,2
-Bilişsel Strateji Seçme	1	1,7
İzleme	26	44,8
Öz Değerlendirme	2	3,4

Tablo 5'te de görüldüğü üzere görüşülen öğretmen adaylarından sadece ikisi (%3,4) okuyup bitirdiğinde ulaşmak istediği hedefleri okumaya başlamadan önce belirlediğini belirtmiştir. Bunlardan biri okuma öncesinde metinle ilgili sorular hazırladığını ve süreç boyunca bunlara cevap aradığı diğeri ise okunacak metinden ne öğreneceğini düşünüp bir liste hazırladığını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar genellikle doğrudan okumaya başladıklarını, özel olarak bir şey öğrenmek için okumadıklarını dersin sorumlu öğretim elemanı kendilerine okumaları için ne verdiyse (kitap, makale vb.) onu okuduklarını belirtmişlerdir.

Planlama yaptığını belirten öğretmen adayı sayısı da hedef belirlemede olduğu gibi oldukça düşüktür(3 öğretmen adayı, %5,2). Planlama yaptığını söyleyen katılımcıların ikisi zaman ile ilgili plan yaptığını belirtirken bir katılımcı zamana ek olarak strateji seçimi yaptığını da belirtmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar şu şekildedir: "*Genellikle çalışmaya (okumaya) başlamadan önce zamana dikkat ederim, okuyacağım şey (kitap, makale) çok zaman gerektiriyorsa ona uygun hareket ederim.*" (K19), "*Okumaya başlamadan önce okuyacaklarıma bakarım, okuyacaklarımdan azlığına çokluğuna göre zamanımı planlarım.*" (K35), "*Okumaya başlamadan önce çalışma zamanımı ayarlarım. Ayrıca okuyacağım şeyin durumuna göre hazırlık da yaparım. Mesela not almam ya da özet çıkarmam gerekiyorsa kâğıt ve kalem alırım, yok sadece altını çizeceksem sadece kalem alırım.*"(K33)

Görüşülen öğretmen adaylarının yüzde 44,8'i (26) konuşmalarında süreç boyunca izleme yaptığını belirten "*Zaman zaman durup ne anladım diye düşünürüm.*" (K23), "*Bazen anlamakta zorlandığımı fark eder, daha yavaş okumaya çalışırım.*" (K41), "*Özellikle kitap okurken birkaç sayfada bir durup oraya kadar okuduklarımı zihnimden geçiririm, eğer kafamda soru işareti yoksa devam ederim.*" (K11) gibi ifadelerle yer vermiştir. Buna göre katılımcıların ancak yarıya yakınının okuma sürecinde izlemeden söz ettiği söylenebilir.

Yapılan görüşmeler sırasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sadece 2'sinin (%3,4) okuma bittikten sonra öz değerlendirme yaptığı belirlenmiştir. Aslında öğretmen adaylarının önemli bir kısmı okuma sonrasında kendilerini değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ancak daha önce sorulan sorularda sadece ikisi okuma öncesinde hedef belirlediklerini dile getirmiştir. Bu durumda gerçek

anlamda öz değerlendirme yapabilecek durumda olan sadece iki öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmacılar olası bir yanlış anlaşılmayı veya kavram karışıklığını önlemek için (katılımcıların okuma öncesinde yaptıklarıyla ilgili konuşmalarda hedef belirlemeye yönelik etkinliklerini unutmuş ya da kendini tam olarak ifade edememiş olma ihtimallerine karşı) öğretmen adaylarının gerçekten değerlendirme yapıp yapmadığını belirlemek amacıyla, onlara “Yaptığınız değerlendirmelerde başarı kriteri olarak neyi kullanıyorsunuz? Hangi durumlarda başarılı olduğunuza karar veriyorsunuz?” sorularını yöneltmiştir. Bu soruya verilen cevaplar kendilerini değerlendirdiklerini düşünürken aslında değerlendirme yapmadıklarını ortaya koymuştur. Bu soruya en çok verilen cevaplar “Eğer okuduklarımı birkaç cümle hâlinde anlatabiliyorsa başarılı olduğumu düşünürüm.” ve “Okuduğum konuyu bir başkasına anlatabilsem başarılı olduğumu söyleyebilirim.” şeklindedir. Oysa gerçek değerlendirme için bireyler başlangıçta belirlediği hedeflere ulaşım ulaşmadığını kontrol etmesi gerekmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Okurken Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

