
Orijinal Makale Başlığı:

Öz Düzenleme ve Çalışma Becerileri Arasındaki İlişki

Makalenin İngilizce Başlığı:

The Relationship Between Self-Regulation and Study Skills

Yazar(lar):

Özge CAN ARAN

Kaynak Gösterimi İçin:

Can-Aran, Ö. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 207-220, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.011>.

Original Title of Article:

Öz Düzenleme ve Çalışma Becerileri Arasındaki İlişki

English Title of Article:

The Relationship Between Self-Regulation and Study Skills

Author(s):

Özge CAN ARAN

For Cite in:

Can-Aran, Ö. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 207-220, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.011>.

Öz Düzenleme ve Çalışma Becerileri Arasındaki İlişki

Özge CAN ARAN^{a*}

^aHacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.011

Makale Geçmişi:

Geliş 05 Şubat 2015
Düzeltilme 12 Mart 2015
Kabul 05 Mayıs 2015

Anahtar Kelimeler:

Öz düzenleme,
Çalışma becerileri.

Öz

Bu çalışmanın amacı öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi kuramsal olarak değerlendirmektir. Alan yazında öz düzenleme, çalışma becerileri ve bu beceriler ile öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok makale olduğu göze çarpmaktadır. Bu makalelerin incelenmesi sonucunda öz düzenleme ve çalışma becerileri arasında benzer yönler olduğu dikkati çekmiştir. Bu benzerlikler, öz düzenleme ve çalışma becerilerinin arasındaki ilişkinin detaylı olarak incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada (a) öz düzenleme, (b) öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler, (c) çalışma becerileri ve (d) öz düzenleme ile çalışma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca çalışmada öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiden yola çıkarak okullarda bu beceriler kazandırılırken dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir. Çalışma sonuçlarının, her iki becerinin kazandırılması konusunda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

The Relationship Between Self-Regulation and Study Skills

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.011

Article history:

Received 05 February 2015
Revised 12 March 2015
Accepted 05 May 2015

Keywords:

Self-regulation,
Study skills.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the relationship between self-regulation and study skills theoretically. In the literature, there are numerous articles which examine self-regulation, study skills and the relationship between these skills and learning strategies, and learning approaches. As a result of examining these articles, it is noted that there are similar aspects between self-regulation and study skills. These similarities reveal there is a need to examine the relationship between them in detail. Therefore, in this study, (a) self-regulation, (b) strategies to improve self-regulation skills, (c) study skills and (d) the relationship between self-regulation and study skills are examined. Additionally, on the basis of the relationship between self-regulation and study skills, in this study, the issues that need to be taken into heed when self-regulation and study skills imparted in the schools are also focused on. The results of this study are expected to shed light on the studies related to the attainment of these skills.

*Yazar: ozgecann@hacettepe.edu.tr

Giriş

Alan yazın incelendiğinde, öz düzenleme ile ilgili araştırmalarda çalışma becerilerine; çalışma becerileri ile ilgili araştırmalarda ise, öz düzenleme becerilerine vurgu yapıldığı gözlenmiştir (Battal Karaduman, Güder, Özsoy-Güneş & Kırbaşlar, 2014; Cooney, 2007; Fulk, 2003; Jakubowski, 2002; Lindblom-Ylänne, 2004; Lyons-Wagner, 2010; Meyer, 2005; Rogaten, Moneta & Spada, 2013). Aynı zamanda bu becerilere yönelik araştırmalarda ortak olarak, öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımları kavramlarına da sıklıkla yer verildiği dikkati çekmektedir (Cooney, 2007; Dolors Cañada & Arumí, 2012; Jakubowski, 2002; Lyons-Wagner, 2010; Rogaten, Moneta & Spada, 2013; Senemoğlu, 2011). Bu durumdan yola çıkarak, bu araştırmada öncelikle öz düzenleme kavramı detaylı olarak incelenmiş ve elde edilen ipuçları yardımıyla çalışma becerileri ile ilişkisi açıklanmıştır.

Öz Düzenleme

Pintrich (1995) öz düzenlemeyi, belirli bir hedefe yönelik bireyin davranışını, güdülenmesini ve öğrenme birimine ilişkin bilişini kontrol etmesini içeren etkin bir süreç olarak tanımlamıştır. Orange (1999)'a göre ise öz düzenleme, bireyin hedefe yönelik davranışlarını sürdürmek için uygun olan yöntem ve tutumu geliştirmesi ve gerektiği zaman yardım alması yoluyla kendisini etkili bir şekilde yönetmesi olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman (2001) ise kendi öğrenmesini, yürütücü bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak düzenleyen öğrencileri öz düzenleyici olarak adlandırmaktadır. Ayrıca Zimmerman (1998), öz düzenlemeyi zekâ gibi zihinsel bir yetenek veya okuma yeteneği gibi akademik bir beceri olarak değil, öğrenenin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda öz düzenleme; bireyin bir okuma parçasını analiz etmek, bir teste hazırlanmak veya bir makale yazmak gibi belirli bir eğitimsel hedefi gerçekleştirmek için kendi kendine ortaya koyduğu düşünceler, duygular ve etkinlikler olarak ifade edilebilir (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Pintrich (1995), öz düzenlemeyi termostata benzetmiştir. Termostatın, belirli bir sıcaklığı izleyerek oda sıcaklığını düzenlemesi yani oda sıcaklığını belirlenen sıcaklıkta tutmak için odayı soğutma veya ısıtmayı sağlayacak şekilde çalışması ya da durması ile öz düzenleme arasında bir benzerlik olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda bireyin öz düzenleme becerileri çevreyi değiştirirken, çevre de bireyin öz düzenleme sisteminin gelişimine katkı, içsel standartlarına uyum için destek ve öz düzenleme süreçlerinin ortaya çıkması için kolaylık sağlar. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Bireyin beklentileri ve inançları, yapacağı işi etkilerken, benlik kavramı ve etki ettiği çevre ise bireyin kendi hakkındaki gözlemlerini ve işini ne kadar doğru yaptığını etkiler. Bu da öz düzenleme becerilerinin gelişimi sırasında çevre-birey arasındaki ilişkinin açık bir göstergesidir. Aynı zamanda, bireyin kendi davranışlarını değerlendirilmesi sonucunda oluşan içsel standartları, bir vakum içerisinde oluşmaz. Bu standartlar, ahlaki kurallar, sosyal değerlendirme ve model alma ile yani çevrenin etkisi ile oluşur. Fakat birey içsel standartlarını oluştururken çevresinde gördüklerini ve işittiklerini körü körüne almaz. Birey çevresinden aldığı bilgileri kendi değerlendirme süzgecinden geçirerek kendisine göre yapılandırır (Bandura, 1986).

