



Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşım Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algıları

Teacher Candidates' Self-Regulation Competence Perception in Constructivist Learning Approach Applications

Halil İbrahim KAYA

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
hikaya@atauni.edu.tr

Rıdvan KÜÇÜKALİ

Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Felsefe Bölümü
ridvankucukali@atauni.edu.tr

Şükrü ADA

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
sukruada@atauni.edu.tr

ÖZET

Bilgideki hızlı değişimler ve gelişmeler bireyin kendi öğrenme yöntemlerini, var olan yeterliklerinin niteliklerini yükseltmek için yaşam boyu öğrenen olmalarını gerektirmektedir. Çağımızda her alanda olduğu gibi eğitimde de rekabet ortamında olması bireylerin daha fazla başarılı olarak varlık gösterebilmeleri kendi öğrenme sürecini yöneten olmayı gerekli kılmaktadır. Bilişsel gelişim çalışmalarında temel ilerlemelerden biride bireyin kendi öğrenmeleri üzerindeki öz düzenleme durumlarını anlamak ve bunları geliştirmek için uygun stratejilerin oluşturmaktır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öz düzenleme durumlarının çeşitli kademe ve alanlarda farklı etkilerini ortaya koymuşlardır. Bu konuda yapılan araştırmalar olmakla birlikte öğretmen adaylarında farklı ders ve ünite düzeyinde deneysel (nicel ve nitel) araştırmalar yapılması öğretmen adaylarının öz düzenleme durumlarının akademik başarılarına etkisinin ortaya koyduğu sonuçların geçerliliği ve genellenebilirliği açısından önem taşımaktadır. Yapılacak yeni ve farklı araştırmalar öğretmen adaylarının öz-düzenleme durumlarının nasıl değişikliğe uğratılması açısından veri oluşturacaktır. Bu nedenle bu araştırma öğretmen adaylarının öz-düzenleme algılarının değişimini ortaya koyması amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının ön testte ve son testte farklılık göstermediği, öğretmen adaylarının öz-düzenleme algılarının ön test - son test sonuçlarına göre ise farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, Motivasyon, Yapılandırıcı Öğrenme

ABSTRACT

Due to rapid changes and developments individuals, in order to improve their learning methods and the quality of their adequacy, have to be learners throughout their life. Like in all fields today there is a competition environment in education and the individual in order to be successful in such an environment has to be the manager of his own learning process. To comprehend the self-regulation conditions on one's own learning and to strategize in order to develop are basic progresses in cognitive development studies. Conducted research shows different effects of the teacher's self-regulation conditions in various stages and fields. Experimental research (quantitative and qualitative) on teacher candidates in

different lessons and units are important for validation and generalization of the results that show the candidates' self regulation condition effect on academic success. New and different researches to be conducted will provide the data for how the candidates' self-regulation conditions could be changed. This research therefore aims to illustrate the change in the self-regulation conditions of teacher candidates. From the findings obtained from the research it is seen that on the basis of gender there is no difference between the pre-test and last-test but there is a difference in the results of the pre-test and last-test according to the self-regulation conditions of the teacher candidates.

Keywords: Self-regulation, motivation, Constructivist Learning

Bilgi toplumu ve bilgiye sahip insan niteliğini kazanmak, günümüz toplumlarının ve insanının en önemli zorunluluklarından birisi olmasına sebep olmuştur. Bunun için günümüz toplumları ve insanı, sürekli kendisini geliştirmeye, bir hayat boyu öğrenme alışkanlığını kazanmaya çalışmalıdır. Günümüzde baş döndürücü bir hızla ortaya çıkan bilgi ve bilgi çeşitleri, toplumları ve insanları daha fazla bilgi elde etmeye zorlamıştır. Bu durum beraberinde var olan bilginin aktarılması problemini de getirmiştir. Buradaki problem bilginin aktarım yönünde değil, bilgiyi aktaran kişilerin genelde kendi istedikleri gibi bu aktarımı gerçekleştirmeye çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Hâlbuki bilginin aktarımında, öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi yapılandırması bilginin öğrenilmesi ve kullanımında daha etkili olacaktır. Çünkü öğrenmede bilişsel değişim ve kavramsal gelişim, bireyin bilgiyi içselleştirmek için yapmak zorunda olduğu zihinsel işlemlere bağlıdır.

