

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL İNANÇLAR VE STRATEJİ KULLANIMI

Işık GÜRŞİMŞEK*

ÖZET

Öğrencinin akademik başarısı açısından öğrenmeyi planlama, düzenleme ve bilgiye anlam kazandırmada kullandığı bilişsel stratejiler ile zaman ve çabasını kontrol etmedeki yeterliliğinin önemi çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır. Ancak bu bilgilerin, bireyin strateji kullanımının yararına inanmaması ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmemesi durumunda yetersiz kalacağı yine çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Öğrencinin aktif öğrenme stratejilerini kullanmasını etkileyebilecek motivasyonel bileşenlerinin incelenmesi bu açıdan önem taşımaktadır. Özellikle görevi öğretmek olan öğretmen adaylarının, kendi öğrenme süreçlerinde, öğrenmeye ilişkin inançları ve strateji kullanım düzeylerinin incelenmesi önemlidir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kendi öğrenmeleri ile ilgili yeterliliklerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan bir ölçek yoluyla veri toplanmıştır. Verilerin analizinde, farklı bölümlerde ve sınıf düzeylerinde okumakta olan öğretmen adaylarının öğrenmelerini düzenleme ve denetlemede uyguladıkları stratejiler ile öğrenmeye ilişkin motivasyonel yaklaşımlarını oluşturan bileşenler arasındaki ilişkinin niteliği analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının eğitiminde, öğretme becerisinde yeterlilik kazandırma kadar, öğrenmeye ilişkin beceri ve istekliliğin geliştirilmesinin de gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler : Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme stratejileri, motivasyon, bilişüstü , öz-yeterlilik, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı, öğretmen eğitimi.

ABSTRACT

Metacognitive strategies for planning, monitoring and modifyng learning, also management and control of effort has been proposed as an important component of students' learning and academic performance. However, knowledge of metecognitive strategies is usually not enough to increase student achievement. Studies also show that, students must believe the effect of using strategies and be motivated to do so. There is evidence suggesting that, students' perceptions of the classroom and their individual motivational orientation and beliefs are related with their cognitive engagement and classroom performance. Examining the effect of motivational components, especially in relation with pre-service teachers evaluation of their own learning is importanat in this aspect. The purpose of this study is to examine and clarify the empirical relations between the motivational and self-regulated learning components of pre-service teachers. A questionnaire consisting of five subscales is used to collect data. The results demonstrate that, developing effective usage of learning strategies and increasing the motivation to learn is as necessary as teaching skills for preservice teachers.

Key Words: Self-regulated learning, learning strategies, motivation, metacognition, self-efficacy, test anxiety, cognitive strategy use, teacher education.

GİRİŞ

Öğrenmede verimliliğin sağlanmasına yönelik ilgiler ve bilişsel psikolojinin gelişmesi sonucu öğrenmenin bir üretim süreci olduğu ve

* Yrd Doç Dr., DEÜ Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.

öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyen etkin bir katılımcı olması gerektiği görüşü öğrenmeyi etkileyen bilişsel ve psikolojik stratejilere ilgiyi arttırmıştır. Öğrenme ortamında öğrencinin nasıl aktif kılınacağı ve öğrenmede öz-düzenlemeyi sağlayıcı stratejilerin neler olduğu, nasıl kazandırılacağı ve bu stratejilerin kullanılmasının öğrenme verimliliğine etkisi konuları üzerinde çok sayıda çalışma yürütülmüştür^{1 2 3}

1970'li yıllarda ön plana çıkan ve 1990'lı yıllarda ivme kazanan eğilim doğrultusunda, öğrenenin kişisel yetenekleri ve uyarın-tepki bağlarının öğrenmeye katkısının incelenmesine yönelik ilgi yerini öğrenenin kendi öğrenme sürecinin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal açıdan aktif bir katılımcısı ve düzenleyicisi olmasının biçim ve sonuçlarının yoğun analizine bırakmıştır. Konuyla ilgili gerçekleştirilen çok sayıda çalışma, öğrencilerin akademik başarılarının sorumluluğunu üstlenme konusunda yetenekli ve istekli kılınmasını etkileyen karmaşık yapı ile ilgili önemli veriler ortaya koymuştur⁴

Öğrenme stratejileri; Derry ve Murph'ye göre çeşitli öğrenme beceri ve taktiklerinin bilgisini gerektiren bir plan; Mayer'e göre öğrencilerin bilgiyi nasıl işleyeceklerine karar vermelerini ve bunu etkin olarak yerine getirmelerini sağlamayı amaçlayan davranışlardır. Weinstein, öğrenme stratejilerini, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin bilgiyi kodlama sürecini etkileme amacına dönük davranış ve düşünceler olarak tanımlamıştır. Wittrock ise öğrenme stratejilerini, bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlemlerini sağlayan teknikler olarak ele almıştır^{5 6}

Öğrencilerin, öğrenme düzeyleri ile akademik performanslarının geliştirilmesi açısından bilişsel ve davranışsal yönden kendi öğrenmelerini düzenleyip değerlendirmelerinin önemi tüm tanımların birleştikleri ortak sonuçtur. Öğrenenin kendi öğrenmesini düzenleyip denetlediği öz-düzenlemeli öğrenme'nin gerçekleşmesi için üç temel bileşenin gerekliliği belirtilmektedir. Öncelikle, öz-düzenlemeli öğrenme öğrenenin kendi öğrenmesini planlamasını,

¹MCCOMBS, B. L. **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice.** New York: Springer-Verlag, 1989, 51-82.

