

YÜKSEK ÖĞRETİMİN ÖZ-DÜZENLEMİYİ ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ (ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI

*Erzincan Üniv., Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi
A.B.Dalı, Erzincan, Türkiye.*

Alper ÇİLTAŞ

*Atatürk Üniv., Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik
A.B.Dalı, Erzurum, Türkiye.*

Esra AZAPAĞASI

Ziya Gökalp Lisesi, Matematik Öğretmeni, Erzurum, Türkiye.

Kıymet ZEHİR

*Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, Erzurum,
Türkiye.*

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversite eğitiminin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini incelemek, üniversite 1.sınıf öğrencileri ile üniversite 4.sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçla 2007–2008 güz döneminde Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD’de okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf öğrencisine, 1980 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies For Learning Questionnaire MSLQ) ölçeği uygulanmış ve yapılan veri analizleri sonucunda 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında öz-düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

***Anahtar Sözcükler:** Biliş, metabiliş, motivasyon, öz-düzenlemeyi öğrenme*

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of university education on the skill to learn self-regulation and to determine whether there are differences between the first-year and fourth year students in terms of their self-regulatory skills. By this purpose, the “Motivated Strategies for Learning Questionnaire(MSLQ)” designed by Pintrich et al. In 1980 was given (conducted) to 75 first-year and 109 fourth-year students who were attending the department of primary Mathematics Teaching of Atatürk University in the first period of 2007–2008 academic year;and according to the analyses of the data, differences were found between the self-regulatory skills of the first and fourth-year students.

***Key words:** Cognition, metacognition, motivation, self-regulated learning*

1. Giriş

İnsanların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği ve en iyi şekilde nasıl öğrenebilecekleri konusu eğitimcileri sürekli meşgul etmiştir. Bilginin öğrenci tarafından pasif bir şekilde alınması yerine aktif bir şekilde alınması ve düzenlenmesi şeklini alan öğrenme, bireyi merkeze almıştır. Bireylerin bu amaçla öğrenme sırasında kendini düzenlemesi, neyi, ne zaman, nasıl ve hangi sırada yapacağına karar vermesi ve bu kararlarını gerçekleştirebilmesi kısacası bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını hissettikleri her anda sağlayabilmesi öz-düzenlemeyi öğrenme kavramı üzerine düşünülmesini sağlamıştır.

Başarının ve akademik performansın en önemli etkileyicisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısıyla tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Pint-rich (2000) tarafından “öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişle-rini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevre-lerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapı-cı bir süreç” olarak tanımlanan öz –düzenleme(1); Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştir-me ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanmaktadır (2). Ka-uffman (2004)’a göre ise öz-düzenleme, “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası” olarak tanımlanmıştır (3).

Öz düzenlemeyi öğrenmede özellikle üç bileşen öğrencilerin sınıf içerisindeki performansı açısından önemli görülerek bu tanıma bir kanal oluşturur. Bunlardan ilki öğrencilerin bilişlerini planlamak, izlemek ve düzenlemek için kullandıkları meta bi-lişsel stratejiler; ikincisi öğrencilerin sınıf akademik görevlerindeki çabalarının yö-ne-timi ve kontrolü; üçüncüsü ise öğrencilerin materyalleri anlamak, hatırlamak ve öğ-renmek için kullandıkları bilişsel stratejilerdir (4).

Metabilişsel stratejiler öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama ve kavrama etkinliğinden sonra kendini değerlendirme stratejilerini içermekte olup yönetici işleve sahip stratejilerdir (5). Meta bilişsel stratejiler, bazı kaynaklarda biliş ötesi stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri olarak da tanımlanmaktadır. Yürütücü bi-liş; bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğren-me-sini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Yürütücü biliş, biliş hakkında bilgi ve bilişi iz-leme olmak üzere iki temel öğeye sahip olup; biliş hakkında bilgi, bireyin kendi dü-şünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını, bilişi izleme ise bire-yin bir taraftan öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini seç-me, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden yapma yeteneğini kapsar (6). Bilişsel stratejiler ise öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da öğren-me-yi gerçekleştirmek amacıyla öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel sü-reçleri ve davranışları kapsar (7). Kısacası biliş ile meta biliş arasındaki fark şudur: Biliş herhangi bir şeyin farkında olma onu anlayabilme iken, yürütücü biliş herhangi bir şeyi anlamaya öğrenmeye ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, na-sıl öğrendiğini bilmedir (6).

