



The Self-Regulatory Strategies and Motivation Used in Learning English and its Relation to Achievement

Ümit YAĞLI¹

Received: 15 April 2014, Accepted: 28 June 2014

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the students' self-regulated learning skills and to examine the differences between the self-regulated learning and achievement. Qualitative method was used in this descriptive study. 205 students who are 9th and 10th graders participated in the study living in a town with a hundred thousand population in the West Blacksea Region. MSLQ questionnaire formed by Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie and translation (1993) and adapted into Turkish by Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Çakmak and Demirel (2008) was used in the study for gathering data. An achievement test that was developed by the researcher was used to determine students' achievement levels. The research results reveal that there is a meaningful relation between the achievement and self-regulation skills of the students, female students have better self-regulation skills than male students. Regarding the grade levels 9th grade students have better self-regulation skills than 10th grade level students.

Keywords: Self-regulation strategies, motivational beliefs, English achievement.

EXTENDED ABSTRACT

There is a considerable number of studies on the factors that affecting students' success and majority of them focus on students' motivation and use of learning strategies. According to these studies, students with high motivation and use learning strategies are more likely to perform better and be more successful. When students organize and manage their learning goals efficiently, they use cognitive and metacognitive strategies frequently they also manage more efficiently their learning effort when learning (Eccles, 1983; Pintrich, 1988; Pintrich, 1988). Additionally, higher level motivated students' uses of cognitive and metacognitive strategies are higher and they completed their learning tasks better (Pintrich & De Groot, 1990). Also these students would develop lifelong learning skills more efficiently.

The purpose of this paper is to discuss the students' self-regulated learning skills and to examine the differences between the self-regulated learning and achievement. Qualitative method was used in this descriptive study. 205 students who are 9th and 10th graders participated in the study living in a town with a hundred thousand population in the West Blacksea Region. MSLQ questionnaire formed by Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie and translation (1993) and adapted into Turkish by Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Çakmak and Demirel (2008) was used in the study for gathering data. An achievement test that was developed by the researcher was used to determine students' achievement levels.

The research results reveals that there is a meaningful relation between the achievement and self-regulation skills of the students, female students have better self-regulation skills than male students. Regarding the grade levels 9th grade students have better self-regulation skills than 10th grade level students. The students who are receiving education at the Fine Arts High School have shown better intrinsic goal motivation than the students who are receiving education at the Anatolian High School. Regarding the results of this study, Self-regulatory learning has effect on achievement. And also this result reveals the relationship among intrinsic goals, extrinsic goals, goal value, control of learning, self-efficacy beliefs and exam anxiety. Besides, there is significant relation in learning strategies considering repetition, regulation, detailing, critical thinking, meta-cognition and peer group. Girls have significantly higher scores in intrinsic motivation, learning strategies, repetition, regulation, meta-cognition. 9th graders have higher self-regulation skills the 10th graders. Fine Art School students have higher intrinsic motivation scores than Anatolian High School students. This study relies on social-cognitive theory. Regarding this theory, some self-regulatory models have been developed. Pintrich's model consists of some sub dimensions such as; motivational, cognitive and behavioral. This study is limited to only some dimensions. Future studies should be conducted b considering all sub dimensions.

¹ Teacher, Erdemir Fine Arts High School, umityagli@hotmail.com

İngilizce Dersinde Öğrenmede Kullanılan Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonun Başarı ile İlişkisi

Ümit YAĞLI ¹

Başvuru Tarihi: 15 Nisan 2014, **Kabul Tarihi:** 28 Haziran 2014

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin İngilizce dersindeki öğrenmeleri için kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak nicel veri toplanmıştır. Araştırmaya batı Karadeniz bölgesinde yaklaşık yüz bin nüfuslu bir ilçesinde, iki liseden 9. ve 10. sınıflar da okuyan 205 öğrenci katılmıştır. Çalışmada Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, (1993) tarafından oluşturulmuş, Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Çakmak, Demirel (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (MSLQ) kullanılmıştır. Akademik başarı düzeylerini belirlemek için, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu, kız öğrencilerin öz-düzenleme becerileri kullanmada erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını, sınıf düzeyine göre 9. Sınıf öğrencilerinin 10. Sınıf öğrencilerine göre daha iyi öz-düzenleme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar, İngilizce Başarısı.