²PARİS, S. G. & BRYNES, J. P. **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice.** New York: Springer-Verlag, 1989,169-200.

³ZİMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice.** New York: Springer-Verlag.,1989.

⁴ZİMMERMAN,B.J. **Self-regulation of learning and performance.** New Jersey: Lawrence-Erlbaum,1994, 3-21.

⁵ERDEN,M.E. & AKMAN, Y.**Eğitim psikolojisi:Gelişim,öğrenme ve öğretme.**Ankara: Arkadaş,1995,154- 158.

⁶AÇIKGÖZ K.Ü **Etkili öğrenme ve öğretme.** İzmir: Kanyılmaz Matbaası,1996, 61-80

kontrol etmesini ve gerektiğinde değiştirmesini sağlayacak bilişüstü stratejileri içermektedir.^{7 8} İkinci bileşen, öğrencilerin akademik görevlerle ilgili çabalarını düzenleme ve kontrol etme becerisinin gerekliliğidir. Öğrencinin zor bir ödevi bitirmede ısrarlı davranması ya da dikkat dağınıcı uyarıları bloke ederek çalışmayı sürdürmesi bu becerinin çalışma davranışına dönüşmesine örnek oluşturmaktadır. Araştırmacıların öz-düzenlemeli öğrenme açısından zorunlu olarak tanımladıkları üçüncü bileşen öğrencilerin öğrenme, anımsama ve öğrenilecek materyali içselleştirme-kalıcılığını arttırmada kullandıkları bilişsel stratejilerdir.⁹ Bilişsel stratejiler, öğrenenin kendi bilişsel davranışını düzenlediği içsel, örgütlenmiş beceri ve kontrol süreçleridir. Bilginin tekrar yoluyla kazanılması, anlamlı kılınması ve örgütlenmesine yönelik bilişsel stratejilerin öğrenmede verimliliği arttırdığı belirlenmiştir.¹⁰

Akademik başarısızlığın, öğrencilerin çalışmalarını planlama, yürütme ve değerlendirmedeki yetersizliklerinden kaynaklandığı; başarısız öğrencilerin daha tepkisel, başarı düzeylerini yordamada daha yetersiz, performansları ile ilgili yeterlik algıları ve güven duygularının daha düşük olduğu, kendilerine daha alt düzeyde akademik hedefler belirledikleri¹¹; kaygı düzeyleri ve onay gereksinimlerinin daha yüksek ve çevresel faktörlerin etkisine daha açık oldukları¹² çalışmalarda ortaya koyulmuştur.

Öğrencilere çeşitli stratejilerin öğretilmesi ve kendi öğrenme süreçlerinin kontrolü konusunda bağımsız karar vermelerinin öğretilmesi yoluyla öğrenmede verimliliğin artacağı savlanmış ve bu görüş çeşitli çalışmalarda desteklenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklara tekrar stratejilerinin öğretilmesinin öğrenme yeterliliğinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı¹³; üniversite öğrencilerine çalışma zamanının planlanması ile ilgili verilen eğitimin başarıyı arttırdığı; gelişimi kaydetme ve düzenli izleme stratejilerinin öğrenme üzerinde davranışsal kontrolü arttırdığı¹⁴; işbirlikli

⁷ CORNO, L. The metacognitive components of self-regulated learning. **Contemporary Educational Psychology**, 11, 1986, 333-346.

⁸ ZİMMERMAN, B.J. & MARTÍNEZ-PONDS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, 80, 1988, 284-290.

⁹ CORNO, L. & MANDİNACH, E. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. **Educational Psychologist**, 18, 1983, 88-100.

¹⁰ WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. **Handbook of research on teaching**. New York: Mc Millan, 1986, 315-327.

¹¹ BORKOWSKİ, J. G. & THORPE, P. K. **Self-regulation of learning and performance**. New Jersey: Lawrence-Erlbaum, 1994, 45-73.

¹² ZİMMERMAN, B.J., a.g.e., 1994.

¹³ BORKOWSKİ, J. G., WEYHİNG, R. & CARR, M. Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. **Journal of Educational Psychology**, 80, 1988, 46-53.

¹⁴ GHATALA, E.S., LEVİN, J.R., FOORMAN, B.R. & PRESSLEY, M. Improving children's regulation of their reading PREP time. **Contemporary Educational Psychology**, 14, 1989, 49-66.

öğrenme gruplarının etkili öğrenme stratejilerinin kullanımında geleneksel/bütün sınıf öğretimine göre avantaj sağladığı¹⁵ belirlenmiştir.

Öğrenci başarısının artırılmasında etkili strateji kullanabilme becerilerini kazandırma önemli ancak tek başına yeterli değildir. Çeşitli çalışmalarda^{16 17} öğrencilerin biliş ve çabalarını düzenleyip denetlemelerini sağlayan stratejileri bilmelerinin yanı sıra bu stratejilerin yararlılığına inanmaları ve kullanmayı istemelerinin önemi vurgulanmıştır. Mc Combs öz-düzenlemeli öğrenmeyi, öğrenme faaliyetlerinin planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bilişsel ve bilişüstü yeterliklerin kazanılması ile duyuşsal ve motivasyonel faktörlerin kontrolünün ortak fonksiyonu olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin göreve ilişkin inançları, beklentileri ve atıflarının öğrenme üzerinde büyük etkisi olduğunu ve öz-denetimli öğrenmenin gerçekleştirilmesinde etkili olduğu başka araştırmacılarca da¹⁸ belirtilmiştir.