Öğrencilerin sadece bilişsel ve meta bilişsel stratejileri kullanması başarılı olmaları için yeterli olmaz; öğrencilerin bilişlerini ve çabalarını düzenlemeleri kadar bu stratejileri kullanmaya motive olmaları da başarıları için önemlidir (8). Motivasyonel (güdüsel) bileşenler; öğrencilerin sınıf çevresi hakkındaki algılarına ek olarak kişisel amaçlar, öz-yeterlik, ilgiler, değer inanışları gibi kendiyile ilgili inanışlarını da içerir (9). Bu yüzden öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenciler olarak tanımlanabilmesi için kendi öğrenme süreçlerinde meta bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde katılımcı olmaları gerekir (10).

Öğrencilerin öğrenme sürecini kendilerinin düzenlemeleri anlamına gelen öz-düzenleme kavramı, akademik başarı üzerine yapılan son çalışmaların da merkezinde yer almaktadır. Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan çalışmada, motive olabilme, öz-düzenlemeyi öğrenme ve sınıf içi akademik performans arasındaki ilişkiler incelenmiş; öz-yeterlik ve içsel değerlerin bilişsel bağlantı ve performansla pozitif bir şekilde ilişkili olduğu aynı zamanda öz-düzenleme, öz-yeterlik ve test kaygısının performansın en iyi yordayıcıları olarak belirdiği ortaya çıkarılmıştır(4). Üredi ve Üredi (2005) ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelenmiş, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30 unu açıkladığı ve en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımını olduğunu gösterilmiştir (11). Haşlamam ve Aşkar (2007) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, öz-yansımaya, öz-yeterlik algısı, çaba gösterme, başkalarıyla çalışma ve zaman yönetiminden oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, başarısının %71 ini açıkladığı belirlenmiştir (12). Alcı ve Altun (2007) matematik dersine yönelik yaptıkları çalışma sonucunda ise cinsiyete ve lise sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu, buna karşın alanlara göre söz konusu becerilere ilişkin bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur (13).

Öz-düzenlemeyi öğrenme konusunda yurtiçi ve yurtdışında birçok araştırma yapılmasına rağmen ülkemizde yüksek öğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri sınıf değişkeni açısından yeterince incelenmemiştir. Bu çalışma literatürde var olan bu boşluğu doldurmayı hedefleyerek eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sağlamayı düşünmektedir. Bu çalışmada Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD’de okuyan 1. ve 4.sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeyi öğrenme becerileri incelenmiştir. Amaç, yükseköğretimin öğrencilerin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemesidir.

2. Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada iki veya daha fazla grup arasında farklılık olup olmadığını araştır-

mak için kullanılan karşılaştırmalı araştırma deseni kullanılmıştır (14). Bu modele uygun olarak Pintrich ve De Groot (1990) (4) tarafından geliştirilen ve Altun ve Erden (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan (15), 81 maddeden oluşan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ)” 2007-2008 güz dönemi başladıktan sekiz hafta sonra iki ayrı sınıfa da 30 dakikada uygulanarak durum tespiti yapılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2007–2008 güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD’de okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf toplam 184 öğrenci oluşturmuştur. 1.sınıf öğrencilerinin 42’si I.öğretim öğrencisi, 4.sınıf öğrencilerinin 61’i I.öğretimdir öğrencisidir.

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pint-rinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Altun ve Erden tarafından 2006 yılında Türkçeye uyarlanan 81 maddeden oluşan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ)” aracılığıyla belirlenmiştir. MSLQ sosyal-bilişsel teoriyi taban alarak, üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini ve motive olabilmelerini değerlendirmek için oluşturulmuştur (16). Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış ve ölçeğin 15 faktörde toplandığı belirtilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün ve her bir alt boyutunun Cronbach-alfa değerlerine bakılmış ve ölçeğin 81 maddeli Türkçe formunun bütünü için iç tutarlık güvenilirliği. 95 olarak bulunmuştur. Ayrıca her alt boyutun alfa katsayısı .67 ile .91 değeri arasında bulunmuştur (15). Atatürk Üniversitesi örneğinde yapılan uygulamada ise iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin alfa katsayısı değerlendirme kriterlerine göre yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Ölçme aracının değerlendirilmesi “bana hiç uymuyor“ ve “bana tam uyuyor” uçları arasında belirlenen yedi dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı; motivasyon bölümü ve öz-düzenleme stratejileri bölümü olmak üzere 2 ana kategoriye ayrılır. Bu kategoriler, alt kategorileri ve maddeleri aşağıda Tablo1’de verilmiştir.