Günümüz dünyasının bireyleri kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır. Ancak bunu yaparken de yeni bilgileri önceden öğrenmiş olduğu bilgiler üzerine bina eder. Yani var olanla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurar ve her yeni bilgiyi var olanla bütünleştirir (Şaşan, 2002). Bütün bu olanlara baktığımızda eğitimde öğrenme ve öğretme süreci önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle günümüzde öğretmenin yanı sıra öğrenin, öğrenme esnasındaki durumu, etkisi, tutum ve istekliliğinin önemi araştırma konusu yapılmaya başlanmıştır. Çünkü öğrenmede bireysel farklılıklar ve bu bireysel farklılıklara bağlı olarak bireylerin anlama kapasiteleri, olayları kavrama biçimleri ve elde ettikleri bilgiyi kullanma biçimlerindeki farklılıklar, öğretme ve öğrenme sürecindeki önemini göstermeye başlamıştır. Yapılan tüm araştırmalar öğretme- öğrenme sürecindeki bu gelişmelere bağlı olarak son zamanlarda yapılandırmacı öğrenmeyi ön plana çıkarmaya başlamıştır.

Farklı felsefi görüş ve sayıtlardan hareket edilerek geliştirildiğinden çok sayıda öğrenme kuramından söz etmek olanaklıdır. Ancak, öğrenme kuramlarını, davranışçı türün koşullanma kuramları ve bilişsel türün etkileşim kuramları olmak üzere iki grupta toplamak olanaklıdır (Bigge&Shermis, 2004). Öğrenmeyle ilgili bu farklı kuramlar ve farklı varsayımlar, günümüzde önemli

paradigma değişikliklerine neden olmaktadır. (Koç&Demirel, 2004). Bu paradigma değişikliklerinden biri de davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama doğru bir yönelmedir.

Yapılandırmacı görüş, bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin olarak nesnelci görüşten oldukça farklı bir felsefi anlayışa sahiptir. Bu görüşün temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır. Yapılandırmacı yaklaşım Bruner tarafından 1960'lı yılların başında sistematikleştirilmiştir. Oysa yapılandırmacılığın epistemolojik kökenleri 18'inci yüzyıla kadar uzanmaktadır (Özerbaş, 2007). Ayrıca John Dewey, Piaget, Vygotsky, Gagne, ve Ausubel gibi bilim adamlarının çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesinde önemli katkı sağlamıştır. Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003). Bu öğrenme yaklaşımında birey önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu sebeple deneysel, sübjektif ve bireyseldir (Kaptan, 2001).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenci dış uyarıcıların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların etkin oluşturucusudur. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur ve kendisine sunulan bilgiler arasından uygun olanları seçen ve işleyen kişi olarak öğrenmede etkin olan kişidir. Bu nedenle, yapılandırmacı kuramın öngördüğü eğitim ortamlarında bireylerin öğrenmede daha fazla sorumluluk almaları ve etkin olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine ve çevreleri ile daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayacak etkinliklere yer verilmesi, kuramın önemli bir öngörüsüdür. Zengin eğitsel yaşantıları içeren ortamlar yoluyla öğrenciler daha önce zihinlerinde yapılandırdıkları bulguların doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve belki de önceki bilgilerinden farklı yeni şemalar oluşturabilirler (Gültekin ve Diğerleri, 2007). Öğrenmede ilerlemenin rekabet sonucu değil, öğrenmeye odaklanma sonucu artması söz konusudur (Whipp& Chaiarelli, 2004).

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan, işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Bu süreçte öğretmen daha çok öğrenme ortamını düzenleme ve danışmanlık rollerini üstlenir. Bu yaklaşımda asıl olan, öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmasıdır. Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri

öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenenler birlikte karar vermelidir (Şaşan, 2002). Öğrencilerin öğrenmeye ilgisinin artırılabilmesi için motivasyona ihtiyacı vardır. Çünkü öğrenmedeki başarı ile motivasyon arasında olumlu bir ilişki vardır (Pakay&Blumenfeld, 1990).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendi kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması gerekir (Akbaba, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımın bu özellikleri, öğrencileri öğrenme ortamında pasiflikten kurtarıp, bağımsız düşünebilen ve problem çözebilen bireyler haline getirmesi beklenir. Bireyler ezbere ve hazır bilgileri kullanmaya değil, düşünmeye yönlendirildiğinden bilişsel yönü gelişir; böylece öğrenen, öğrenmeyi aşılması zor yüksek bir duvar olarak değil, keşfedilmeyi bekleyen gizemli bir dünya olarak görür. Bu da öğrencilerin motivasyonunu artırarak bireyleri yeni öğrenme etkinliklerine yönlendirir (Şaşan, 2002). Motivasyonu artırılmış bir kişinin öğrenme başarısı da artacaktır (Pintrich, 1999).