1. Giriş

Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri doğası gereği gelişmekte, bilimin gereği olarak eski yöntem ve teknikler yenileri ile yer değiştirmekte, çeşitlenmektedir. Uzun süre doğru kabul edilen, geleneksel öğrenme-öğretme metotları diye ifade ettiğimiz yaklaşımlar da yerlerini yeni yaklaşımlara bırakırken, doğru ve geçerli kabul edilen bu yeni yöntemlerinde değişerek gelişeceğini söylemek doğru olacaktır. Özellikle yabancı dil öğretimine ilişkin ülkemizde uygulanan programlar, yaklaşımlar ve materyallerin uygunluğu ve etkililiği konuları üzerinde önemle durulması gerekir. Öğrenmede motivasyonun önemi ve öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri konusundaki farkındalığın akademik başarıya etkisinin olduğu literatürde önem kazanmış bir konudur.

Sadece kalıtsal yeteneklerle açıklanamayan, öğrencilerin performans düzeylerindeki farkları anlamak için araştırmacılar değişik davranışsal, sosyal faktörleri göz önünde bulundurmışlardır. Bu faktörlerden birisi öğrenmede öz düzenleyici öğrenmenin kullanılmasıdır (Pintrich & Groot, 1990). Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına göre birey kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenleyebilir (Senemoğlu, 1998). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri bilgi ve beceri kazanmada amaç ve araçları içeren eylem ve süreç yönetimidir. Bunlar, organize etme, bilgiyi yapılandırma, öz değerlendirme (self-consequating), bilgiyi araştırma, tekrarlama veya bellek yardımcıları gibi metotları içerir (Zimmerman ve Pons, 1986).

Bandura'nın tanımına uygun olarak, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerinin üç etkin sürecin karşılıklı etkileşimi olduğunu ileri süren görüşe göre, öz-düzenleyici öğrenmenin kişisel, çevresel ve davranış belirleyicilerle arasında bir ayırım yapılmıştır. Çevresel etkiler bazı koşullarda veya davranışsal etkileşim dizisinde, bir dereceye kadar, davranışsal ve kişisel etkiden daha güçlü olabilir (Zimmerman, 1989). Gizil öz-düzenleme bir kişinin gizil süreçlerinin karşılıklı olarak birbirini etkilemesidir. Bu tür stratejilerin kullanılması, karşılıklı olarak gizil geri besleme döngüsünün düzenlenmesidir. Son olarak Bandura (1986)'ya göre, öz-düzenleme, kişisel çaba, davranışsal performansın sonuçları, çevresel şartlardaki değişiklik ile değiştirilebilir.

Sosyal bilişsel kuramcılara göre öz-düzenleyici öğrenme sadece kişisel süreçlerle belirlenmez, bu süreçlere çevresel ve davranışsal olayların üçlü biçimde etkilediği varsayılır. Öz-düzenleyici öğrenme,

¹Öğretmen, Erdemir Güzel Sanatlar Lisesi, umityagli@hotmail.com

bilişsel, duygusal, anlama, izleme gibi davranış kontrolü, sebat ve çalışkanlık gibi çaba yönetimi stratejileri, sınıfa konuşurken dürtü kontrolü gibi üst-bilişsel becerileri ifade edebilir. Öz-düzenleyici öğrenme, bilginin edinilmesi, deneyimin geliştirilmesi ve kendini geliştirmek için yapılan eylemlerin birey tarafından izlenmesi, yönlendirilmesi ve düzenlenmesi yönü ile özerklik ve kontrolü vurgular (Paris ve Paris, 2001). Lise öğreniminde öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin kazanılması, bilginin sürekli ve hızlı bir biçimde değiştiği çağımızda özellikle önemlidir (Turan, Demirel, 2010).