Tablo1. MSLQ Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları

Bölüm 1:		Bölüm 2:	
Motivasyonel İnançlar Ölçeği		Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği	
Ölçek	Madde Sayısı	Ölçek	Madde Sayısı
1. Hedef Yönelimi	4	1. Tekrarlama	4
2. Amaca Odaklanma	4	2. Ayrıntılandırma	6
3. Görev Değeri	6	3. Örgütlenme	4
4. Öğrenme İnanışlarının Kontrolü	4	4. Kritik Düşünme	5

5. Öz-Yeterlik	8	5. Biliş üstü Öz düzenleme	12
6. Sınav Kaygısı	5	6. Zaman Düzenleme/Çalışma Çevresini Düzenleme	8
		7. Çaba Düzenleme	4
		8. Arkadaştan Öğrenme	3
		9. Yardım Arama	4
Toplam Madde Sayısı	31	Toplam Madde Sayısı	50

Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan ölçme aracından elde edilen verilere SPSS 13.0 paket programı kullanılarak tek yönlü varyans analizi ve farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmış bulgular, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutları altında toplanmıştır.

2.4.BULGULAR

2.4.1 Öz-Düzenleme Stratejileri

Öz-düzenleme stratejileri; tekrarlama, ayrıntılandırma, örgütleme, kritik düşünme, biliş üstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, çaba düzenleme, arkadaştan öğrenme ve yardım arama alt boyutlarında incelenmiştir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf değişkenine göre öz-düzenleme becerileri Tablo 2 deki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 2. MSLQ Ölçeği Öz Düzenleme Boyutu Varyans Analizi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	N	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	\bar{X}	16,07	29,02	20,30	22,69	51,71	35,28	16,07	12,02	18,5
	SS	5,66	5,33	4,48	4,84	8,72	5,35	4,84	3,59	3,78
	F	1,97	4,73*	7,5*	4,5*	2,19	4,27*	0,72	3,87*	6,73*
2	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	\bar{X}	15,11	24,88	16,33	18,88	49,05	32,01	15,88	11,28	16,16
	SS	5,50	9,59	5,74	6,96	15,27	9,51	5,41	4,31	5,34
	F	1,97	4,73*	7,5*	4,5*	2,19	4,27*	0,72	3,87*	6,73*
3	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	\bar{X}	17,84	30,03	20,27	22,75	55,66	39,09	16,45	10,15	20,45
	SS	5,43	5,92	4,00	5,57	8,24	12,68	3,84	4,17	3,64
	F	1,97	4,73*	7,5*	4,5*	2,19	4,27*	0,72	3,87*	6,73*
4	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
	\bar{X}	16,44	25,59	17,44	21,44	51,32	35,32	17,20	13,08	17,53
	SS	4,42	7,79	5,06	6,14	11,64	8,76	4,97	3,86	4,59
	F	1,97	4,73*	7,5*	4,5*	2,19	4,27*	0,72	3,87*	6,73*
T	N	184	184	184	184	184	184	184	184	184
	\bar{X}	16,17	26,94	18,24	21,13	51,45	34,91	16,38	11,72	17,83
	SS	5,30	7,92	5,26	6,24	12,03	9,47	4,90	4,10	4,74
	F	1,97	4,73*	7,5*	4,5*	2,19	4,27*	0,72	3,87*	6,73*

P< 0,05* 1: Matematik 1. Sınıf I. Öğretim 2: Matematik 1. Sınıf II. Öğretim 3: Matematik 4. Sınıf I. Öğretim 4: Matematik 4. Sınıf II. öğretim

A: Tekrarlama **B:** Ayrıntılandırma **C:** Örgütlenme **D:** Eleştirel Düşünme **E:** Bilişüstü Öz Düzenleme **F:** Zaman ve Çalışma Çevresini Düzenleme **G:** Çaba Düzenleme **H:** Arkadaştan Öğrenme **I:** Yardım Arama

Tablo2’de görüldüğü gibi, yapılan çalışmada öz düzenleme becerileri boyutuyla ilgili olarak, ayrıntılandırma, kritik düşünme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, arkadaştan öğrenme ve yardım alma boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tekrarlar, örgütlenme, biliş üstü öz-düzenleme ve çaba düzenleme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır.