Stratejiler	f	%
Ayarlama (Strateji)	18	31,0
Ayarlama (Metin)	17	29,3
Ayarlama (Çevre)	11	19,0
Yardım Alma (Adapte Edilebilir)	4	6,9
Yardım Alma (Adapte Edilemez)	47	81,0
Duygu Kontrolü	13	22,4

Tablo 6'da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 18'i (%31) okuma sürecinde anlamayla ilgili bir problem yaşadığında kullandığı stratejiyi değiştirdiğini, 17'si (%29,3) okumakta olduğu metinle ilgili bir değişikliğe gittiğini, 11'i (%19) ise çalışmakta olduğu ortamda değişikliğe gittiğini belirtmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplara şu örnekler verilebilir: “Metin beklediğimden zor olduğunda daha yavaş okurum ve altını çizerek okumaya başlarım.” (K3), “Anlamakta zorlanırsan küçük notlar çıkarmaya başlarım.” (K37), “Eğer kitapta anlatılanları zihnimde oturtamazsam aynı konuyu anlatan başka kitaplara bakarım.” (K24), “Eğer metin anlaşılması güç bir metinse (aynı) konuyu daha basit bir şekilde anlatan metinler ararım ya da internetten araştırırım.” (K48), “Eğer ortamda gürültü ya da ışıkla ilgili bir sorun varsa başka odaya geçer orada okurum.” (K35), “Genelde sınavlar için çalışırken kütüphanede çalışmayı tercih ederim, hem daha sessiz oluyor hem de orada pek çok kaynağa ulaşmam mümkün oluyor.” (K28).

Tabloda dikkat çeken asıl önemli nokta ise katılımcıların yardım alma davranışlarıyla ilgili olarak belirttikleridir. Elli bir katılımcı anlamayla ilgili problemi kendi başına çözemediğinde çevresindekilerden ya da daha uzman kişilerden yardım talebinde bulunduğunu belirtmiştir. Ancak yapılan görüşmelerde bunlardan

sadece 4'ünün (%6,9) adapte edilebilir yardım talebinde bulunduğu diğerlerinin ise anlık problemi çözmenin ötesine gidemeyen bir yardım istediği görülmüştür. Bu durum adapte edilebilir yardım talebinde bulunma gibi önemli bir öz düzenleme becerisinden öğretmen adaylarımızın yoksun olduğunu göstermektedir. Adapte edilebilir yardım talebine örnek olarak *"Bazı derslerde özellikle eğitim derslerinde bilmediğimiz kelimeler çok olabiliyor, bu gibi durumlarda sözlük (eğitim terimleri sözlüğü, edebiyat terimleri sözlüğü) vb. bir kaynak önermelerini istiyorum."* (K) 28, *"Genelde hocalarımızdan o (hakkında metin okuyup da anlamadığı) konuyla ilgili başka kaynak önermelerini istiyorum."* (K47) şeklindeki cevaplar verilebilir. Adapte edilebilir olmayan yardım talepleri için şu örnekler verilebilir: *"Bu kelimenin anlamı ne, diye soruyorum."* (K1), *"Arkadaşıma paragraftan ne anladığını sorarım."* (K15)

Mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yalnızca 13'ü (%22,4) okuma sırasında karşılaştığı problemin yarattığı negatif duygusal durumlarla baş edebildiğini ve duygularını kontrol edebildiğini dile getirmiş, diğer 45 (%77,6) öğretmen adayı ise duygularını kontrol edebilme becerisine sahip olmadığından içine düştüğü negatif duygusal durumla baş edemediğini ve okumayı bıraktığını belirtmiştir. *"Eğer kendimi çok kötü hissedersen başka şeylere odaklanırım, kendimi iyi hissettiğimde okumaya devam ederim."* (K34), *"O an için kendimi iyi hissetmemi sağlayacak bir şey yapar, sonra makale ya da kitaba hemen geri dönerim."* (K55), şeklindeki cümleler duygu kontrolü yapan öğrencilerin ifade örneklerindedir. *"Kendimi kötü hissettiğimde genellikle okumayı bırakırım ve bir daha da uğraşmam."* (K27), *"Okuduğumu anlamamam canımı çok sıkar ve (kendimi) kötü hissettirirse ne olursa olsun okumayı bırakırım."* (K42) şeklindeki ifadeler olumsuz duygularla baş edemeyen öğretmen adaylarının tamamında okuma sürecinin kesintiye uğradığına işaret etmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının motivasyonel yapılar açısından yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. İlerleyen yıllarda ilköğretim öğrencilerine okumayı ve okuyarak öğrenmenin en iyi yollarını öğretecek olan öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinin bilgi amaçlı okumada kendi becerilerine yönelik öz yeterlilik algıları orta düzeydedir. Yani bu öğretmen adayları kendilerini çok zayıf görmemekle beraber tam olarak yeterli de görmemektedir. Bir başka motivasyonel yapı olan atıflarda görece daha iyi bir durum söz konusudur. Görüşülen öğretmen adaylarının önemli bir kısmı öğrenme amaçlı yaptıkları okumalarda yaşadıkları başarısızlıkları kendi kontrolleri altındaki değişkenlere atfetmektedir. Ancak incelenen son motivasyon yapısı olan hedef yönelimlerine bakıldığında öz yeterlilik algılarından daha kötü bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı performans göstermeye yönelik yani diğer arkadaşlarından biraz daha iyi olmak ya da olası bir olumsuzluktan yine diğer arkadaşlarına nazaran biraz daha az etkilenmek hedefiyle okumaktadırlar. Bu durum literatürden hareketle görüşülen öğretmen adaylarının gerçekten öğrenmeye yönelmedikleri, mümkün olan en az

çabayla işi tamamlamak için çalıştıkları, karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelemeye çalışmak yerine okumayı bırakacakları şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bilgi edinme amacıyla yapılan okumalar alanındaki motivasyonel durumları öğrencilere rol model olacakları, kazandırdıkları bilişsel ve duyuşsal özelliklerle öğrencilerinin diğer derslerdeki başarılarını etkileyecekleri düşünüldüğünde beklenen düzeyden oldukça uzaktır.

Öğretmen adaylarının bilişsel strateji kullanım düzeylerinin yüksek olduğu ancak kullanılan strateji sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Sınırlı strateji bilgisi yine rol model olarak ilköğretim öğrencilerine kazandıracakları strateji çeşitliliğinin sınırlı olacağına göstergesi olarak kabul edilebilir.

İzleme dışındaki üstbilişsel strateji kullanım durumlarının %1 ilâ %6 arasında değiştiği görülmektedir. İzleme stratejisini ise hemen hemen katılımcıların yarıya yakını gibi aslında yine düşük kabul edilebilecek bir oranın kullandığı görülmektedir. Hedef belirleme, planlama, strateji seçme ve öz değerlendirme gibi okuduğunu anlama sürecine ciddi katkılar sağlayacak ve okuyucunun süreci aktif olarak kontrolü altına almasını mümkün kılacak stratejileri öğretmen adaylarının bilmiyor ya da kullanmıyor olması endişe vericidir.

Öğretmen adaylarının bilgi edinme amacıyla yaptıkları okumalarda öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanma durumları da diğer başlıklarda olduğu gibi yetersizdir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri ayarlama stratejisini kullandığını dile getirirken sadece % 6,9'u adapte edilebilir yardım talebinde bulunduğunu belirtmiştir. Duygularını kontrol edebildiğini dile getiren öğretmen adayı sayısı ise toplam grubun dörtte biri kadardır. Bu durumda öğretmen adaylarının rol model olarak öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kazanmaları ve kullanmalarına katkı sağlayacaklarını söylemek pek mümkün görülmemektedir.

Bu sonuçlardan hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıflarında öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi desteklemede problem yaşayacakları söylenebilir. Daha önce bu alanda yapılan çalışmalar doğrudan öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitime ve sınıflarda desteklenmesine odaklanan çalışmalardır (Perry ve diğer., 2002; Butler ve diğer., 2004; Perry ve diğer., 2006). Mevcut araştırmanın sonuçlarından hareketle ülkemizde de öğretmen ve öğretmen adaylarını destekleyecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür.

Ana dili eğitiminde görev almış ya da alacak olan öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi duyuşsal özellikleri ve bilişsel yeterlilikleri hakkındaki farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Bu faaliyetler bilimsel araştırma ve verilerle desteklenmelidir.