Bu kapsamda Bandura (1986), öz düzenlemeyi; *öz gözlem, yargılama süreci ve içsel tepki* olarak üç aşamada açıklamıştır. Bu süreçler sırası ile şu şekildedir: *Öz gözlem*, bireylerin kendi davranışlarının uygunluğunu kontrol ettikleri bir süreçtir. Bu süreçte bireyler kendi değerlerini ve daha önceden yaptığı etkinlikleri göz önünde bulundurarak, uygun davranışları seçer ve uygun olamayan davranışları elerler. Örneğin kişiler, bisiklet sporlarında hızlarını; başarı durumlarında yaptıkları işin, niteliği, niceliği ve orijinalliğini; kişisel ilişkilerinde, tavırlarının ahlaki ve sosyal boyutlarını gözleyerek davranışlarını düzenlerler. *Yargılama sürecinde* bireyden beklenen ise çevresindekilerin davranışlarını izledikten sonra onları kişisel standartlarına göre değerlendirmesidir. Bu kişisel standartların oluşumuna ise bireyin çevresinde model aldığı kişiler, bireyin önceki yaşantıları, kendine saygısı, değerleri gibi unsurlar etki etmektedir. *İçsel Tepki* sürecinde ise bireyin değerlendirme standartları ve yargılama becerilerinin öz tepkiyi oluşturduğu belirtilmektedir. Birey bu süreçte davranış oluşturmalarını sağlayan dürtüler ve içsel standartlara bağlı olarak ortaya konulan davranışlarını değerlendirir.

Aynı zamanda öz düzenleme alanında çalışanlar, öğrenmeyi de bu aşamalara benzer süreçlerle tanımlamışlardır. Öğrenmenin, *önsezi, performans ve irade kontrolü ile içebakışı* içerdiğini belirtmişlerdir. Bu süreçlerden *önsezi* öğrenmek için ön çaba gerektiği inancı ve böyle bir öğrenme için zemin oluşturmayı ifade ederken, *performans ve irade kontrolü* öğrenme çabaları boyunca oluşan, konsantrasyon ve performansı etkileyen süreçleri içermektedir. İçebakış ise öğrenme çabalarından sonra oluşan ve öğrenenin o yaşantıya verdiği tepkileri etkileyen bir süreçtir. *Önseziye sahip bireyler*; belirli sıralı hedefleri olan, öğrenme hedeflerine uyum sağlamış, plan yapan, içsel ilgiye ve öz yeterliğe sahip, *performans ve irade kontrolüne sahip bireyler* ise; performans odaklanmış, öz öğretimli, kendi kendini izleme yeteneği gelişmiş, *içebakış sahibi bireyler* ise; uyumlu, kendini değerlendirebilen, olumlu öz tepki becerisine, strateji ve uygulama niteliğine sahip olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1998; 2008). Pintrich (2004) ise, sınıf ortamında öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin bir yapıdan bahsetmiştir. Fakat onun önerdiği yapı genel olarak birbirini izleyen dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi *önsezi, planlama ve harekete geçmedir*. Bu aşama, öz sezi aşaması ile aynıdır. İkinci aşama olarak, *izleme* ve üçüncü olarak ise *kontrolden* bahsetmiştir. Bu iki aşama ise performans ve irade kontrolünün içerisinde yer almaktadır. Son olarak ise *tepki ve yansıtma*dan bahsetmiştir. Bu aşama ise içebakışı kapsamaktadır. Tüm bu bilgiler ışında öz düzenlemeyi, diğer insanların rehberliğine ihtiyaç duyulan nokta ile kişinin diğer insanların yardımlarına ihtiyaç duymadan davranışı otomatik olarak gerçekleştirdiği nokta arasındaki gelişim basamağı olarak tanımlanmak mümkündür (Biemiller, Shany, Inglis & Meichenbaum, 1998; Watson & Tharp, 2007).

Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler

Zimmerman vd. (1996), öğretmenlerin, öğrencilerin ders çalışma davranışları ile öğrenme ürünleri arasındaki bağlantıyı tanıyıp kavramaları için öz düzenleme becerilerinin gelişimine ilişkin bir model önermiştir. Bu model, *öz değerlendirme-kendini izleme; hedef belirleme-stratejik plan yapma; strateji-uygulama kontrolü ve strateji-ürün kontrolü* olmak üzere dört adımdan oluşmaktadır:

1. *Öz değerlendirme-kendi kendini izleme*, öğrencinin gözlemleri ve daha önceki performans kayıtlarından kişisel verimliliği hakkında yargıda bulunmasını içerir. Öğrenciler daha önce bilmedikleri bir öğrenme birimi üzerinde çalışırken, kullanacakları yöntemlerin etkisini tam olarak bilmeyebilirler. Bu noktada öğrenenin daha önceki etkinliklerinin kayıtları, onun kendisini değerlendirmesini sağlar. Öğrenciler çalışmalarına ne kadar zaman ayırmaları gerektiğini detaylı olarak kaydetmezlerse bilemezler. Bu noktada öğrencilerin kendini sınama veya öğretmen, akran ve anne babalarından gelen dönütler yardımıyla kendilerini değerlendirmeleri mümkündür.

2. *Hedef belirleme ve stratejik plan yapma*, öğrencilerin öğrenme aktivitelerini analiz etmesi, belirli öğrenme hedefleri ortaya koyması ve onları hedeflerine ulaştıracak stratejileri planlaması ve gözden geçirmesini içerir. Öğrenci daha önceden bilmediği bir öğrenme birimi ile karşılaştığında onu parçalara ayırma konusunda ve bu konuya ilişkin hedeflerini belirleme ve etkili bir öğrenme stratejisi geliştirme konusunda genelde başarısızdır. Öğretmenler bu konuda onlara yol göstermelidir. Örneğin öğrenciler genellikle dönem ödevlerini yazmayı son dakikaya ertelerler. Çünkü öğretmenlerinin onlara benzer bir konuya ilişkin genel bir çerçevenin nasıl oluşturulacağı; çeşitli alt başlıklar için yazma sürelerinin nasıl ayarlanacağı ve sonuç bölümünün nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi vermesine ihtiyaç duyarlar.