Pintrich (2000)'e göre genel olarak öz-düzenleyici öğrenmenin dört aşaması vardır. Bunlar, önsezi, izleme, kontrol ve yansıtma aşamalarıdır. Her aşama için, öz-düzenleme aktiviteleri bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal, davranışsal ve bağlamsal alanlardan oluşan dört farklı alan belirtilir. Öz-düzenleyici aktiviteler önsezi aşamasında yer alır ve öncelikli içerik bilgisi ve üst-bilişsel bilginin harekete geçirilmesi, yeterlik yargısı (efficacy judgements) ve hedef yönetiminin benimsenmesi, zaman ve çaba planlaması, görev ve içerik algısı gibi değişik alt başlıkları içerir. Benzer biçimde izleme aşaması da, farkındalık ve bilişsel izleme, motivasyon, duyuşsal, zaman kullanımı, çaba, görev ve içerik durumlarından oluşur. Kontrol aktiviteleri öğrenmeyi başarmak için strateji seçimi kullanımı, düşünme, motivasyon ve duyuşsal alan, çaba ve görev düzenlemesi anlamına gelir. Son olarak yansıtma, bilişsel yargılar, duyuşsal tepkiler, seçim yapma, görev ve içerik değerlendirmesini içerir.

Yabancı dil öğrenmede strateji kullanımı, önemli oranda motivasyon, cinsiyet, yaş, kültür, baskın beyin yarıküresi, kariyer yönlendirme (career orientation), inançlar ve yabancı dilin doğasıya ilişkilidir (Oxford, 1999). Öğrenenler, öğrenme biçimlerine ve var olan yabancı dil görevine uygun stratejileri bilinçli olarak seçtiklerinde, bu stratejiler aktif, bilinçli ve öğrenmenin amaçlı, öz düzenlemesi için faydalı birer araç olurlar (Oxford, 2003).

Başarılı öğrenciler öğrenmede yeni bilgiyi daha etkili bir şekilde işlemekte, eski ve yeni bilgiyi ilişkilendirmekte, sunulan materyali örgütlemekte ve dönüştürmekte, kendileri için amaç belirlemekte, stratejilerini planlamakta ve ihtiyaç duyduklarında yardım istemektedir. Diğer deyişle başarılı öğrenciler kendi öğrenme etkinliklerini kendileri düzenlemekte (Bland, 2005), öğrenme ürünlerine dayalı kendi çabalarını düzenli olarak uyarlamaktadır (Zimmerman ve Pons, 1996).Yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılı öğrenciler arasında güdülenme düzeyinde de fark olduğu belirtilmektedir (Ruban ve Reis, 2006). Ayrıca beklenenin altında başarı gösteren (orta-düşük) ile düşük başarılı öğrenciler arasında da fark görülmektedir. Krouse ve Krouse (1981)'e göre öğrencilerin beklenenin altında başarı göstermesinin temel nedeni öz-kontrol stratejilerini etkili kullanmamaları ve öz-düzenleme becerilerinin olmamasıdır (Akt.: Ruban ve Reis, 2006).

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce dersinde öz düzenleyici öğrenme becerileri incelenerek öz düzenleme stratejileri kullanım özelliklerinin neler olduğuna bakılacak ve öz düzenleme stratejileri ile akademik başarı arasında bir ilişkinin olup olmadığı ele alınmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır; 1. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır? 2. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 3. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanımları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 4. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Grubu

Bu çalışmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, batı Karadeniz bölgesinin yaklaşık yüz bin nüfuslu bir ilçesinde, Güzel Sanatlar Lisesi ve Anadolu Lisesinde eğitim görmekte olan 9. sınıf ve 10. sınıflar da okuyan (n=205) öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin (n=94) birinci okulda, (n=111) ikinci okulda eğitim-öğretim görmektedir. Çalışma grubunu (n=96) dokuzuncu sınıf, (n=109) onuncu sınıflar, (n=129) kız, (n=76) erkekler oluşturmaktadır. Bu çalışma için uygun (elverişli) örnekleme

yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların çalışmaya istekli ve uygun oldukları için seçtikleri örnekleme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel 2008).