Farkın kaynağını ortaya koymak için Scheffe testi yapılmış ve bu testin sonucuna göre; “ayrıntılandırma” alt boyutunda normal öğretim (gündüz) 1. sınıf öğrencileri ile ($\bar{X}\bar{X}=29,02$), normal öğretim 4. sınıf öğrenci puanları ($\bar{X}\bar{X}=24,88$) arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. “Örgütlenme” alt boyutunda, normal öğretim 1.sınıf öğrencilerinin algıları ($\bar{X}\bar{X}=20,30$), normal öğretim 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}\bar{X}=16,33$) algılarına oranla daha yüksek düzeyde gerçekleşmiş ve anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Yine örgütlenme alt boyutunda, ikinci öğretim (gece) 1. sınıf öğrenci puanları ($\bar{X}\bar{X}=20,27$) ile ikinci öğretim 4. sınıf öğrenci puanları ($\bar{X}\bar{X}=17,44$) arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. “Eleştirel düşünme” alt boyutunda ise normal öğretim 1. sınıflar ($\bar{X}\bar{X}=22,69$) ile normal öğretim 4. sınıflar ($\bar{X}\bar{X}=18,88$) arasında ortalama puanlara bakıldığında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bununla birlikte “arkadaştan öğrenme” boyutunda ise ikinci öğretim 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X}\bar{X}=13,08$) ile ikinci öğretim 4. sınıf öğrencileri ($\bar{X}\bar{X}=11,72$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Son olarak “yardım arama” alt boyutunda ikinci öğretim 1. sınıf öğrencilerinin algıları ($\bar{X}\bar{X}=20,45$), ikinci öğretim 4. sınıf öğrenci algılarına ($\bar{X}\bar{X}=17,53$) oranla daha yüksek düzeyde gerçekleşmiş ve anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir.

2.4.2 Motivasyonel İnançlar

Motivasyonel inançlar; hedef yönelimi, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz-yeterlik ve sınav kaygısı alt başlıklarında incelenmiştir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf değişkenine göre motivasyonel inançlar boyutunda algıları şu şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo3. MSLQ Ölçeği Motivasyonel İnançlar Boyutu Varyans Analizi

		A	B	C	D	E	F
1	N	42	42	42	42	42	42
	$\bar{X}\bar{X}$	23,30	22,23	30,78	20,02	40,04	22,54
	SS	8,66	4,79	7,65	4,07	7,41	5,73
	F	5,39*	8,8*	9,22*	1,07	5,68*	0,61
2	N	60	60	60	60	60	60
	$\bar{X}\bar{X}$	19,05	18,91	23,98	19,16	33,7	21,21
	SS	4,94	4,72	8,61	4,51	9,02	5,31
	F	5,39*	8,8*	9,22*	1,07	5,68*	0,61
3	N	33	33	33	33	33	33
	$\bar{X}\bar{X}$	21,63	23	30,45	20,69	38,66	21,21
	SS	4,85	4,32	6,78	4,42	8,22	5,44
	F	5,39*	8,8*	9,22*	1,07	5,68*	0,61
4	N	49	49	49	49	49	49
	$\bar{X}\bar{X}$	19,30	19,08	26,77	19,20	35,89	21,48
	SS	4,69	4,72	5,68	4,88	8,07	4,82
	F	5,39*	8,8*	9,22*	1,07	5,68*	0,61
T	N	184	184	184	184	184	184
	$\bar{X}\bar{X}$	20,55	20,45	27,44	19,64	36,62	21,59
	SS	6,14	4,96	7,86	4,50	8,59	5,29
	F	5,39*	8,8*	9,22*	1,07	5,68*	0,61