3. *Strateji- uygulama kontrolü*, önceden kullandığı stratejilere, öğretmen ve akranlarından gelen dönüt ve kendini izlemesine bağlı olarak öğrenenin, seçtiği stratejiyi işe koymasını ve uygulamasındaki doğruluğun kontrol edilmesini içermektedir. Öğrenciler yeni bir stratejiyi uygularken, daha önce kullandıkları stratejileri kaydetmediklerinde, önceden kullandıkları yöntemlere benzer yöntemleri yanlış kullanırlar. Eğer öğrenenler kullandıkları stratejiyi kaydedip, sürekli tekrar ederlerse, onlara verilen dönütlerin anlaşılır olduğu durumlarda bu stratejiyi otomatikleşmiş olarak uygularlar.

4. *Strateji- ürün kontrolü*, öğrencilerin stratejik süreçlerin etkililiğine karar vermek için süreç ve öğrenme ürünleri arasındaki bağlantılara odaklanmasını, onları incelemesi ve etkililiklerini değerlendirmesini içerir. Örneğin; bir öğrenci coğrafya dersinde anahtar kavramları ezberlerken gruplama stratejilerini kullanabilir. Bu öğrenci göl, çöl, dağ gibi anlamlı gruplar oluşturduğunda, g,ç ve d ile başlayanlar gibi gelişigüzel ve anlam içermeyen gruplar oluşturduğundan, daha iyi öğrenecektir. Herhangi bir öğrenme stratejisinin etkililiği, değişken bir yapıya sahip olan öğrenme birimine, bağlamsal ve kişisel faktöre bağlıdır. Çoktan seçmeli sınav için işe yarayan ezberlemeye dayalı bir strateji, açık uçlu sınav veya boşluk doldurma sınavı için işe yaramayabilir. Bu nedenle öz düzenleyici öğrenenler, öğrenme ürünlerini sürekli kendi kendine gözlemeli ve farklı sınav soruları ile karşılaşma gibi değişik durumlarla yüz yüze geldiğinde kullanabileceği stratejik yöntemleri çeşitlendirmelidir.

Öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik önerilen bu modeli somut bir örnek üzerinde inceleyebiliriz. Tarih dersinde başarısız olan ilköğretim 7. sınıf öğrencisi Ayşe'yi örnek olarak alabiliriz. Modelin birinci adımına göre Ayşe'nin daha önceden bu derse çalışırken yapmış olduğu ders çalışma planından, çalışma ve sınava hazırlık süreçlerini kendi kendine değerlendirmesine gerek vardır. Öğretmen Ayşe'nin düşük not aldığı sınav kâğıdından zor olan okuma parçasını güçlükle anladığını görmüştür. Böylece öğretmen Ayşe'nin bu derste zayıf olduğu konu hakkında ona dönüt verebilir. Ayşe'nin sorun yaşadığı alan bu şekilde tanımlandıktan sonra, öğretmen ikinci adımı uygulamaya başlayabilir. Öğretmen Ayşe'ye, okuma-anlama, ana fikri bulma, kitaptaki paragrafları dikkate alarak kendisi için hedefler belirlemesi konusunda rehberlik etmelidir. Örneğin; ana fikri belirlemek için, öğretmen her paragrafın birinci cümlesine odaklanmak gerektiğini ve daha sonra o paragrafın anlamını daha iyi açıklayan başka cümleler olup olmadığını görmek için diğer cümleleri gözden geçirmek gerektiğini ifade edebilir. Öğrenci, aynı zamanda öğretmenini ya da arkadaşını ona cümle seçim stratejisini gösterirken izlemelidir. Üçüncü adımda ise Ayşe öğretmeninden ya da ana fikri belirlemeyi doğru şekilde yapan bir sınıf arkadaşından sosyal bir dönüt almaya ihtiyaç duyabilir. Bu durum Ayşe'nin kendisini daha etkili olarak öz izlemesine yardımcı olur. Ayşe cümle seçim stratejisinde uzmanlaştığı zaman, dördüncü adıma geçilebilir. Bu adımda strateji süreci kadar iyi şekilde okuma- anlama öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesini içeren öz izleme boyutu genişletilebilir. Öğretmen öz izleme içindeki bu değişikliği öz yeterlik için sorular sorarak ya da dışsal dönüt sağlama için kısa bir sınav yaparak kolaylaştırabilir. Böylece Ayşe'nin diğer arkadaşları ile aldığı sınav sonuçları, öz yeterlik oranları ile karşılaştırıldığı zaman, öğrencinin öz yargılamasındaki yanlışlıklar ortaya çıkar ve gelecekte ders çalışırken öz izlemesini daha gerçekçi yapmasını sağlar (Zimmerman et. al., 1996).

Dembo ve Seli (2008) de akademik olarak başarılı olabilmek için öz düzenleme becerisinin beş bileşenine önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bileşenler; *motivasyon, öğrenme stratejileri, zamanı kullanma, fiziksel ve sosyal çevre ile performansı izleme*dir. Bu bileşenler şu şekilde açıklanmıştır:

1. *Motivasyon*: Kişinin hedefleri, inançları, algıları ve beklentilerini içeren onun davranışlarına enerji ve yön veren içsel süreçler olarak tanımlanabilir. Örneğin; bireyin bir öğrenme birimini tamamlamak için sebat etmesi onun öz yeterlik inancı ile ilişkilidir. Kişinin bir öğrenme birimini başaracağı veya başarısız olacağına ilişkin inancı onun motivasyonunu ve diğer öğrenme birimlerindeki davranışını etkileyeceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile kişinin inanç ve algılarını değiştirmesi onun motivasyonunu değiştirmesi demektir. Bir öğrenci bir öğrenme birimini tamamlamak istemesine rağmen, dikkati kolayca dağıldığı için onu tamamlamakta zorlanıyor olabilir. Bu durumda birçok motivasyonel öz düzenleme tekniği kullanılabilir. Bunlardan birisi hedef belirlemektir. Çünkü bireylerin hedeflerini belirledikleri ve onları gerçekleştirmek için harekete geçtikleri zaman, öğrenmeye daha çok hevesli oldukları, daha fazla çaba gösterdikleri ve onların kendi gelişimlerini gördükleri zaman daha çok kendilerine güvenlerinin geldiği düşünülmektedir. Ayrıca kendi kendine konuşmanın da önemli bir motivasyon kaynağı olduğu düşünülmektedir. Örneğin birey kendisine yüksek sesle “ yaşasın, ben onu yaptım” veya “ben okuyacağım parçalara dikkatimi vererek çok büyük bir iş yapıyorum” gibi pekiştiriciler uygularsa motive olacağı belirtilmektedir.