3.2. Ölçme Araçları

Araştırmada katılımcıların Öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ile ilgili veri toplamak için, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından 1993 yılında geliştirilen öğrenme stratejilerini ve motivasyon yönelimlerini ölçen "Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)" isimli anket kullanılmıştır. Anketin Türkçe'ye uyarlanması ve Türkçe versiyonu ile ilgili çalışmalar Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Çakmak, Demirel (2008) tarafından üç ilköğretim ve üç ortaöğretim kurumunda toplam 1114 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 12-18 yaş Türkiye normlarını belirlemek amacıyla geniş bir tarama yapılmıştır. Anket, 7 seçenekli (7-Benim için Kesinlikle Doğru, 1-Benim için kesinlikle yanlış) Likert tipindedir. Anketin, motivasyon yönelimleri ve öğrenme stratejileriyle ilgili iki alt boyutu bulunmaktadır. Güdüleme boyutunda; İçsel hedef yönelimi, Dışsal hedef yönelimi, Görev değeri, Öğrenme kontrolü inancı, Öz-yeterlik algısı, Sınav Kaygısı ile ilgili 25 madde vardır. Öğrenme stratejileri boyutunda ise; Yineleme, Düzenleme, Ayrıntılandırma, Eleştirel düşünme, Bilişüstü, Yardım arama, Çaba yönetimi, Akran işbirliği, Zaman ve çalışma ortamı ile ilgili 46 madde yer almaktadır. Anketin Güdülenme alt başlığı için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri, 0.79 ile 0.58 arasında değişmektedir. Anketin öğrenme stratejileri alt başlığı için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri, 0.88 ile 0.75 arasında değişmektedir. Bu değerler gerçek anket ile uyumludur. Bu araştırmada, öğrencilerin belirlenen konular ile ilgili başarı düzeylerini ölçmek için başarı testlerinin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu kapsamda; öncelikle konusu ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlediği öğrenci kazanımları tespit edilmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda çoktan seçmeli 40 sorudan oluşan Akademik Başarı Testi (Pilot Çalışma) hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, kapsam geçerliliği belirlemek üzere, iki alan uzmanı ve bir okutman tarafından incelenmiş ve soruların doğruluk ve öğrencilerin seviyelerine uygunluğu konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Hazırlanan akademik başarı testi için yine örneklem olarak, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde, iki farklı lisede 11 ve 12 sınıflarında eğitim-öğretim gören 93 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmada kullanılmış olan ve 25 sorudan oluşan akademik başarı testi, kırk sorudan oluşan pilot çalışmadan elde edilmiştir. Verilere göre madde analizleri yapılan Akademik Başarı Testi (ABT)'nin KR-20 güvenilirlik değeri 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç testin güvenilir bir test olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarı durumları ile öz-düzenleyici öğrenme ve öz-düzenleyici öğrenme alt başlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar .05 ve .01 düzeylerinde yorumlanmıştır. Ayrıca Öz-düzenleme becerileri ve alt başlıklarının okul durumlarına, cinsiyet durumlarına ve sınıf düzeylerine göre farklılığını belirlemek üzere t-testi yapılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, genel olarak akademik başarı ve öz-düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 1'e göre, öğrencilerin akademik başarı durumları ile içsel hedefleri alt boyutu arasında ($r = -.20, p < .01$) düzeyinde, yineleme ve yardım arama alt boyutları ile ($r = -.17, -.14, p < .05$) düzeyinde negatif bir ilişki olduğu söylenebilir. Güdülenme alt boyutunun akran işbirliği hariç ölçeğin bütün alt boyutları ile ($p < .01$) düzeyinde anlamlı pozitif bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin içsel hedef alt boyutuna göre sınav kaygısı alt boyutu dışında ölçeğin bütün alt boyutları ile anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öz-düzenleme becerileri anketinin akademik başarı puanları ve sınav kaygısı alt boyutu dışında anketin tamamıyla yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır. Anketin dışsal hedef alt boyutunun öğrenme kontrolü, düzenleme, yardım arama, çaba yönetimi ve zaman çalışma ortamı alt boyutları dışında ki bütün alt boyutlarla düzeyinde anlamlı pozitif bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Yine görev değeri alt boyutunun sınav kaygısı ve akran işbirliği dışında kalan bütün maddelerle ($p < .01$) düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme kontrolü alt boyutu, sınav kaygısı, yardım arama ve akran işbirliği hariç bütün maddelerle ($p < .01$) düzeyinde anlamlı pozitif ilişki gösterdiği görülmektedir. Öz-yeterlik alt boyutu, akran işbirliği dışındaki bütün maddelerle ($p < .01$) düzeyinde anlamlı pozitif ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Sınav kaygısı alt boyutu sadece çaba yönetimi alt boyutuyla ($r = .20, p < .01$) yüksek düzeyde pozitif, fakat akran işbirliği alt boyutu ile yüksek düzeyde ($r = -.20, p < .01$) negatif bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Öğrenme stratejileri genel puanları hem güdüleme ve alt boyutları, hem de öğrenme stratejileri alt boyutları ve ölçeğin tamamıyla ($p < .01$) yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1
Öğrencilerin GÜdülenme ve Öz-Düzenleme Stratejileri Kullanım Düzeyleri İle Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