P<0,05*1: Matematik 1. sınıf I. Öğretim 2: Matematik 1. sınıf II. Öğretim 3: : Matematik 4. sınıf I. Öğretim 4: Matematik 4. sınıf II. öğretim

A: Hedef Yönelimi B: Amaca Odaklanma C: Görev Değeri D:Öğrenme İnanışlarının Kontrolü E: Öz-yeterlik F: Sınav Kaygısı

Tablo3'te görüldüğü gibi, yapılan çalışmada motivasyonel inançlar boyutuyla ilgili olarak yapılan varyans analizi sonucunda; “hedef yönelimi”, “amaca odaklanma”, “görev değeri” ve “öz yeterlik” alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte “öğrenme inanışlarının kontrolü” ve “sınav kaygısı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Gruplar arası farklılığı ortaya çıkarmak için Scheffe testi uygulanmış ve “hedef” alt boyutuyla ilgili olarak normal öğretim 1. sınıf öğrenci algıları ($\bar{X}\bar{X}$ =23,30), normal öğretim 4. sınıf öğrencilerinin algılarına ($\bar{X}\bar{X}$ =19,05) oranla daha yüksek gerçekleşmiş ve anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. “Amaca odaklanma” alt boyutu ile ilgili olarak normal öğretim 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X}\bar{X}$ =22,23) ile normal öğretim 4. sınıf öğrencileri ($\bar{X}\bar{X}$ =18,91) ortalama puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılığın olduğu bununla birlikte ikinci öğretim 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X}\bar{X}$ =23) ile ikinci öğretim 4. sınıf öğrencileri ($\bar{X}\bar{X}$ =19,08) arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. “Görev değeri” alt boyutunda ise normal öğretim 1.sınıf öğrencileri algıları($\bar{X}\bar{X}$ =30,78), normal öğretim 4. sınıf öğrenci algılarına ($\bar{X}\bar{X}$ =23,98) oranla daha yüksek seviyede gerçekleşmiştir. Son olarak “öz-yeterlik” alt boyutunda ise, normal öğretim

1. sınıf öğrencileri ($\bar{X}\bar{X}=40,04$) ile normal öğretim 4. sınıf öğrencileri ($\bar{X}\bar{X}=33,07$) arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

3. Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Yüksek öğretimin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisine yönelik olarak yapılan çalışmada İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. ve 4. sınıflarından elde edilen bulgulardan; “öz-düzenleme stratejileri” boyutunun, “ayrıntılılandırma”, “örgütme” ve “eleştirel düşünme” alt boyutlarında normal öğretim 1. sınıflar ile normal öğretim 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca “arkadaştan öğrenme”, “örgütme” ve “yardım arama” alt boyutlarında ise ikinci öğretim 1. sınıflar ile ikinci öğretim 4. sınıflar arasında yine 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Normal öğretim 1. sınıf öğrencileri, konuları birbiriyle ilişkilendirme, organize etme, konuları kritik etme açısından daha disiplinli olmuş bir anlayışa sahipken 4. sınıf öğrencileri bu anlayıştan biraz daha uzaklaşmışlardır. Aynı durum ikinci öğretim 1. ve 4. sınıflar arasında ders çalışırken birlerinden ya da farklı kaynaklardan yararlanma ve ders konularını organize etme açısından görülmüştür.

“Motivasyonel inançlar” boyutunun, “hedef yönelimi”, “amaca odaklanma”, “görev değeri”, “öz yeterlik” alt boyutlarına bakıldığında; normal öğretim 1. sınıflar ile normal öğretim 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ayrıca “amaca odaklanma” alt boyutunda ikinci öğretim 1. sınıflar ile ikinci öğretim 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Normal öğretim 1. sınıf öğrencileri başarılı olmak istemeleri, akademik ortalamalarına verdikleri önem, öğrenmeye verdikleri değer ve bir işi başaramadıkları kendine güvenleri açısından daha güdülenmiş inançlara sahipken 4. sınıf öğrencileri daha düşük inançlara sahiptir. Yine aynı durum ikinci öğretim 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında amaçlarına bağlanma açısından görülmüştür.