Bir diğer motivasyon tekniği ise ödül ve cezayı düşünmek veya onları düzenlemektir. Örneğin “50 dakika ders çalışırsam, kendime 10 dakika telefonda konuşmak için izin vereceğim” veya “bu akşam ders çalışırsam, hafta sonu film izlemeye gideceğim” gibi pekiştiricilerin kişinin motivasyonunu arttırdığı görülmektedir.

2. *Öğrenme Stratejileri*: Bireylerin altını çizme, özetleme ve ana çerçeve oluşturma gibi öğrenme stratejilerini kullanırsa daha iyi öğrenecekleri düşünülmektedir. Bireyin başarılı bir öğrenen olması için yeni bilgiyi kazanması, çalışma becerilerini kullanması ve aynı zamanda kendini motive etmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

3. *Zamanı Kullanma*: Eğitimciler zamanı doğru kullanma ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Zamanı iyi şekilde yönetme becerisine sahip bireylerin not ortalamalarının, zamanı iyi kullanamayan bireylerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kovach (1997)’in çalışması da bu durumu destekler niteliktedir.

4. *Fiziksel ve Sosyal Çevre*: Bireyin başarılı olması için fiziksel çevresini sessiz veya dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlemesinin iyi olacağı düşünülmektedir. Sosyal çevrenin öz düzenlenmesi ise bireyin bireysel veya grupta çalışacağı zamanın veya öğretmeninden, akranlarından, sosyal kaynaklar dışındaki kaynaklardan yardım alıp almayacağına belirlenmesidir. Bilgiyi araştırırken diğer bireylerden yararlanan öğrencilerin, pasif olarak hiç bir şey yapmadan bekleyen öğrencilerden daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

5. *Performansı İzleme*: Birey yazdığı bir kompozisyon, girdiği bir sınav yardımıyla kendi performansını etkileyen öz düzenleme becerilerini nasıl kullanması gerektiğini öğrenebilir. Başarılı öğrencilerin öğretmenleri onlara dönüt vermeden sınavda ne kadar iyi yaptıklarının farkında oldukları ortaya konulmuştur. Performansını gözleme becerisine sahip kişi belirlediği hedefle, ortaya koyduğu performans arasındaki çelişkileri fark ederek, öğrenme sürecinde yapması gereken değişiklikleri belirler. Birey sınav, çalışma ortamı gibi farklı öğrenme ortamlarında çalıştığı zaman, öğrenme ve çalışma davranışında ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapabilir.

Pintrich (1995), Zimmerman vd. (1996) ve Dembo ve Seli (2008)’nin öz düzenlemeye ilişkin belirtmiş olduğu stratejileri genel olarak içeren, beş temel kuraldan bahsetmiştir. Bu kurallar:

1. *Öğrenciler kendi davranışlarının, güdülenmelerinin ve bilişlerinin farkında olmaya ihtiyaç duyarlar*. Bu nedenle öğrencilere, öz düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonlarına ilişkin değerlendirme araçları uygulanabilir.

2. *Öğrenciler pozitif güdüsel inançlara ihtiyaç duyarlar*. Öğrencileri iyi not almaya güdülemekten çok, öz düzenleme becerilerine geliştirmeye güdülemenin daha iyi olacağı düşünülmektedir

3. *Eğitimciler öz düzenleyici öğrenme için model olmalılar*. Öğrenciler yeni karşılaştıkları bir konuya ya da belirli bir bilim dalına ilişkin bilgiye yabancı olabilirler. Bu konulara ilişkin nasıl düşüneceklerini bilemeyebilirler. Bu nedenle eğitimciler öğrencileri ile çalıştıkları alan hakkında bilgiye sahip arkadaşları, akranları ile konuşuyormuş gibi bir konu üzerinde tartışmalıdır. Böylece öğrenciler, profesör ya da öğretmenlerinin belirli bir alana ilişkin düşüncelerini, kullandıkları öğrenme stratejilerini, nasıl düşündüklerini veya mantık yürüttüklerini gözlemleyerek, derste kendilerinden neler beklendiği hakkında bilgi sahibi olurlar ve bu onların öz düzenleyici öğrenen olmalarına yardımcı olur.

4. *Öğrenciler öz düzenleyici öğrenme stratejilerini denemeye ihtiyaç duyarlar*. Öğrenciler bu stratejileri kendi kendilerine veya okul da ders saatleri içerisinde öğretmenleri yardımıyla geliştirebilirler. Örneğin ders saatleri içerisinde öğretmen öğrencilere öğrenme birimi yardımıyla yol gösterebilir. Ayrıca öğretmen öğrencinin yanlısını görebilmesini sağlayacak doğrulayıcı dönütler veya uygun olacak şekilde nasıl ilerleyebileceğini gösteren ipuçları verebilirler.

5. *Sınıf etkinlikleri öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirebilir*. Diğer bir ifadeyle sınıf etkinlikleri öğrencilere öz düzenleme becerilerine geliştirme şansı sağlayacak şekilde olmalıdır. Eğer öz düzenleme becerisi kazandırılmak isteniyorsa, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri

sağlanabilir. Örneğin, öğrencilere Türkçe dersinde kompozisyon ödevi verilecekse, birkaç tane kompozisyon konusu verilebilir ve öğrencilerden kendi istedikleri konulardan birisi hakkında kompozisyon yazması istenebilir.