	Güdülenme	İçsel Hedef	Dışsal hedef	Görev değeri	Öğrenme kontrolü	Öz-yeterlik algısı	Sınav kaygısı	Öğrenme stratejileri	Yineleme	Düzenleme	Ayrıntılandırma	Eleştirel düşünme	Bilişüstü	Yardım arama	Çaba yönetimi	Akran işbirliği	Zaman Çalışma ortamı	MÖSÖ
ABT	-.108	-.204**	-.098	-.109	.028	-.079	.062	-.128	-.170*	-.022	-.084	-.078	-.126	-.146*	-.044	-.089	-.093	-.131
Güdülenme	---	.748**	.316**	.771**	.583**	.882**	.353**	.671**	.530**	.399**	.579**	.578**	.643**	.269**	.615**	.068	.546**	.834**
İçsel Hedef		---	.156*	.608**	.369**	.637**	-.022	.661**	.519**	.397**	.633**	.540**	.609**	.371**	.507**	.179*	.465**	.742**
Dışsal hedef			---	.180**	.114	.270**	-.245**	.230**	.191**	.114	.194**	.227**	.190**	.116	.112	.279**	.134	.277**
Görev değeri				---	.414**	.591**	.002	.587**	.29**	.353**	.535**	.524**	.587**	.224**	.459**	.022	.496**	.695**
Öğrenme kontrolü					---	.422**	.103	.340**	.242**	.274**	.286**	.226**	.343**	.129	.278**	.022	.352**	.448**
Öz-yeterlik algısı						---	.217**	.641**	.552**	.423**	.505**	.526**	.597**	.267**	.608**	.091	.530**	.772**
Sınav kaygısı							---	-.005	-.009	-.080	-.023	.049	.021	-.102	.208**	-.208**	.019	.114
Öğrenme stratejileri								---	.840**	.684**	.824**	.789**	.920**	.602**	.658**	.393**	.775**	.969**
Yineleme									---	.621**	.625**	.584**	.760**	.436**	.498**	.273**	.685**	.803**
Düzenleme										---	.520**	.423**	.604**	.312**	.282**	.249**	.489**	.643**
Ayrıntılandırma											---	.768**	.683**	.459**	.439**	.284**	.484**	.807**
Eleştirel düşünme												---	.648**	.388**	.488**	.313**	.483**	.781**
Bilişüstü													---	.484**	.616**	.263**	.772*	.900**
Yardım arama														---	.314**	.359**	.420**	.538**
Çaba yönetimi															---	.068	.564**	.695**
Akran işbirliği																---	.137*	.316**
Zaman Çalışma ortamı																	---	.759**
MÖSÖ																		---