Motivasyon, bir işi yapma ve onu sürdürme isteğidir (Baltaş, 2002). Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları şeklinde tanımlayabileceğimiz motivasyon; belirlenen ve verilen bir yol içinde insanları harekete geçirme üreçidir (Hodgetts, 1999). İnsanlara her zaman her şeyi yaptırabilmek mümkün değildir. Eğer insan isterse etkili ve verimli çalışır. İstemezse o zaman işler zora doğru gider. İnsanları harekete geçiren genelde ihtiyaçlarıdır. İşte bu ihtiyaçları bir amaca yönelik davranışa dönüştürme sürecine motivasyon süreci denir (Sabuncuoğlu&Tüz, 2001). Motivasyon konusunda, yöneticilerin kullanabileceği çeşitli teori ve modeller geliştirilmiştir. Bu teori ve modeller, yöneticilere, kişileri, motive eden faktörleri belirlemek, motivasyonu sürdürmek konularında yardımcı olmak iddiasındadırlar. Bazı modeller, kişilerin ihtiyaçlarının bir ifadesi olan motiflere, dolayısıyla; kişinin içinde olan faktörlere ağırlık verirken; diğer bazıları, teşviklere, yani kişinin dışında olan kişiye dışarıdan verilen faktörlere ağırlık vermektedir (Davis, 1981). İçsel faktörleri önemseyen güdüleme kuramları, kişinin gereksinimlerinin bir ifadesi olan güdülere, dışsal faktörleri önemseyen kuramlar ise, kişinin davranışını etkileyen dışsal faktörlere ağırlık verirler (Gürgen, 1997).

Motivasyon öğrenmede anahtar öğedir. Motivasyon, sadece öğrenmeye yardım etmez, aynı zamanda gerekliliktir. Bunun için öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ve bilginin öğretilmesi esnasında motivasyonu artırıcı etkenler dikkate alınmalıdır. Hatta hazırlanacak bu ortamlardaki başarı beklentilerinin de yüksek düzeyde tutulması gerekir. Çünkü düşük başarı beklentilerine sahip guruplar içerisinde yer alan çocukların öğrenme zorlukları çektikleri tespit edilmiştir (Jones ve Diğ, 2008). Bütün bunları yaparken de

öğrenenin kendisine bir takım hedefler belirlemesi gerekir. Çünkü öğrenenin kendi performansını değerlendirebilmesi için buna ihtiyacı vardır. Öğrenme performanslarının artırılmasında, kişilerin kendilerini tatmin tepkileri, inançları, kendi gözlem ve öz düzenlemeleri önemli rol oynar (Kitsantas & Zimmerman, 2006). Buradaki öz- düzenleme (self-regulated) derinlemesine öğrenmeyi düzenler.

Öz- düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir (Senemoğlu, 2001). Öz- düzenlemenin üç temel ögesi vardır. Kendi davranışlarını gözleme, davranışı ile ilgili karar verme ve kendi davranışına tepkide bulunma (Erdamar(Koç), 2007). Öz- düzenlemede kişinin kendi motivasyonel inançları öğrenmeyi düzenler. Bu düzenleme üç şekilde ele alınır (Pintrich, 1999).

- a) Yeteneklerine göre karar verme (Akademik görev yapmak için)
- b) İlgi alanları hakkındaki inançlar (Görev değerleri, iş değerleri)
- c) Hedef yönelimleri

Bu öğrenme biçiminde birey kendi isteği ile öğrenme ortamına katıldığı için, öğrenmenin olumlu yönde gerçekleşmesi mümkün olmaktadır. Amerika'da yapılan bir çalışmada bireylerin kendiliğinden katıldıkları çalışmalarda başarılarının daha fazla olduğu ve ya başka bir deyişle arttığı tespit edilmiştir (Kitsantas&Balor, 2001).