Sonuç olarak, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji önerileri incelendiğinde, Zimmerman vd. (1996)'nin modellerinin doğrudan ders çalışma becerilerinin gelişimine yönelik olduğunu görülmektedir. Aynı zamanda Dembo ve Seli (2008)'nin de strateji önerileri içerisinde sıklıkla ders çalışma ifadesine yer verdikleri dikkati çekmektedir. Bu durum öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkinin bir işareti olarak düşünülebilir. İlişkiyi daha iyi anlayabilmek için çalışma becerilerinin tanımlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Becerileri

Çalışma becerileri, hem okulda hem evde uygulanabilen yetenek ve becerilerin kapsamlı bir kısmını içermektedir. Bilgiyi elde etme, kaydetme, düzenleme, sentezleme, hatırlama ve kullanma gibi bireyin akademik ve günlük yaşamında başarıya ulaşmasını sağlayacak yetiler çalışma becerilerinin temelini oluşturur (Anderson, 1978; Gettinger & Seibert, 2002). En çok bilinen çalışma becerileri ise uygun bir çalışma planı oluşturma, kendini yönetme, zamanı yönetme, stres yönetimi, akademik teknik ve beceriler (dinleme becerileri, not alma becerileri, araştırma yapma becerileri, okuma becerileri, problem çözme becerileri, yazı yazma becerileri, sınav olma becerileri) olarak sınıflandırılabilir (Anderson, 1978; Deem, 1993; Thomas, 1993).

Birçok eğitimci, okulların öğrencilerin öğrenmesine nasıl daha fazla katkı sağlayabilecekleri ve okul yılları boyunca öğrencilerin neden akademik zorluklarla yüz yüze geldiklerini merak etmektedir. Araştırmacı ve eğitimcilerin araştırma sonuçları öğrencilerin, onlara verilen öğrenme görevleri için yeterli çalışma becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir (Thomas, 1993). Çünkü çalışma becerileri, öğrencilerin öğrenme verimliliklerini ve etkinliklerini artırarak okul yaşamını kolaylaştıran en önemli unsurlardan birisi olarak düşünülebilir (Gettinger & Seibert, 2002).

Çalışma becerilerine sahip olan öğrenciler sadece belirli bir konuyu öğrenmez, onlar aynı zamanda nasıl öğrenmeleri gerektiğini de öğrenirler (Thomas, 1993). Bu nedenle çalışma becerilerinin kullanılması diğer öğretim uygulamalarından farklıdır. Öncelikle ders çalışma ustalığı gerektirir. Bu ustalığı öğrenenin bilgiye ulaşma ve bilgiyi doğru şekilde kullanma yollarını bilmesiyle kazanılır. Öğrencilerin ödev yaparken veya bir sınava çalışırken bu ustalığı kullanması beklenir bu nedenle de öğrencilere bu konuda gerekli eğitimin verilmesi gerekir. İkinci olarak ders çalışma, belirli bir amaca yöneliktir. Etkili ders çalışma bilgi ve yeteneklerin bilinçli kullanımı ile bireyin ders çalışma konusundaki iradesini içerir. Bu yönüyle rasgele öğrenmeden farklıdır. Üçüncü olarak ders çalışma, genellikle bireysellik içerir. Bu nedenle ders çalışma sonucunda oluşan öğrenme sınıftaki öğrenmeden farklıdır; çünkü sınıftaki öğrenme öğretmen ve akran rehberliği ile etkileşime dayalı, sosyal çevrede meydana gelen öğrenmedir (Gettinger & Seibert, 2002).

Öz Düzenleme ve Çalışma Becerileri Arasındaki İlişki

Gettinger ve Seibert (2002)'a göre ders çalışma, kendini çalışmaya teşvik etme, çalışmayı sürdürme ve belirli bir çalışma amacına sahip olma gibi öğeleri içerisine alan öz düzenleme becerisini de içermektedir. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha önce bahsedilen strateji önerileri de bu durumu doğrular niteliktedir. Bu strateji önerileri dikkatli bir şekilde incelendiğinde, öz düzenleme becerilerinin gelişiminin, çalışma becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacağı görülmektedir. Bu duruma örnek olarak, Ramdass ve Zimmerman (2011)'in araştırmaları verilebilir. Araştırma sonuçları, ödev yaparken öğrencilerin; kendini güdüleme, dikkatinin dağılmasını önleme, ödevi tamamlamak için strateji kullanma, zamanı yönetme, hedeflerini koyma, performansını yansıtma ve eğlenmeyi erteleme yoluyla öz düzenleme süreçlerine girdiklerini göstermektedir. Böylece araştırmada öz düzenleme ile ev ödevinin

ilişkili olduğu sonucu vurgulanmıştır. Öğrencilerin ev ödevi yaparken girdikleri süreçler incelendiğinde bu süreçlerin aynı zamanda çalışma becerileri ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu duruma ek olarak, Deem (1993) ve Thomas (1993) kendini yönetmeyi çalışma becerilerinden birisi olarak ifade etmektedir. Alan yazında, öz düzenlemeyi kendini yönetme ifadesi ile tanımlayan araştırmacılara da rastlanmaktadır (Bkz. Orange (1999)'ın öz-düzenleme tanımı, s.24). Bu bilgiler ışığında kendini yönetme kavramı ile tanımlanan öz düzenleme, çalışma becerilerinden birisi olarak ifade edilebilir. Gawith(1991)'in bireyin kendi öğrenmesini yönetmesine ilişkin bahsettiği yedi strateji de öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Bu yedi strateji şu şekilde açıklanmıştır:

1. *Günlük Tutmayı Öğrenme*: Öğrenci günlük olarak, öğrenme hedeflerini, neler yaptığını, koyduğu hedeflere ulaşmış olup olmadığını kısa bir şekilde bir deftere yazmalıdır. Bu, bireyin bir öğrenen olarak kendine tarafsız olarak bakmasını, kendi gelişiminin planını çıkarmasını ve kendi gelişimini değerlendirmesini sağlar.

2. *Zamanı Yönetme*: Öğrencinin ihtiyaç duyduğunu başarması için yeterli olacak kadar ders çalışmasıdır. Bu hiçbir şey yapmamak anlamına gelmez. Öğrenci zamanı bilinçli olarak kullanılmalıdır. Yani minimum zamanda maksimum sonuç ve başarı elde etmeye çalışmalıdır

3. *Plan Yapma*: Öğrenci gerçekçi ve başarabileceği hedeflerini belirlemelidir ve onlara ulaşmak için onun yönünü belirlemesini sağlayan bir plan yapmalıdır.