Öğrenenin kendi öğrenmesini düzenleyip denetleyeceği öz-düzenlemeli öğrenme sürecinde etkili olabilecek üç temel motivasyonel bileşen tanımlanmaktadır." Beklenti" bileşeni öğrencinin görevi yerine getirme konusundaki yeterliliğine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Öğrenci motivasyonu ile ilişkili olarak literatürde çeşitli biçimlerde kavramlaştırılan beklenti bileşeni, öğrencilerin görevi yerine getirebileceklerine ve kendi performanslarından sorumlu olduklarına ilişkin inançlarına dayanmaktadır. Bu açıdan, beklenti bileşeni özetle öğrencinin " Bu işi yapabilir miyim?" sorusuna ilişkin yanıtıdır. Konuyla ilgili araştırmalarda, öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin daha fazla bilişsel strateji kullandıkları ve verilen görevi tamamlamada daha ısrarlı davrandıkları^{19 20}; yeterlik algısının doğal ortamlarda gözlenen akademik başarı ve akademik motivasyonu yordamada

¹⁵ AÇIKGÖZ, K. Ü. (1994). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. **Proceedings of the 8th National Congress of Psychology sunulan bildiri**, İzmir: Ege Üniversitesi

¹⁶ PİNTRİCH, P. R. **Improving teaching and learning through research: New directions for institutional research**. San Fransisco: Jossey-Bass, 1988, 55-70.

¹⁷ MEECE, J.L. **Self-regulation of learning and performance**. New Jersey: Lawrence-Erlbaum, 1994, 25-44.

¹⁸ DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, 41, 1988, 1040-1048.

¹⁹ PARİS, S. G. & OKA, E. (1986). Children's reading strategies, metecognition and motivation. **Developmental Review**, 6, 25-86.

²⁰ SCHUNK, D. Self-efficacy and school learning. **Psychology in the schools**, 22, 1985, 208-223.

etkili olduğu²¹ ; öğrenmeyi hızlandırıcı kaynaklardan yararlanma ve öğrenme güdüsü²² ile pozitif ilişkisi olduğu belirtilmektedir.

Öğrenci motivasyonu ile ilişkili ikinci öge olan "Değer" bileşeni öğrencinin göreve ilişkin amaçları ile görevin önemi ve ilginçlik düzeyine ilişkin inançlarını içermektedir. Çeşitli biçimlerde tanımlanmakla birlikte (örn: öğrenme-performans hedefleri, içsel-dışsal oriantasyon, güdü) bu bileşen temel olarak öğrencinin görevi yerine getirmenin gerekliliğine ilişkin inançlarını içermektedir. Bu yönüyle, değer bileşeni öğrencinin " Bu işi neden yapıyorum?" sorusuna verdiği içsel yanıtıdır. Konuyla ilgili çalışmalarda, yüksek başarıyı ve öğrenmeyi hedefleyen ya da görevin ilginç ve önemli olduğuna inanan öğrencilerin bilişsel strateji kullanımında ve çabalarını düzenlemede daha yeterli olduğu görülmüştür²³

Üçüncü motivasyonel bileşen öğrencinin göreve yönelik "Duyuşsal tepkiler"i ile ilgilidir. Bu boyut öğrencinin "Bu görevle ilgili ne hissediyorum?" sorusuna verdiği yanıt ile ilgilidir. Öğrenme ortamında çok çeşitli duyuşsal tepkiler (örn: kızgınlık, gurur, suçluluk) olmakla birlikte sınav kaygısı öğrenme davranışıyla en yakından ilgili duygulardan biri olarak saptanmıştır. Sınav kaygısının yeterlik algısı ile ilişkili olduğu ancak kuramsal ve ampirik açıdan aralarında bazı farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir. Diğer iki motivasyonel bileşen gibi sınav kaygısının da bilişsel strateji kullanımı ve çabanın düzenlenmesi ile ilişkili olduğu ortaya koyulmakla birlikte ilişkinin diğerleri gibi basit, doğrusal ve pozitif yönde olmadığı belirtilmektedir. Yüksek kaygıya sahip öğrencilerin düşük kaygılı öğrenciler kadar çaba göstermeleri ve öğrenmede ısrarlı olmalarına karşın genellikle doğru bilişsel stratejileri seçme ve kullanmada yetersiz kaldıklarını belirlenmiştir. Buna karşılık diğer bazı çalışmalarda yüksek kaygıya sahip öğrencilerin öğrenmede yeterince ısrarlı davranmadıkları ve güç görevlerden kaçındıkları görülmüştür. Bu açıdan sınav kaygısının öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili diğer bileşenlerle ilişkisi açık olarak tanımlanamamaktadır.²⁴

Bir öğreticinin etkili bir öğretim hizmeti yürütebilmesi için öncelikle öğrenme stratejileri konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Öğreticinin kendi öğrenmesinde kullandığı stratejilerin farkında olması, öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlayarak öğretimi planlamasına ve öğrencilerinin öğrenme

²¹ ZİMMERMAN, B. J. ; BANDURA, A. & MARTİNEZ-PONDS,M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting.**American Educational Research Journal**,29,1992, 663-676.