Araştırmada; 1. sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin genel olarak son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bu duruma, eğitim fakülteleri programlarının 4. sınıf ders kredilerinin 1. sınıf ders kredilerine oranla daha düşük olması birinci neden olarak gösterilebilir. Ayrıca lise son sınıf öğrencilerinin yüksek öğretim sınavlarına hazırlanırken yürüttükleri öz-düzenleme becerilerini üniversite 1. sınıfta da devam ettirmeleri bu durumun diğer nedenlerinden biri olabilir. Son sınıf öğrencilerinin meslek edinebilme kaygısı taşımaları ve bu amaçla KPSS, ALES...vb. sınavlara odaklanmaları ile kendi bölüm derslerinden uzaklaşmaları ve motivasyonlarını diğer alana kaydırmaları da öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerindeki düşüşe sebep olabilir. Bir etken de birinci sınıf öğrencilerinin henüz almadığı fakat 4. sınıf öğrencilerinin almış oldukları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması şeklindeki uygulama derslerinde öğrencilerin motivasyonları açısından yaşadıkları herhangi bir sorun olabilir.

Sonuç olarak bilginin öğrenciler tarafından pasif bir şekilde alınması yerine aktif bir şekilde alınması ve düzenlenmesi şeklini alan günümüz öğretim yöntemlerinde, öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi gittikçe daha da önem kazanmıştır. Bilişini, metabilşini ve motivasyonunu düzenleyen öğrenciler akademik başarı ve performans yönünden daha iyi neticeler oluşturmaktadır. Eğitim fakülteleri 4. sınıf programlarının öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri derslerle desteklenmesi, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırma ödevleri ve projelere daha sık yer verilmelisi, öğrencilerin motivasyonel inançlarını sürekli canlı kılmak için seminer, kurs, sempozyum vb. etkinliklere yer verilmelisi öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

4. Kaynaklar

1. Pintrich, P.R., The Role of Orientation in Self-Regulated Learning, In Boekaerts, M., Pintrich, P.R., ve Zeidner, M. (Eds.), Handbook of Self-Regulation, (pp.451-501), San Diego, CA: Academic Pres, 2000
2. Risemberg, R., ve Zimmerman, B.J., Self-Regulated Learning in Gifted Students, Roper Review, Cilt:15, Sayı:1, 98–101, 1992.
3. Kauffman, D.F., Self-Regulated Learning in Web-Basid Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitve Processing and Motivational Beliefs, J. Educational Computing Research, 30, 139–161, 2004.
4. Pintrich, P.R. & De Groot E.V., Motivational and Self Regulated Learning Componenets of Classroom Academic Peformance, Journal of Educational Psychology, Cilt:82, Sayı:1, 33-40, 1990.
5. Açıkgöz, K.Ü., Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2005.
6. Senemoğlu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara, 2004.
7. Boakerts, M., Self-Regulated Learning: Where We Are Today, International Journal of Educational Research, Cilt:31, Sayı:6, Sayfa:445-457, 1999.
8. Pitrinch, P.R., The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom, In C.Ames @ M.Maehr (Eds), Advances in Motivation and Achievement: Cilt:6, Motivation Enhancing Environments (Sayfa:117-160), Greenwich. CT: JAI Pres., 1989.
9. Garcia,T. & Pintrich,P.R., Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strtegies for Learning Questinnaire, Paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association, San Francisco, 1995.
10. Zimmermen, B.J., Devolpment of Self Regulated Learning:Which Are The Key Subprocesses? Contemporary Educational Psychology, Cilt:16, Sayfa:307-313, 1986.
11. Üredi, I., Üredi,L., İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:1, Sayı:2, Sayfa: 250–260, 2005.

12. Haşlaman, T., Aşkar, P., Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:32, Sayfa:110-122, 2007.
13. Alcı, B., Altun, S., Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta mıdır?, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:16, Sayı:1, Sayfa:33-44, 2007.
14. Mc Millan, H.J., Schumacher,S., Research in Education Evidence Based Inquiry, Pearson, 6th Edition, 2006.
15. Altun,S.,ve Erden, M., Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yeditepe Üniversitesi Edu 7. Cilt:2, No.1, Sayfa:1-16, 2006.
16. Terese.G. & Pintrich, P.R., Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questinnaire, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1995.