4. *Düşünme Becerileri*: Öğrenci derinlemesine düşünme yöntemlerini kullanmak için kendini ve hafızasını eğitmelidir. Eğer zihinsel dayanıklılığı ve esnekliği geliştirmek istiyorsa, günlük zihin jimnastiği yapmalıdır.

5. *İletişim*: Öğrenci ders çalışma ve araştırmayı bir iletişim yani diğer insanlarla diyalog olarak görmeyi öğrenmelidir. Eğer öğrenci yaptıklarını neden yaptığını bilmezse ve insanlar onun ne yaptığını anlamazsa başarısız olur.

6. *Çalışma*: Öğrenci sınavları korkutucu şeyler yerine ona sunulmuş şans olarak görmelidir. Eğer öğrenci öğrenme ve tekrar yeteneklerini sistemli olarak uygularsa, ders çalışma konusunda ustalaşacaktır.

7. *Kendini Değerlendirme*: Öğrenci kendini değerlendirme alışkanlığını edinmelidir. Öğrencinin bir günde saatlerce çalışmak, çok fazla kitap okumak ve ya sayfalarca yazı yazması yeterli değildir. Öğrencinin “Ne kadar iyi yapıyorum? Gerçekten ne başardım? Hedeflerim gerçekçi mi?” gibi sorularla kendini aralıklı olarak değerlendirmesi gerekir.

Gawith (1991)'in bahsettiği bu yedi stratejinin, çalışma planı oluşturma, zamanı yönetme, stres yönetimi, akademik teknik ve beceriler gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu ve aynı zamanda öz değerlendirme-kendini izleme, hedef belirleme-stratejik plan yapma, strateji - uygulama kontrolü ve strateji-ürün kontrolü gibi öz düzenleme stratejilerini kapsadığı görülmektedir. Bu durum da kendini yönetme ile tanımlanan öz düzenleme becerilerinin, çalışma becerileri ile ilişkili olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin bu stratejileri kullandıklarında, kendilerini yöneterek, öz düzenleme becerilerini ve aynı zamanda çalışma becerilerini geliştirebileceklerini söylemek mümkündür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin akademik alandaki başarılarının onların öz düzenleme becerileri (Kovach, 1997; Turan ve Demirel, 2010) ve dolayısı ile çalışma becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Demir, Kılınç & Doğan, 2012; Meyer, 2005; Ramdass & Zimmerman, 2011; Thomas, 1993). Bazı öğrenciler etkili çalışma yollarını kendileri geliştirmelerine rağmen, tüm öğrenciler bu beceriye sahip değildir (Fulk, 2003; Lindblom-Ylänne, 2004; Thomas, 1993). Bu nedenle öğretim-öğrenme süreçlerinde bu becerilerin

kazandırılmasına ilişkin etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Lindblom-Ylänne, 2004; Thomas, 1993). Bu kapsamda, eğitimin daha çok içeriğe önem veren bir modelden, öğrencilerin içeriği iyi bir şekilde öğrenmeleri için ihtiyaç duyulan tutum ve yeteneklerin kazandırıldığı bir modele doğru yönelmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Thomas, 1993). Çünkü akademik olarak başarısız öğrencilerin çoğu, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin sahip olduğu ders çalışma taktiklerini kullanmayı bilmedikleri için başarıya ulaşamamışlardır (Demir et.al., 2012; Haitham M. & Nasser, 2014). Bu öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde pasif bir rol üstlenmişler ve başkaları tarafından yönlendirilmeyi beklerler (Gettinger & Seibert, 2002). Öğrencilerin akademik başarılarına yardım etmek için yapılabilecek en iyi şey kendilerini yönetmelerinin sağlanmasıdır (Thomas,1993). Kendini yönetme yani öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler kendi başarılarını değerlendirebileceklerdir.

Kendini yönetmede tutum önemli faktörlerden biridir (Thomas,1993). Eğer bir öğrenci koşmaya karşı pozitif bir tutum içindeyse, onun koşma ile ilgili karşılaştığı yeni durum ne olursa olsun, bu sporla ilgili hevesi kırılmayacaktır. Tutumlar sadece bireyin dünyayı nasıl anladığını değil ondan nasıl zevk aldığını da etkileyecektir. Mesela öğrencinin okul hakkında nasıl hissettiği, onun okul yaşamını etkileyecektir (Devine ve Meagher,1989). Yani dersleri pek sevmeyen fakat okulu ve öğretmenlerini seven öğrenciler, dersleri sevme konusunda kendilerine şans vermeye istekli olacaklardır (Thomas,1993). Ayrıca bu öğrencilerin okulda verilen ödevlere olumlu bir tutum geliştirmeleri onların çalışma becerilerini kullanımını da destekleyecektir (Devine & Meagher,1989). Zimmerman vd. (1996) ise öz düzenleme sürecinin çalışma becerilerinin gelişimi ve kullanımında tamamlayıcı bir rol oynadığı zaman, öğrencilerin akademik başarılarının gelişiminden haberdar olup, yüksek öz yeterliğe sahip olacaklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öz düzenleme becerilerinin gelişim süreci sadece öğrencilerin öğrenmelerini kapsamaz. Aynı zamanda onların öz yeterlik ve öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini de kapsar.

Öz düzenleme becerileri ve çalışma becerilerinin geliştirilmesi için anahtar kural onun öğretilmesidir. Fakat Scanlon, Deshler ve Schumaker (1994) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çoğunun öğretim programının içeriği yerine çalışma becerileri öğretimine odaklanmayı istemedikleri sonucuna ulaşmıştır (cited in Gettinger & Seibert, 2002). Bu durum Thomas (1993)'ün çalışmasında da vurgulanmıştır. Aslında tüm alanlar için, tüm çalışma yöntemlerinin öğretilmesine gerek yoktur. Öğrencilerin farklı yöntemlere ilişkin farkındalıklarını geliştirmek, onların farklı alanlar için kişiye özel çalışma yöntemleri olabileceğini fark etmesini sağlar. Böylece öğrenciler kendi düşünme, düzenleme ve ders çalışma davranışlarını geliştirebilirler (Gettinger & Seibert, 2002). Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin çalışma ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılması konusunda bilinçlendirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu bilinçlendirmenin, öğretmen eğitimi programlarında, sosyal bilişsel kuramın ve yapılandırmacılığın eğitim açısından doğurgularına daha fazla yer verilerek ya da hizmet içi eğitim programları yoluyla yapılabileceği düşünülmektedir.