²² PİNTRİCH, P. R. & DEGROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance.**Journal of Educational Psychology**,82,1990, 33-40.

²³ AMES, C. & ARCHER,J Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, 80, 1988,260-267.

²⁴ PİNTRİCH, P. R. & DEGROOT, E. V, a.g.e.,1990.

özgeçmişlerini daha nitelikli biçimde belirlemesine katkıda bulunacaktır. Kendisine ve öğrencilerine ilişkin öğrenme stratejilerini daha iyi belirleyebilen bir öğretici, öğrencilerinin yaratıcı nitelikteki üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecektir.

Öğreticinin etkili öğrenme stratejilerine ilişkin bilgisi ve bu stratejileri kendi öğrenmesine uygulama konusundaki yeterliliği öğrencilerine bu konuda model oluşturma özelliği açısından da önemlidir. Sosyal yapısalcı kuram çocukların öğrenci olmayı , okul ortamında çeşitli görev ve etkinlikler bağlamında ve kişiler arası ilişkilerin üzerinde temellendirerek öğrendiklerini belirtmektedir. Eğitim ortamındaki çeşitli yaşantılarda olduğu gibi öğretmenler öz-düzenlemeli öğrenme için de model oluşturmakta ve öğrencilerinin öğrenmelerinin düzenlenmesi ve denetimi için içselleştirilmiş stratejiler geliştirmelerine kılavuzluk etmektedir.²⁵

Sosyal biliş yaklaşımı , öz-düzenlemenin çocukların kendi keşfetmelerine dayalı yaşantılarla kazanılan bir ürün olmadığını, tersine öğrenme olaylarının en iyi biçimde düzenlenmesi ve kontrolüne ilişkin kültürel olarak aktarılan bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bu görüş, çocukla sosyalizasyonu sağlayan model (ajan) arasındaki ilişkinin (analoji yapıldığında öğrenci ile model olan öğretmen) önemli olduğu sayılına dayanmaktadır. Henderson, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini bilen ve etkili biçimde kullanımı ile ilgili stratejiler aktarabilen destekleyici modelin yoksunluğu durumunda öğrencilerde bu becerinin gelişmesinin beklenemeyeceğini belirtmektedir. Son yıllarda yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerinde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak stratejilerin geniş biçimde yer aldığı görülmektedir.²⁶

Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin etkili öğrenme ve çalışma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları öğrencilerine model olabilmelerini de engellemektedir. Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin öğrenme strateji kullanımlarının irdelenmesi amacıyla yürütülen az sayıdaki çalışma alanda çeşitli branşlarda görev almış öğretmenlerde bu yeterliliğin yeterince gelişmediğini ortaya koymaktadır. Özer'in²⁷ çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerine çalışma yollarını göstermekten çok, derslerine daha fazla çalışmalarını içeren çeşitli öğütler vermekle yetindikleri belirlenmiştir.

²⁵ CORNO, L. Comments on Winne: Analytic and systemic research are both needed. *Educational Psychologist* ,30-4,1995, 201-206

²⁶ ZİMMERMAN, B. J. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30-4, 1995,217-221.

²⁷ ÖZER, B. Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği. *Anadolu Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları*,1992, 639-48,

Yine alanda çalışan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada ²⁸ öğretmenlerin strateji kullanımını etkileyebileceği çeşitli değişkenler irdelenmiş, öğrenme stratejilerine sahip olma düzeyleri ile farklı öğretim stratejilerini kullanma düzeylerini uygulamaları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Araştırmacı bu bulguyu, etkili bir öğreticinin her şeyden önce nasıl öğrenildiğini bilmesi, daha sonra ise nasıl öğretileceğini belirlemesi gerektiği biçiminde yorumlamıştır.

Problem

Bu çalışmanın problemi, Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çeşitli öğrenme stratejilerini kullanma (Strateji kullanımı ve Bilişüstü strateji kullanım düzeyi) ile öğrenmeye ilişkin motivasyonel yaklaşım düzeylerini (özyeterlik, güdü ve kaygı düzeyleri) belirlemek; bunların öğrencilerin özellikleri ile kendi aralarındaki ilişkilerini saptamaktır. Bu anlamda araştırmanın iki alt problemi bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilecek bulgular yoluyla, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde öğrenmeye ilişkin strateji kullanımlarını artırıcı nitelikte programların geliştirilmesine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Evren/Örneklem

Araştırmada küme örnekleme yoluyla Buca Eğitim Fakültesinin öğretmenlik alanı ve sınıf düzeyi belirtilmiş olan bölümleri ve sınıfları random yoluyla seçilmiştir. Seçilen öğretmenlik alanının birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan tüm öğrenciler araştırma örneklemine alınmıştır. Araştırma kapsamında sınıf düzeyi önemli bir demografik değişken olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimine başladıkları birinci sınıf ile öğretmen kimliğini ve öğrenme-öğretme yeterliğini kazandıkları varsayılan dördüncü sınıf arasında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve kullanılan öğrenme stratejilerinin niteliği açısından farklılaşma olabileceği sayılısıyla birinci ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin örnekleme oluşturması uygun görülmüştür. Örneklem toplam 194 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 114'ü sınıf öğretmenliği (% 58.8), 52'si coğrafya öğretmenliği (% 26.8), 28'i rehberlik ve psikolojik danışma(% 14.4) bölümlerinde okumakta; 80 öğrenci birinci sınıfa (% 41.3), 114 öğrenci dördüncü sınıfa (% 58.7) devam etmektedir. Örneklemdeki öğrencilerin 96'sı kız öğrenci (% 49.5), 98'i ise erkek öğrencidir (% 50.5).