* p < .05

** p < .01

Ölçekte yer alan yineleme, düzenleme, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme alt boyutları sırasıyla düzenleme, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme, bilişüstü, yardım arama, çaba yönetimi, işbirliği, zaman ve çalışma ortamı ve MÖSÖ ile boyutlarıyla ($p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu göstermektedir. Üstbiliş alt boyutu, zaman ve çalışma ortamı alt boyutu ile ($p < .05$) düzeyinde anlamlı, yardım arama, çaba yönetimi, akran işbirliği ve MÖSÖ toplam puanları ($p < .01$) düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Yardım arama boyutu çaba yönetimi, akran işbirliği, zaman ve çalışma ortamı ve MÖSÖ ile ($p < .01$) düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Çaba yönetimi alt boyutu zaman ve çalışma ortamı, akran işbirliği ve zaman çalışma ortamı alt boyutları ($p < .01$) düzeyinde MÖSÖ ile pozitif bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Akran işbirliği alt boyutunun zaman ve çalışma ortamı alt boyutu ile ($p < .05$) düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öz-Düzenleme Becerileri İle İlgili “t” Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	sd	t	p
İçsel hedef	Kız	129	5.19	1.23	203	2.61	.010*
	Erkek	76	4.73	1.15			
Öğrenme stratejileri	Kız	129	4.71	.91	203	2.67	.008**
	Erkek	76	4.36	.91			
Yineleme	Kız	129	4.95	1.26	203	2.55	.011*
	Erkek	76	4.47	1.30			
Düzenleme	Kız	129	4.65	1.33	203	2.57	.011*
	Erkek	76	4.18	1.11			
Biliş-üstü	Kız	129	5.04	1.09	203	2.58	.010*
	Erkek	76	4.63	1.03			
Çaba Yönetimi	Kız	129	4.57	1.28	203	2.00	.046*
	Erkek	76	4.22	1.08			
Zaman Çalışma Ortamı	Kız	129	5.00	1.04	203	2.41	.017*
	Erkek	76	4.63	1.07			
MÖSÖ	Kız	129	4.75	.82	203	2.36	.019*
	Erkek	76	4.48	.74			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz-düzenleme becerilerini kullanma durumlarının, Güdülenme alt boyutu içinde yer alan İçsel hedefler, öğrenme stratejileri, yineleme, düzenleme, biliş-üstü, çaba yönetimi, zaman ve çalışma ortamı alt boyutları ve MÖSÖ test toplam puanlarına göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buradan kız öğrencilerin öz-düzenleme becerileri kullanımı konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 3

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Öz-Düzenleme Becerileri İle İlgili “t” Testi Sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güdülenme	9	96	4.89	.69	203	2.08	.041*
	10	109	4.67	.89			
İçsel Hedefler	9	96	5.25	1.07	203	2.62	.009**
	10	109	4.81	1.31			
Dışsal Hedefler	9	96	5.52	1.21	203	2.08	.039*
	10	109	5.18	1.09			
Görev Değeri	9	96	5.40	1.04	203	2.09	.037*
	10	109	5.06	1.25			
Öğrenme Stratejileri	9	96	4.74	.90	203	2.31	.022*
	10	109	4.44	.92			

Yineleme	9	96	4.97	1.23	203	2.11	.036*
	10	109	4.59	1.32			
Eleştirel düşünme	9	96	4.62	1.18	203	2.00	.047*
	10	109	4.28	1.26			
Bilişüstü	9	96	5.08	1.04	203	2.39	.017*
	10	109	4.72	1.10	203		
Çaba Yönetimi	9	96	4.68	1.12	203	2.75	.006**
	10	109	4.22	1.26			
Zaman Çalışma Ortamı	9	96	5.04	1.11	203	2.27	.024*
	10	109	4.70	.99			
MÖSÖ Puan	9	96	4.79	.76	203	2.41	.017*
	10	109	4.52	.82			