Extended Abstract

Introduction

When the related literature is reviewed, It is observed that the emphasis on study skills in researches is related to self-regulation or vice versa (Battal Karaduman, Güder, Özsoy-Güneş, & Kırbaşlar, 2014; Cooney, 2007; Fulk, 2003; Jakubowski, 2002; Lindblom-Ylänne, 2004; Lyons-Wagner, 2010; Meyer, 2005; Rogaten, Moneta, & Spada, 2013). At the same time, it is noteworthy that learning strategies and learning approaches are commonly included as concept in the studies related with these skills (Cooney, 2007; Dolores Cañada & Arumí, 2012; Jakubowski, 2002; Lyons-Wagner, 2010; Rogaten, Moneta & Spada, 2013; Senemoğlu, 2011). Therefore in this study, the concept “self-regulation” is primarily discussed and based on the tips coming up as a result of this discussion, the relationship between self-regulation and study skills will be explained.

Self-Regulation

Pintrich (1995) defines self-regulation as an active process where learners control their cognition, motivation and behavior towards a certain goal. According to Orange (1999), self-regulation is learner's willingness in order to manage or direct her/himself effectively by using appropriate strategies or attitudes to keep on goal-specific behaviors and searching for help when it is required. Zimmerman (2001) describes self-regulators as learners who control their learning cognitively, motivationally and behaviorally.

Pintrich (1995) likens self-regulation to thermostat. Environment plays an important role in developing self-regulation skills as thermostat adjusts itself with respect to temperature of environment. Its contribution to learner's self-regulatory skills is as follows: While learners' expectations and beliefs have an impact on the task they will do, self-concept and the environmental effects play a key role in learners' observations about themselves and how well they carry out the task. This is an obvious sign of the relationship between the environment and the learners throughout the development of self-regulation skills. Moreover, the inner standards which are set as a result of learners' evaluation of their own behaviors do not occur in a vacuum. These standards are set through moral principles, social assessment and taking someone as a role model; that is, the effects of the environment. However, learners do not blindly follow what they have seen or heard in their environment while setting their inner standards. Learners construct the knowledge they get from their environment (Bandura, 1986)

Within this context, Bandura (1986) states that self-regulation of a behavior is self-observation, judgmental process and self-reaction. Similarly, learning is defined as a process which comprises three phases: forethought, performance or self-control, and introspection (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008). Pintrich (2004) refers to a self-regulated learning framework in the classroom which covers all 3 phases mentioned similar to what Bandura (1986) remarked. The framework suggested by Pintrich (2004), however, comprises four successive phases. The first phase is forethought, planning and activation, which is the same as forethought. Pintrich (2004) regards monitoring as the second phase and control as the third. These two phases are included in performance and self-control. The last phase is referred to 'reaction and reflection', which covers introspection. In the light of this information, it is possible to define self-regulation as a developmental stage between the point where a learner needs to be guided by others and the points where s/he can automatically show a behavior without seeking others' assistance (Biemiller, Shany, Inglis & Meichenbaum, 1998; Watson & Tharp, 2007).

Strategies to improve self-regulation skills

For teachers in order to understand the connection between learners' studying habits and learning products, a model was proposed concerning the development of self-regulation skills. This model consists of four steps: The first one is self-assessment and self-observation (which covers a learner's judgment about self-efficacy based on her/his own observations and performance records). The second one is goal setting and strategic planning (which requires a learner's analysis of learning activities, setting definite learning goals, planning necessary strategies and revising them). The third one is strategy implementation control (which includes a learner's exercising the strategy s/he choose and controlling the accuracy of its implementation depending on her/his previous strategies, feedback from her/his teachers and peers, and self-observation). The last one is strategy product control (which involves a learner's focusing on the connections between the process and learning products in order to decide the efficiency of the strategic processes, examining them and evaluating their efficiencies) (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Dembo and Seli (2008) also highlights that six important components of self-regulation skills should be attached importance to be academically successful. These are motivation, - which directs learner's behaviors, learning strategies such as underlining and summarizing -, good time-management (Kovach, 1997), physical and social environment the learner is in, and performance observation which enables her/him to have the knowledge about how to use her/his own performance. Pintrich (1995) also refers to some rules which support the strategies concerning self-regulation put by Zimmerman et al. (1996) and Dembo and Seli (2008).

As a result, it is seen that the suggestions about strategies to improve self-regulation skills are related with study skills. This can be considered as a sign about relationship between self-regulation and study skills. To understand this relationship well, it is noteworthy to define study skills.

Study Skills

Study skills include an extensive part of the abilities and skills that can be employed at both school and home. The most widely known study skills can be classified as a proper study plan formation, self-management, time management, stress management, academic techniques and skills (i.e. listening skills, note-taking skills, research skills, reading skills, problem-solving skills, writing skills, and exam skills) (Anderson, 1978; Deem, 1993; Thomas, 1993).

The Relationship between Self-Regulation and Study Skills

According to Gettinger & Seibert (2002), studying includes self-regulation skills. Taking self-regulation strategies into consideration, it can be said that the development of self-regulation skills will contribute to the development of study skills. The studies of Ramdass and Zimmerman (2011) can be given an example to this. The results of the study show that students undergo self-regulation process through motivating themselves, preventing distraction, using strategies to complete their tasks, managing the time, setting goals, reflecting their performance, and delaying satisfaction when doing their homework. Therefore, it is stressed in the study that self-regulation and homework are related. When the processes students enter in while they are doing homework are examined, it is seen that the skills used in these processes are consistent with study skills.