²⁸ BABADOĞAN, C. (1997). Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma düzeyleri ile öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki. Nasıl bir Eğitim Sistemi: Güncel uygulamalar, geleceğe ilişkin öneriler (Eğitim Sempozyumu 1997'de sunulan bildiri)

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve DeGroot (1990) tarafından geliştirilen- Motivated Strategies for Learning Questionnaire- örnek alınarak oluşturulan Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Envanteri (ÖMSE) kullanılmıştır.²⁹ Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından Türkçeleştirilmiş, öğrencilerde öğrenme motivasyonunu, strateji kullanımını ve öğrenmede öz-düzenleme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş çeşitli ölçeklerin maddelerinden yararlanılmıştır³⁰

ÖMSE, öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançları ve bilişsel öğeleri ayıdeden iki farklı boyuttan ve bunları oluşturan beş alt boyuttan oluşan 55 maddelik 5'li Likert türü bir ölçektir. Ölçekte 12 madde ters yönlüdür. (Madde 3, 12, 20, 22,25, 26,36,37,47,50,53,54). Denekler maddelerde ifade edilen davranış ve duyguları ne ölçüde yaşadıklarını (1) her zaman, (2) çoğunlukla, (3) bazen, (4) arasıra, (5) hiçbir zaman şeklinde tepkide bulunarak belirtmektedirler. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 55, en yüksek toplam puan 275'tir ve düşük puan daha yüksek düzeyde yeterliği ifade etmektedir.

Motivasyonel inançlar boyutunun ilk alt ölçeği- "Özyeterlik" sınıf-içi akademik etkinlikleri başarabilme beklentilerine ilişkin algılanan yeterliliği ölçen 11 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeğin Cronbach alpha ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (.80), madde-ölçek korelasyonunda en düşük katsayısı (.27), en yüksek katsayı (.59) olarak hesaplanmıştır. İkinci alt ölçek olan "Öğrenme Güdüsü" öğrenmeye yönelik içsel ilgiyi ve öğrenme materyalinin algılanan önemini içeren 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler arası ilişki pozitif, Cronbach Alpha katsayısı (.83). Madde-ölçek korelasyonunda en düşük alpha katsayısı (.25), en yüksek alpha katsayısı (.61) dir. Üçüncü alt ölçek- "Sınav Kaygısı" sınava ve sınanmaya yönelik duyuşsal engellenmeleri belirten 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı (.89), madde-ölçek korelasyonunda en düşük alpha katsayısı (.63), en yüksek (.79) olarak hesaplanmıştır. Boyutu oluşturan tüm alt ölçeklerde maddeler arası pozitif korelasyon bulunmaktadır.

Öz-düzenlemeli öğrenme boyutunu oluşturan iki alt ölçekten ilki- "Bilişsel Strateji Kullanımı" öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları tekrar stratejilerini (Örn: Bir bilgiyi hatırlamak için kendi kendime defalarca tekrar ederim); bilgiyi özetleme ve yeniden yapılandırmaya yönelik düzenleme stratejilerini (Örn: Çalıştığım konuda önemli bölümleri kendi kelimelerimle

²⁹ PİNTRICH, P. R. & DEGROOT, E. V, a.g.e.,1990.

³⁰ WEİNSTEIN, C.E., SCHULTE,A.&PALMER,D.R. The Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, FL:H&H Pub., 1987

ifade ederim) ve organizasyon stratejilerini (Örn: Çalışmamı kolaylaştırmak için özet çıkarırım) ölçen 11 maddeden oluşmaktadır. Maddeler arası iç tutarlık alpha katsayısı (.75), madde ölçek katsayısı en düşük değer (.10), en yüksek değer (.60) dır. Öğrenilecek materyalin planlanması, taranması , anlayışı arttırıcı düzenlemelerin yapılandırılması ile ilgili etkinlikleri (Örn: Çalışmaya başlamadan önce öğrenmek için yapmam gerekenleri planlarım) ve çabanın düzenlenmesi (Örn: Konu ne kadar sıkıcı olursa olsun sonuna kadar çalışmayı sürdürürüm) ile ilgili yeterlikleri belirleyen 10 madde " Bilişüstü" (metacognition) alt ölçeğini oluşturmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık alpha katsayısı (.65), madde-ölçek katsayısı açısından en düşük değer (.10), en yüksek değer (.44) olarak saptanmıştır. Boyutu oluşturan tüm alt ölçeklerde maddeler arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır.