Problem

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşım Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algılarının İncelenmesi

Alt Problemler

1. Cinsiyet değişkenine göre ön testte öğretmen adaylarının öğrenmede öz- düzenleme yetkinlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Cinsiyet değişkenine göre son testte öğretmen adaylarının öğrenmede öz- düzenleme yetkinlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ön test ve son test sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenmede öz- düzenleme yetkinlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Öğretmen yetiştirmede yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre desenlenmiş uygulamalarla öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algılarını tespit etmek ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde çeşitli öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ön test-son test kontrol grupsuz model özelliğindedir. Deneysel desenler, davranış araştırmalarında kullanılan en ideal modeldir (Karasar, 1994). Gerçek deneysel desende, deneklerin deneysel koşullara

yansız bir şekilde atanması söz konusudur (Büyüköztürk, 2001). Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Bunun için araştırma durumları ya da ortamları oluşturulur. Bu yöntemle ihtiyaç duyulmasının temel nedeni, herhangi bir “şey”in (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program vb) etkililiğini belirlemek ve önerilerde bulunmaktır (Arıkan, 2005&Ekiz, 2003 & Büyüköztürk, 2001).

Çalışmada Kullanılan Araştırma Deseni

Uygulama öncesi	Uygulama süresince	Uygulama süreci sonunda
Öz-Düzenleme Testi (Ön test)	Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı program uygulaması	Öz-Düzenleme Testi (son test)

Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

Deney grubunda uygulanan işlemlerde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamları hazırlanmıştır. Bu öğrenme ortamının Jonassen’in (1999) belirttiği gibi, yapılandırıcı, amaçlı, etkileşimli, işbirlikli, yansıtıcı, öğrenci aktifliğini sağlayıcı ve karmaşık olmasına dikkat edilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımın özelliklerine uygun olarak, deney grubuna, diyalog, araştırma, akran öğretimi, akran değerlendirme, problem çözme ve işbirlikli çalışmaların ve sosyal etkileşimlerin yoğun olduğu bir öğrenme ortamı sunulmuştur.

Bu öğrenme ortamında, öğrenenlerin öğrenme sürecine katıldığı, anlam çıkarmaya dayalı, eylem odaklı, yaratma gerektiren, etkileşim, yansıtıcı ve özerklik gerektiren etkinlikler uygulanmıştır. Proje yönetimi, araştırma, organizasyon, sunma becerileri ve yansıtma becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca, bilgilerin öğrencilerin kendi kendine anlamlı öğrenmesi, öğrendikleri üzerinde düşünmesi ve öğrenme sorumluluğunu alması ve öğrendiklerini kontrol etmesine dikkat edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıf 15 kız, 12 erkek olmak üzere toplamda 27 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Huriye Türkmen tarafından 2004 yılında Çukurova Üniversitesi’nde yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında geliştirmiş olduğu 4 boyutlu 12 maddeden meydana gelen “Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler” boyutunda 6. ve 7. madde, “Bilişsel Düzenlemeler” boyutunda 1.,2.,3.,4. ve 5. madde, “Yetişkin ve Akran Görüşü Alma” boyutunda 10.,11. ve 12. madde, “Planlama İle İlgili Düzenlemeler” boyutunda 8. ve 9. maddenin olduğu toplamda 4 boyuttan ve 12

maddeden oluşmaktadır. 2004'de Türkmen tarafından geliştirilen ölçeğin oluşum sürecine baktığımızda, öncelikle kuramsal çalışma ve nitel çalışma sonucunda oluşturulan madde havuzu kapsam geçerliliği işleminden geçirildikten sonra ön uygulama verilerine göre yapılan güvenirlik ve geçerlik analizleri ölçeğin son şeklini almasını sağlamıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 12.0 istatistik paket programına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, frekans, yüzde, t- testi gibi farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Deney grubunun ölçeğe verdikleri cevapların ön test ve son test genel sonuçlarını görmek için frekans, yüzde, ortalama değerleri hesaplanmıştır.

Deney grubunun cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu durumda cinsiyetlerine göre değişim farklılıklarını belirlemek için "İlişkisiz Örneklem T-Testi (Independent Samples T Test) tekniği kullanılmıştır.

Deney grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu durumda ön test ve son test arasındaki değişim farklılıklarını belirlemek için "Bağımlı Grup T-Testi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ana bilim dalı öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algı düzeylerini tespit edebilmek için algı ölçeğine verdikleri cevaplar değerlendirilerek, öğretmen adaylarının bu verdikleri cevapların, cinsiyete göre ön test ortalamalarına, cinsiyete göre son test ortalamalarına ve ön test – son test göre farklılaşmaları incelenmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Ön Test Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel Değerler				t Testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Kız	16	44	7,94	1,98	-,342	25	,735
Erkek	11	45	6,69	2,01			

Tablo 1'de görüldüğü üzere, ön test ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız grup t testi sonucunda grupların akademik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=-,342$; $p>0,05$). Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin ön test puanlarının benzer olduğu

söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Son Test Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel Değerler				t Testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Kız	16	47,43	6,92	1,73	-,556	25	,583
Erkek	11	49	7,52	2,26			