In addition, Deem (1993) and Thomas (1993) note that self-management is one of the study skills. Some researchers define self-regulation through self-management (see the self-regulation definition of Orange (1999), p.31). So self-regulation skills can be considered as one of the study skills. Gawith (1991) suggested seven strategies for a learner's self-management. Studying these strategies in detail is believed to be useful in order to see this situation clearly. The seven strategies proposed by Gawith and their explanations are as follows: (1) Learning how to keep logs: Students should briefly note down

learning goals, what they have done, and if they have achieved the goals they set on a daily basis. (2) Time management: Students should study enough to achieve what they need to. That is, they should try to be as much successful as they can in a minimum time. (3) Planning: Students should set realistic and reachable goals and make plans which guide them to achieve them. (4) Thinking skills: Students should train themselves and their own minds so as to employ in-depth thinking methods. (5) Communication: Students should consider studying and research as a way of communication, in other words, as an interaction with other people. (6) Studying: Students should take exams as a given chance rather than something scary. If students systematically utilize learning and repetition skills, they master in studying. (7) Self-assessment: Students should form a habit of self-assessment. They should regularly assess themselves by asking questions such as “How good am I at this?, What have I actually achieved?, Are my goals realistic?”. It is clearly understood that these seven strategies are related with both the strategies about self-regulation and the study skills mentioned before. It can be said that students will have self-management skill thanks to these strategies emphasized by Gawith (1991) and so their self-regulation and study skills will improve.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It is observed that learners’ academic success is related to their self-regulation skills (Kovach, 1997; Turan & Demirel, 2010) and thereby study skills (Demir, Kiliç & Doğan, 2012; Meyer, 2005; Ramdass & Zimmerman, 2011; Thomas, 1993). Although some students develop effective ways of studying by themselves, all students do not have this competence (Fulk, 2003; Lindblom-Ylänne, 2004; Thomas, 1993). Therefore it is crucial to be given place to the activities aimed at attainment of self-regulation and study skills in teaching-learning process (Lindblom-Ylänne, 2004; Thomas, 1993). In this context, it is highlighted that education should be shifted from a model where the content is attached more importance towards a model where students can acquire the attitudes and skills necessary to learn the content better (Thomas, 1993). Most of the students with low academic success could not achieve their goals since they did not know how to use study skills in comparison with those with high academic success (Demir et al., 2012; Haitham M. & Nasser, 2014). Presumably and probably the best thing to be done to help students achieve academic success is to promote them to manage themselves (Thomas, 1993). Students with self-management or self-regulation skills will be able to assess their own success.

Attitude is a key factor in self-management (Thomas, 1993). If a student has a positive attitude towards running, s/he will not be discouraged no matter what s/he is faced with. That is, students who like their school and teachers, - but not the lessons-, will be eager to give themselves a chance to like the lessons (Thomas, 1993). Furthermore, the use of their study skills will be promoted if these students develop a positive attitude towards homework (Devine & Meagher, 1989). Zimmerman et al. (1996) note that students will be aware of their academic success and have higher self-efficacy when self-regulation plays a complementary role in the development and use of study skills. Therefore, not only does the developmental process of self-regulation skills only include students’ learning, but it also covers their control of self-efficacy and learning process.

The golden rule for developing both self-regulation and study skills is to teach them. But according to the result of Scanlon, Deshler and Schumaker (1994)’ study shows that many teachers were not willing to teach study skills instead of focusing content of curriculum (cited in: Gettinger & Seibert, 2002). This problem is also emphasized by Thomas (1993). In fact, for all areas, it is not necessary to teach all study methods. Raising the awareness of different methods in students enables them to realize that there are personal study methods for different areas; therefore, students can develop their own way of thinking, regulating and studying (Gettinger & Seibert, 2002). In the light of all this information, it is considered useful that teachers’ awareness about these skills can be raised via in-service training or they have an in-depth knowledge about outcomes of constructivism and social-cognitive theories via teacher education programs.

Kaynakça

- Anderson, T. (1978). *Study skills and learning strategies* (Rep. No.104). Urbana: Center for the Study of Reading.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Battal Karaduman, G., Güder, N., Özsoy-Güneş, Z., & Kirbaşlar, F. (2014). Investigation of the effects of Turkish consciousness levels and self-regulated learning skills on study approaches of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 624-629.
- Biemiller, A., Shany, M., Inglis, A., & Meichenbaum, D. (1998). Factors influencing children's acquisition and demonstration of self-regulation on academic tasks. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning* (pp.203-224). Newyork: Guilford Press.
- Cooney, F. (2007). *Adolescent self-regulation skills, working portfolios, and explicit instruction: A mixed methods study*. Unpublished doctorate dissertation. Walden University.
- Deem, J. (1993). *Study skills in practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success: A self management approach*. Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demir, S., Kılınç, M., & Doğan, A. (2012). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 427-440.
- Devine, G. T., & Meagher, D. L. (1989). *Mastering study skills: A student guide*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dolors Cañada, M., & Arumí, M. (2012). Self-regulating activity: Use of metacognitive guides in the interpreting classroom. *Educational Research and Evaluation*, 18(3), 245-264.
- Fulk, B. (2003). Concerns about ninth-grade students' poor academic performance: One school's action plan. *American Secondary Education*, 31(2), 8-26.
- Gawith, G. (1991). *Power learning: A student's guide to success*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Gettinger, M., & Seibert, K. J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.
- Haitham M., A., & Nasser, R. (2014). Assessment of learning and study strategies of university students in qatar using an arabic translation of the learning and study strategies inventory. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 947-965.
- Jakubowski, T. (2002). *Social-cognitive factors associated with the academic self-regulation of undergraduate college students in a learning and study strategies course*. Unpublished doctorate dissertation, University of Southern California.
- Kovach, R. W. (1997). *Academic achievement and the self-regulation of study time: Quantitative and qualitative dimensions*. Unpublished doctorate dissertation, The City University Of Newyork.
- Lindblom-Ylänne, S. (2004). Raising students' awareness of their approaches to study. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 405-421.
- Lyons-Wagner, E. (2010). *The effects of a self-regulation learning-strategies instructional program on middle-school students' use of learning strategies and study tools, self-efficacy, and history test performance*. Unpublished doctorate dissertation, The University of San Francisco.
- Meyer, C. J. (2005). *Self-regulation homework intervention: Increasing academic achievement in social studies*. Unpublished doctorate dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Orange, C. (1999). Using peer modeling to teach self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 68(1), 21-39.

- Pintrich (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407
- Ramdass, D., & Zimmerman , B. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Jaa*, 22(2), 194-218.
- Rogaten, J., Moneta , G., & Spada, M. (2013). Academic performance as a function of approaches to studying and affect in studying. *J Happiness Stud*, 14, 1751–1763.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Thomas, A. (1993). Study skills. *OSSC Bulletin*, 36(5), 1-38.
- Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Watson, D. L., & Tharp R. G. (2007). *Self-directed behavior*. California: Thomson Wadsworth.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning* (pp.1-19). Newyork: Guilford Press
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement* (pp.1-37). Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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* (pp.267-295). Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman,B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self regulated learners*. Washington: APA.