İstatistiksel Çözümleme Teknikleri

Bu araştırmanın verilerinin analizi SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin niteliğine uygun olarak ortalama, standart sapma ile varyans analizi, t-testi ve r istatistiksel çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk problemi; öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin motivasyonel inanışları ve strateji kullanımındaki farklılaşmaları ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli demografik değişkenlerin incelenmesidir. Bu kısımda , cinsiyet, okunulan bölüm, sınıf düzeyi, başarı düzeyi-alt sınıflardan dersi olmak, çalışmaya ayrılan haftalık süre bağımsız değişkenleri sırasıyla irdelenecektir. Bu bölümün konusunu oluşturan değişkenler arasındaki farklılaşmalar t testi ve varyans analizi teknikleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Buca Eğitim fakültesinin çeşitli öğretmenlik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma ile motivasyonel yaklaşım düzeyi ortalama, standart sapma ve bunların cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de sunulmaktadır.

TABLO- 1

Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Motivasyonel Yaklaşım ve
Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

| Boyutlar | <u>MOTİVASYONEL YAKLAŞIM</u> | | | | | | <u>STRATEJİ KULLANIM</u> | | | | |
|----------|------------------------------|-------|------|-------|-------|-------|--------------------------|-------|-----------|-------|-------|
| | ÖZYET | | GÜDÜ | | KAYGI | | STRATEJİ | | BİLİŞÜSTÜ | | |
| | n | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss |
| Kız | 96 | 26.63 | 6.14 | 34.00 | 7.00 | 20.44 | 7.07 | 23.36 | 5.16 | 24.50 | 4.85 |
| Erkek | 98 | 26.59 | 5.88 | 35.73 | 8.50 | 19.66 | 7.29 | 26.12 | 5.92 | 25.99 | 4.99 |
| Toplam | 194 | 26.61 | 5.99 | 34.87 | 7.82 | 20.05 | 7.18 | 24.76 | 5.71 | 25.25 | 4.97 |
| t | | | 0.41 | | 1.94 | | 0.76 | | 3.41** | | 2.25* |

NOT: Düşük olan ortalama puan yüksek değeri belirtmektedir.

* Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. ($p < .05$)

** Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. ($p < .01$)

Tablo 1'deki bulgulardan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği, ancak kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre önemli farklılık gösterdiği görülmektedir (bilişsel strateji kullanımı $t(192) = 3.41$, $p < 0.01$ ve bilişüstü $t(192) = 2.25$, $p < 0.05$). Tablodaki verilerden, kız öğrencilerin daha fazla strateji kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Envanteri'nin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim görmekte oldukları öğretmenlik alanlarına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan analizlerin sonuçları ise Tablo 2'te sunulmaktadır.

Tablo 2'te sunulan verilerden öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre tepkilerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarında görülen farklılaşmanın Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Envanteri'nin iki boyutundan; Özyeterlik düzeyi ($F(1, 192) = 5.33$, $p < .05$) ve Öğrenme güdüsü ($F(1, 192) = 3.76$, $p < .05$) aldıkları puanların öğrenim gördükleri tüm alanlar açısından farklılaşmasından ileri geldiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler hem Özyeterlik hem de Öğrenme güdüsü alt ölçeklerinde aldıkları ortalama puanların en yüksekte en düşüğe doğru sıralanması durumunda Sınıf Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği ve PDR öğretmenlik alanları şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları puanlar ne kadar yüksekse, ilgili özelliğe o kadar az sahip

olunduğunun anlaşılmasından dolayı, PDR öğrencilerinin hem Özyeterlik algılama düzeyi hem de öğrenme güdüsü düzeyi özelliklerine sırasıyla Coğrafya ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Tablo 2' de görüldüğü gibi, ÖMSE'nin diğer alt boyutlarında alınan puanlar öğrenim görülen alana göre önemli farklılık göstermemektedir.

TABLO- 2

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara göre Motivasyonel Yaklaşım ve Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

| Öğretmenlik alanı/ Alt ölçek | Öğrenim Gördükleri Alanlara göre Motivasyonel Yaklaşım ve Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|---|-----------------------|------|-------|------|-------|------|-------------------|------|-----------|------|
| | Boyutları | MOTİVASYONEL YAKLAŞIM | | | | | | STRATEJİ KULLANIM | | | |
| | | ÖZYET | | GÜDÜ | | KAYGI | | STRATEJİ | | BİLİŞÜSTÜ | |
| n | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss | |
| Sınıf Öğr. | 114 | 27.59 | 5.69 | 36.04 | 7.17 | 20.22 | 7.48 | 25.04 | 5.63 | 25.69 | 4.75 |
| Coğrafya Öğr. | 52 | 26.04 | 6.23 | 33.90 | 8.29 | 21.06 | 6.88 | 24.96 | 5.41 | 25.06 | 4.75 |
| PDR | 28 | 23.68 | 5.88 | 31.93 | 8.75 | 17.46 | 5.97 | 23.21 | 6.49 | 23.82 | 6.01 |
| Toplam | 194 | 26.61 | 5.99 | 34.87 | 7.82 | 20.05 | 7.18 | 24.76 | 5.71 | 25.25 | 4.97 |
| F | | 5.33* | | 3.76* | | 2.40 | 1.20 | 1.66 | | | |

NOT: Düşük olan ortalama puan yüksek değeri belirtmektedir.

* Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. ($p < .05$)

Araştırmanın kapsamında incelenen diğer bir demografik değişken sınıf düzeyidir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimine başladıkları birinci sınıf ile öğretmen kimliğini ve öğrenme-öğretme yeterliğini kazandıkları varsayılan dördüncü sınıf arasında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve kullanılan öğrenme stratejilerinin niteliği açısından farklılaşma olabileceği sayılısıyla bu değişkenin incelenmesi özellikle anlamlı görülmüştür. Elde edilen veriler Tablo 3'te gösterilmektedir. Yapılan analizlerde sınıf düzeyi ile Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Envanterinin alt boyutunda ortalamalar arasında sadece bilişüstü alt boyutunda 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur $t(192) = 2.25, p < 0.05$.

TABLO- 3
Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine göre Motivasyonel Yaklaşım ve
Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

| Sınıf düzeyi/ Alt Ölçek | Boyutlar | MOTİVASYONEL YAKLAŞIM | | | | | | STRATEJİ KULLANIM | | | |
|----------------------------|----------|-----------------------|------|-------|------|-------|------|-------------------|------|-----------|-------|
| | | ÖZYET | | GÜDÜ | | KAYGI | | STRATEJİ | | BİLİŞÜSTÜ | |
| | | n | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss | X |
| 1.sınıf | 80 | 25.86 | 5.15 | 33.28 | 7.08 | 20.43 | 7.60 | 24.01 | 6.20 | 24.10 | 4.91 |
| 4.sınıf | 114 | 27.06 | 5.90 | 35.66 | 7.24 | 19.66 | 6.50 | 25.37 | 4.95 | 25.56 | 4.64 |
| Toplam | 194 | 26.61 | 5.99 | 34.87 | 7.82 | 20.05 | 7.18 | 24.76 | 5.71 | 25.25 | 4.97 |
| t | | | 1.52 | | 0.37 | | 0.79 | | 1.78 | | 2.25* |

NOT: Düşük olan ortalama puan yüksek değeri belirtmektedir.

* Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. ($p < .05$)

Öğrencilerin başarı düzeylerine bağlı olarak motivasyonel inançları ve strateji kullanımlarında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırmanın bir başka sorusunu oluşturmaktadır ve bu boyutta kriter olarak alt sınıflardan beş'ten fazla dersi olmak kullanılmıştır. Bu gruptaki verilerin analizi sadece son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış, birinci sınıftakiler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Başarı durumu ile ÖMSE alt ölçekleri arasındaki ilişki Tablo 4'te görülmektedir.

Deneklerin başarı durumlarına bağlı olarak ÖMSE alt ölçeklerinden aldıkları puanlar incelendiğinde alt sınıflardan dersi olmayan (başarılı) grubun ortalamalarının daha düşük, dolayısıyla ölçek puan değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. İki başarı grubunun ortalamaları arasında ki bu farklılaşma, bilişüstü alt ölçeğinde anlamlı bulunmuştur ($t(112) = 2.42$, $p < .05$). Özyeterlik ve güdü alt ölçeklerinde ise iki grubun ortalamaları arasındaki farklılaşma dikkat çekici olmakla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

TABLO- 4
Öğrencilerin Başarı Düzeylerine göre Motivasyonel Yaklaşım ve

Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

| Başarı Durumu/ Alt Ölçek | Boyutları | MOTİVASYONEL YAKLAŞIM | | | | | | STRATEJİ KULLANIM | | | |
|-----------------------------|-----------|-----------------------|------|-------|------|-------|------|-------------------|------|-----------|------|
| | | ÖZYET | | GÜDÜ | | KAYGI | | STRATEJİ | | BİLİŞÜSTÜ | |
| | n | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss |
| Başarılı | 50 | 25.98 | 5.66 | 34.00 | 6.98 | 19.97 | 6.94 | 24.60 | 5.42 | 24.96 | 4.66 |
| Başarısız | 64 | 27.76 | 6.45 | 36.50 | 9.01 | 20.17 | 7.64 | 25.04 | 6.23 | 26.58 | 5.13 |
| Toplam | 114 | 26.61 | 5.99 | 34.87 | 7.82 | 20.05 | 7.18 | 24.76 | 5.71 | 25.25 | 4.97 |
| t | | | 1.66 | 1.74 | | 0.16 | | 0.43 | | 2.42* | |

NOT: Düşük olan ortalama puan yüksek değeri belirtmektedir.

* Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. (p<.05)

Araştırma kapsamında öğrenmeye yönelik motivasyonel yaklaşım ve öğrenme strateji kullanımı ile ilişkili olabileceği varsayılan öğrenci özellikleri ile ilgili son analiz deneklerin okulda geçen zaman dışında okumak-öğrenmek için hafta içinde ortalama olarak ayırdıkları süre ile alt ölçek puanları arasında ki ilişkinin incelenmesidir. Bu değişken kapsamında ortaya çıkabilecek farklılaşmaları daha net görebilmek amacıyla deneklerden ortalama "5 saat altı" ve "25 saat üstü" tepkisini veren iki grubun verileri analize alınmıştır. Haftalık okuma-öğrenme süresine göre ilgili deneklerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Çalışmaya ayrılan süre değişkeni açısından alt ve üst gruptaki deneklerin tüm alt boyutlardaki puan ortalamaları arasında dikkat çekici farklılıklar görülmekte, gruplar arası istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma tüm alt ölçeklerde belirlenmiştir. Özyeterlik alt ölçeği açısından incelendiğinde; haftada 25 saat üstü çalışma-öğrenmeye süre ayıranların ortalamalarının daha düşük dolayısıyla özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüş, fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t(46) = 4.20$, $p < .01$). Gudu alt ölçeği açısından da çalışmaya daha fazla süre ayıranlar lehine istatistiksel anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t(46) = 3.27$, $p < .01$). Kaygı düzeyi alt ölçeğinde çalışmaya 5 saatten az zaman ayıran deneklerin puanları ile 25 saat üstü zaman ayıran deneklerin puanları arasında da ikinci grup lehine anlamlı farklılaşma elde edilmiştir ($t(46) = 2.66$, $p < 0.05$). Benzer biçimde 25