* p<.05

** p<.01

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öz-düzenleme becerilerini kullanma durumlarının, güdülenme boyutu ve içsel hedefler, dışsal hedefler, görev değeri alt boyutlarında, öğrenme stratejileri boyutu ve yineleme, eleştirel düşünme, bilişüstü, çaba yönetimi, zaman ve çalışma ortamı alt boyutlarında ayrıca MÖSÖ test toplam puanlarına göre 9. sınıf öğrencileri lehine (p<.05) düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buradan hareketle, sınıf düzeylerine göre 9. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz-düzenleme becerilerine ve motivasyonel inançlara sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4

Öğrencilerin Okul Durumlarına Göre Öz-Düzenleme Becerileri İle İlgili "t" Testi Sonuçları

	Okul	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güdülenme	1	94	4.86	.66	203	1.51	.132
	2	111	4.70	.83			
İçsel Hedef	1	94	5.22	.99	203	2.20	.028*
	2	111	4.84	1.36			
Dışsal Hedef	1	94	5.37	1.17	203	.38	.703
	2	111	5.31	1.16			
Görev Değeri	1	94	5.33	1.09	203	1.27	.205
	2	111	5.12	1.23			
Öğrenme Kontrolü	1	94	5.60	1.03	203	-46	.641
	2	111	5.66	1.01			
Öz-yeterlik Algısı	1	94	4.81	1.23	203	1.27	.199
	2	111	4.57	1.45			
Sınav Kaygısı	1	94	3.40	1.14	203	.36	.714
	2	111	3.34	1.21			
Öğrenme Stratejileri	1	94	4.59	.86	203	.09	.926
	2	111	4.58	.97			
Yineleme	1	94	4.74	1.32	203	-30	.761
	2	111	4.80	1.27			
Düzenleme	1	94	4.40	1.30	203	-79	.427
	2	111	4.54	1.24			
Ayrıntılandırma	1	94	4.31	1.10	203	.29	.761
	2	111	4.25	1.49			
Eleştirel Düşünme	1	94	4.47	1.04	203	.35	.717
	2	111	4.41	1.38			
Bilişüstü	1	94	4.93	1.01	203	.49	.623
	2	111	4.85	1.15			
Yardım Arama	1	94	4.80	1.45	203	-16	.868
	2	111	4.84	1.42			
Çaba Yönetimi	1	94	4.43	1.18	203	-03	.973

	2	111	4.44	1.25			
Akran İşbirliği	1	94	3.57	1.27	203	-.04	.962
	2	111	3.58	1.37			
Zaman Çalışma Ortamı	1	94	4.87	1.07	203	.03	.969
	2	111	4.86	1.05			