Okuma eğitimi vermekte olan ya da verecek olan öğretmen ve öğretmen adaylarına bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ile öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri tanıtılmalı; bu stratejileri öğrencilere nasıl öğretecekleri ve onları nasıl

destekleyecekleri konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları sağlanmalıdır. Yine bu çalışmalar da yapılacak bilimsel araştırmalarla desteklenmelidir.

Son olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde etkili olan motivasyon yapılarının nasıl geliştirileceği, sınıflarda nasıl destekleneceği konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgilendirilmesine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve bunlar bilimsel araştırmalar ile desteklenmelidir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. (2'nd Ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Ames, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and students motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Azevedo, R. (2009). "Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion". *Metacognition Learning*, 4, 87-95.
- Bandura, A. (2002). "Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies". In A. Bandura (Ed.) *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge: Cambridge University Press., pp. 1-45.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). "Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals". In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press., pp. 417-450.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). "Self-regulation: An introductory overview". In M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press., pp. 1-9.
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2004). "Promoting students' active and productive interpretation of academic work: A Key to successful teaching and learning". *Teachers College Record*, 106, 1729-1758.
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F., & Giammarino, M. (2011). "Secondary students' self-regulated engagement in reading: Researching self-regulation as situated in context". *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 73-105.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H. J., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). "Collaboration and self-regulation in teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Butler, R. (1998). "Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context". *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.

Butler, R., & Neuman, O. (1995). "Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes". *Journal of Educational Psychology*, 87, 261–271.

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2000). "On the structure of behavioral self-regulation". In M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press., pp. 41-84.

Cary, M. & Reder, L. M. (2002). "Metacognition in strategy selection". In P. Chambres, M. Izaute & P.-J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, Function, and Use*, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, pp. 63-78.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin S. M. (2008). "Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning". *Educational Psychology Review*, 20, 391-409.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality". *Psychological Review*, 95, 256-273.

Fox, E. & Riconscente, M. (2008) "Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky". *Educational Psychology Review*, 20, 373-389.

Fryer, J. W. & Elliot, A. J. (2008). "Self-regulation of achievement goal pursuit". In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 53-75

Gourgey, A. F. (1998). "Metacognition in basic skills instruction". *Instructional Science*, 26, 81-96.

Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). "Clarifying achievement goals and their impact". *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.

Hacker, D. J. (1998). "Definitions and empirical foundations". In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graeaser (Eds), *Metacognition in Education Theory and Practice* Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 1-23.

Hadwin, A. F., Oshige, M., Gress, C. L. Z., & Winne, P. H. (2010). "Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning". *Computers in Human Behavior*, 26, 794-805.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. (2<sup>nd</sup> Ed.). USA: Stanhouse Publishers.

Housand, A. & Reis, S. M. (2008). "Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional setting". *Journal of Advanced Academics*, 20, 108-136.

Karabenick, S. A. (1998). "Help seeking as a strategic resource". In S. A. Karabenick (Ed) *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp 1-11.

Karpicke, J. D. (2009). "Metacognitive control and strategy selection: Deciding to practice retrieval during learning". *Journal of Experimental Psychology: General*, 138, 469–486.

Koriat, A. & Shitzer-Reichert, R. (2002). "Metacognitive judgments and their accuracy". In P. Chambres, M. Izaute & P. J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, Function, and Use*, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-18.

Koriat, A. (1997). "Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning". *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, 349–370.

Kuhl, J. (2000). "A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions". In M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press., pp. 111-169.

Latham, G. P. & Locke, E. A. (1979). "Goal setting: A motivational technique that works". *Organizational Dynamics*, 8, 68-80.

Lemos, M. S. (1999). "Students' goals and self-regulation in the classroom". *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). "New directions in goal-setting theory". *Current Directions in Psychological Science*, 15, 265-268.

Mace, F.C., Belfiore, F. J., & Hutchinson J.M. (2001) "Operant theory and research on self-regulation". In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 39-65.

Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). "Achievement goal theory: The past, present, and future". In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of Motivation at School*, New York: Routledge, pp. 77-104.

Matthews, G., Schwan, V. L. Mampbell, S. E., Saklofske, D. H., & Mohamed A. A. R. (2000). "Personality, self-regulation, and adaptation: A cognitive social framework". In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. (pp. 171-207) San Diego: Academic Press.