Tablo 2'de görüldüğü üzere, son test ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız grup t testi sonucunda grupların akademik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=-,556$; $p>0,05$). Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin son test puanlarının benzer olduğu söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3. Öz Düzenleme Algısının Ön test ve Son test Puanlarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Değişkenler	Betimsel Değerler				t Testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Ön test	27	44,40	7,34	1,41	-2,369	26	,026
Son test	27	48,07	7,07	1,36			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öz düzenleme algısının ön test ve son test puanlarına göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımlı grup t testi sonucunda grupların akademik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,369$; $p<0,05$). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani öz düzenleme algısında son testte, ön testte göre daha fazla artış olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ilişkin bulgularda elde edilen sonuçlara dayalı olarak, öğretmen adayının cinsiyetlerine göre öğrenmede öz-düzenleme algılarında ön test ve son test sonuçlarına açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Alan yazında elde edilen araştırmanın bulgularını destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırmalara rastlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgularda elde edilen sonuçlara dayalı olarak, öğretmen adaylarının ön test ve son test sonuçları arasında öğrenmede öz-düzenleme algılarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

1- Farklı bölüm ve anabilim dallarına devam eden öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme algıları incelenerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

2- Farklı derslere yönelik öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme algıları incelenerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

3- Öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme durumlarını geliştirilmesine yönelik etkinlikler için farklı tasarımlar kullanılabilir.

4- Öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme durumlarını ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- Akbaba, Sırrı (2007). Öğrenme Psikolojisi, Aydan Matbaacılık, Ankara.
- Arıkan, F. (2005) Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama. Asil Yayıncılık, Ankara
- Baltaş, Acar. (2002). Ekip Çalışması ve Liderlik, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Bigge, M. L. ve Shermis S. S. (2004). Learning theories for teachers. Sixth Edition. Boston, Pearson/Allyn and Bacon
- Büyüköztürk, Şener. (2001), Deneysel Desenler, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Davis, Keith. (1981). Human Behavior at Work, Organizational Behavior, 6th Ed. , McGraw Hill.
- Ekiz, D. (2003) Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Anı yay. Ankara
- Erdamar(Koç), Gürcü. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı, Eğitim Psikolojisi, Editör Ayten Ulusoy, Anı Yayınları, Ankara.
- Gültekin, Mehmet (2007). Ruhan Karadağ, Fatih Yılmaz, Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:7,Sayı:2, Eskişehir.
- Gürgen, Haluk.(1997). Örgütlerde İletişim Kalitesi, Der Yayınları, İstanbul.
- Hodgetts, Richard M.(1999). Yönetim Teori, Süreç ve Uygulama, Çevirenler: Canan Çetin, Esin Can Mutlu, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Joan L. Whipp, Stephannie Chaiarelli (2004). Self- Regulation in a Wep- Based Course:A Case Study, ETR&D,Vol.52, No.4.
- Jones, Martin H., Estell, David B., Alexander, Joyce M.(2008). Friends, classmates, and self-regulated learning: discussions with pers inside and outside the classroom, Metacognition Learning.
- Kaptan, Fitnat, Korkmaz, Hünkâr (2001). İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Karasar, Niyazi. (1994), Bilimsel Araştırma Yöntemi, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.
- Kitsantas, Anastasia, Balor, Amy.(2001). The Impact of The Instructional Planning Self- Reflective Tool on Preservice Teacher Performance, Disposition, and Self- Efficacy Beliefs Regarding Systematic Instructional Planning, ETR&D, Vol.49, No.4.
- Kitsantas, Anastasia, Zimmerman, Barry J.(2006). Enhancing self-regulation of practice: the influence of graphing and self-evaluative standards, Metacognition Learning.

- Koç, Gürcü, Demirel, Melek (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 27, Ankara.
- Özden, Yüksel (2003). Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özerbaş, Mehmet Arif (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2007, 5(4,)Ankara,
- Pakay, Patricia, Phyllis C. Blumenfeld (1990). Predicting Achievement Early and Late of Learning Strategies, Journal of Educational Psychology.
- Pintrich, Paul R.(1999). The Role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, International Journal of Educational Research 31.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat, Tüz, Melek. (2001), Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitapevi, Bursa.
- Senemoğlu, Nuray. (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitapevi, Ankara.
- Şaşan, Hasan H.(2002). Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim, 74-75, Ankara.
- Türkmen, Hayriye. (2004). Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısına İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.