* p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin okul durumlarına göre öz-düzenleme becerilerini kullanma durumlarının sadece içsel hedef alt boyutunda 1. okul olarak ele alınan Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine Anadolu Lisesinde okumakta olan öğrencilere göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular öz-düzenleyici öğrenme ile başarı arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasında manidar ilişki düzeyine güdülenme alt boyutu altında yer alan içsel hedef, dışsal hedef, görev değeri, öğrenme kontrolü, öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı ile ilgili boyutlarında da anlamlı düzeyde ilişkinin var olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejileri alt boyutunda ve bu boyutta yer alan yineleme, düzenleme, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme, üst-biliş, yardım arama, çaba yönetimi, akran işbirliği ve çalışma ortamı alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Benzer biçimde araştırmamızın ortaya koymuş olduğu bu sonuç, yurt dışındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Chye ve arkadaşları (1997) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öz-düzenleme stratejisi kullanımı ve öz yeterlilik ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Üredi ve Üredi (2005) yaptıkları çalışma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerden elde edilen veriler cinsiyete göre analiz edildiğinde ulaşılan sonuçlardan, güdülenme alt boyutu içinde yer alan içsel hedefler, öğrenme stratejileri, yineleme, düzenleme, biliş-üstü, çaba yönetimi, zaman ve çalışma ortamı alt boyutları ve MÖSÖ test toplam puanlarına göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinden, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öz-düzenleme becerilerini kullanma durumlarının, güdülenme, içsel hedefler, dışsal hedefler, görev değeri, öğrenme stratejileri, yineleme, eleştirel düşünme, biliş-üstü, çaba yönetimi, zaman ve çalışma ortamı alt boyutları ve MÖSÖ test toplam puanlarına göre 9. sınıf öğrencileri lehine (p<.05) düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Buradan hareketle, sınıf düzeylerine göre 9. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz-düzenleme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Okul durumları analizinde ulaşılan sonuca göre, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre Güdülenme alanında İçsel hedef alt boyutunda daha yüksek bir değere sahip oldukları söylenebilir. İçsel güdülenme, bireylerin eylemlerini dışsal faktörlerden çok içsel hedef davranışlara yönelmesini sağlayan eylem ve enerji olarak tanımlanır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel başarıma güdüsüne sahip kişiler, öğrenmek için çalışırlar ve haz duydukları için başarıyı isterler. Dışsal başarı güdüsüne sahip kişiler ödül almak ya da ceza almaktan kurtulmak için başarıyı isterler (Steinberg, 2007).

Öğrenenlerin öz-düzenleme becerileri geliştirilirse konu alanı kavrayışlarının gelişeceği, öğrenmelerinin etkinliğinin ve öz-yeterlik algılarının artacağı bildirilmektedir (Zimmerman ve Pons, 1986). Ayrıca öz-düzenleme becerisini geliştiren bireylerin akademik ve mesleki alanda başarılı olma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Ruban ve Reis, 2006).

Bu çalışma sosyal-bilişsel kurama dayanmaktadır. Bu kurama dayalı olarak farklı öz-düzenleyici öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Pintrich tarafından geliştirilen modelde öz-düzenleyici öğrenme güdüselle, bilişsel, üst-biliş, davranışsal olmak üzere pek çok alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma öz-düzenleyici öğrenmenin bu boyutlarını kapsamada sınırlı kalmıştır. Bundan sonraki çalışmaların bu alt boyutları kapsayacak şekilde çalışılması yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bland, L. S. (2005). *The effects of a self-reflective learning process on student art performance*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University School of Visual Arts and Dance.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. İçinde M. Boekarters, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed), (2005, sf: 417-450). *Handbook of Self Regulation*. San Diego: Academic Pres.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chye, S., Walker, R.A., ve Smith, I. (1997). Self regulated learning in tertiary students: The role of culture and self efficacy on strategy use and academic achievement. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Retrieved March 12, 2003. <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. Ö., Çakmak, E.K., Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation fo motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7 (4), 108-117.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. Oxford: Gala.
- Oxford, R.L. (1999). Relationships between learning strategy use and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. In L. Bobb (Ed.), *Learner Autonomy as a Central Concept of Foreign Language Learning*. Special Issue of *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.
- Paris, S.G., Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101
- Paris, S. G. , Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principals and practices for teachers preparation*. U.S. Department of Education.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Phycology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., ve Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self- regulation*, (451-501), San Diego, CA: Academic Press.
- Ruban, L., Reis, S.M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28(3).
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası Ltd.Şti.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (çev. ed. F. Çok). Ankara: Başarı, İmge Yay.
- Turan, S., Demirel , Ö. (2010). Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Üredi, I., Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Zimmerman, B.J., Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learnig. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman , B. J., Martinez- Pons, M. (1986). Development of a Structured İnterview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman , B. J. (1996). Enhancing student academic and health functioning: A self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, 11, 47-66.