McCaslin M. & Hickey, D. T. (2001). "Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view". In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 227-252.

Morgan, D. L. (1996). "Focus Groups". *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

Newman, R. S. (2000). "Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers". *Developmental Review*, 20, 350–404.

Newman, R. S. (2002). "How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking". *Theory Into Practice*, 41, 132-138.

Newman, R. S. (2008). "Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation". *Educational Psychologist*, 43:1, 1-15.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap

Pajares, F. (2008). "Motivational role of self efficacy beliefs in self-regulated learning". In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. (pp.111-139). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Pearson, P. D.(2009). "The roots of reading comprehension instruction". In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds),*Handbook of Research on Reading Comprehension*, New York: Routhledge, pp. 3-31

Perry, N. & Drummond, L. (2002). "Helping young students become self-regulated researchers and writers". *The Reading Teacher*, 56, 298-310.

Perry, N. E. (2004.) "Using Self-regulated learning to accommodate differences among students in classrooms". *Exceptionality Education Canada*, 14, 65-87.

Perry, N. E. & Winne P. H. (2006). "Learning from learning kits: Gstudy traces of students' self-regulated engagements with computerized content". *Educational Psychology Review*, 18, 211-228.

Perry, N. E. (1998). "Young children's self-regulated learning and contexts that support it". *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.

Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). "Mentoring student teachers to support self-regulated learning". *The Elementary School Journal*, 106, 237-254.

Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002) "Investigating teacher–student interactions that foster self-regulated learning". *Educational Psychologist*, 37, 5-15.

Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). "Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning". *Teachers College Record*, 106, 1854-1878.

Pintrich, P. R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press., pp. 451-502.

Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). "Self regulation and academic learning: Self efficacy enhancing interventions". In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press., pp. 631-649

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). "Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling". *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.

Schunk, D. H. (2001). "Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning". In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp.125-151.

Schunk, D. H. (2008). "Attributions as Motivators of Self Regulated Learning". In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 111-139.

Schwartz, B. L. & Perfect, T. J. (2004). "Introduction: Toward an applied metacognition". In T.J.Perfect & B. L. Schwartz (Eds), *Applied Metacognition*, Oxford: Oxford University Press., pp. 1-11.

Serra, M. J. & Metcalfe, J. (2009). "Effective implementation of metacognition". In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds), *Handbook of Metacognition in Education*, New York: Routledge, pp. 278-298.

Shah, J. Y. & Kruglanski, A. W. (2000). "Aspects of goal networks: Implications for self-regulation". In M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press., pp. 86-110.

Tice, D. M., Baumeister, R. F. & Zhang, L. (2004). "The role of emotions in self-regulation: Differing roles of positive and negative emotions". In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The Regulation of Emotions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 213-226.

Wang, T.-H. (2011). "Developing web-based assessment strategies for facilitating junior high school students to perform self-regulated learning in an e-learning environment". *Computers & Education*, 57, 1801-1812.

Weiner, B. (2004). "Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity". In D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds), *Big Theories Revisited*, Greenwich: Information Age Publishing, pp. 13-29.

Weiner, B. (2005). "Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence". In Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York: Guilford, pp. 73-84.

Winne, P. H. & Perry N. E. (2000). "Measuring self-regulated learning". In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press., pp. 531-566.

Winne, P. H. (2001). "Self-regulated learning viewed from models of information processing". In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 153-189.

Winne, P. H. (2010). "Improving measurements of self-regulated learning". *Educational Psychologist*, 45, 267-276.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). "Studying as self-regulated learning". In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition In Educational Theory and Practice*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 279-306.

Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). "Anlama öğretiminin değişen yüzü". *Eğitimci*, 8, 50-53.

Zimmerman B. J. (2000). "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective". In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press., pp. 13-39.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). "Adolescents' development of person agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill". In F. Pajares & T. Urdan (Eds), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich: Information Age Publishing, pp. 45-69.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D.H. (2001). "Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement". In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 289-307.

Zimmerman, B. J. (2000). "Self-efficacy: An essential motive to learn". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (1990). "Self-regulated learning and academic achievement: An overview" *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, 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. (2008). "Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation". In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 267-295.

Zwiers, J. (2010). *Building Comprehension Habits in Grades 6-12: A Toolkit of Classroom Activities*. (2<sup>nd</sup> ed). Newark: International Reading Association.