saat üstü çalışma ve öğrenmeye zaman ayıran deneklerin strateji kullanımı($t(46)=2.17, p<0.05$) ve bilişüstü ($t(46)=2.12, p<0.05$) alt ölçeklerinde daha üst düzeyde etkililik içinde buldukları görülmektedir.

TABLO- 5

Öğrencilerin Çalışmaya Ayırdıkları Süre'ye göre Motivasyonel Yaklaşım ve Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

| Çalışma Süresi/ Alt Ölçek | MOTİVASYONEL YAKLAŞIM | | | | | | STRATEJİ KULLANIMI | | | | |
|------------------------------|-----------------------|-------|--------|-------|--------|-------|--------------------|-------|-----------|-------|-------|
| | ÖZYET | | GÜDÜ | | KAYGI | | STRATEJİ | | BİLİŞÜSTÜ | | |
| | n | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss | X | ss |
| 5 S altı | 36 | 27.67 | 6.12 | 38.03 | 9.54 | 23.36 | 8.64 | 25.33 | 6.41 | 25.25 | 5.01 |
| 25 S üstü | 12 | 21.25 | 4.94 | 29.75 | 8.04 | 17.25 | 6.64 | 21.58 | 5.33 | 22.33 | 4.05 |
| Toplam | 48 | 26.06 | 6.43 | 35.35 | 8.57 | 21.83 | 8.54 | 24.39 | 6.32 | 25.25 | 4.97 |
| t | | | 4.20** | | 3.27** | | 2.66* | | 2.17* | | 2.12* |

NOT: Düşük olan ortalama puan yüksek değeri belirtmektedir.

* Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.($p<0.05$)

** Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır ($p<0.01$)

Araştırmada elde edilen bulgularla ilgili yapılan son analiz, ölçeği oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla r istatistiksel analiz tekniğinden yararlanılmış, elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

TABLO- 6

Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Alt Ölçekleri Arasında Korelasyon Katsayıları Değerleri

| Alt Ölçek | Özyeterlik | Güdü | Kaygı | Strateji | Bilişüstü |
|------------|------------|------|-------|----------|-----------|
| Özyeterlik | ---- | | | | |

| | | | | | |
|-----------|-------|-------|------|-------|------|
| Güdü | .71 * | ---- | | | |
| Kaygı | .08 | .03 | ---- | | |
| Strateji | .59 * | .64 * | -.01 | ---- | |
| Bilişüstü | .63 * | .74 * | .01 | .68 * | ---- |

n = 194 * p < .001

Tablo 6'nın bulgularından; öz-yeterliliğin öğrenme güdüsü ile ($r = .71$), bilişsel strateji kullanımı ile ($r = .59$) ve bilişüstü ile ($r = .63$) düzeyinde anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir. Yüksek güdü, bilişsel strateji kullanımı ($r = .64$) ve bilişüstü ile ($r = .74$) pozitif yönde ve anlamlı ilişki içinde bulunmaktadır. Sınav kaygısı ile diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki görülmezken, bilişsel strateji ile arasında negatif yönde ilişki görülmekte ancak bu ilişki anlamlı bulunmamaktadır. Öz-denetimli öğrenme boyutunu oluşturan bilişsel strateji kullanımı ve bilişüstü arasında da beklendiği biçimde pozitif ve anlamlı ($r = .68$) ilişki görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrenmeye yönelik motivasyonel inançları incelenmiş, farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarına Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Envanteri'nin (ÖMSE) uygulanması yoluyla öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin bu grup açısından işleyişini betimleyici veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, öncelikle ÖMSE'nin farklı gruplar ve koşullarda uygulanarak geliştirilmesi sonucu bireylerin öğrenme sürecine ilişkin bilişsel ve motivasyonel yönelimlerinin anlaşılmasında yararlı olabilecek bir veri toplama aracı olabileceği görülmüştür. ÖMSE'nin alt ölçekleri arasında belirlenen ilişkinin beklenen yönde ve konuyla ilgili diğer çalışmaları³¹ destekler nitelikte olduğu saptanmıştır.

Öğrenmeye yönelik motivasyonel inançları oluşturan Özyeterlik ve Güdü alt ölçeklerinin gerek birbirleri ile gerekse Bilişsel Strateji Kullanımı ve Bilişüstü alt ölçekleri ile yüksek ve pozitif yönde ilişki içinde olması, öğrenme sürecinin anlaşılması ve verimliliğin sağlanmasında psikolojik değişkenlerin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgu, öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımındaki yeterliğin yanı sıra duyuşsal ve motivasyonel bileşenlerin etkili bir kontrolünün ortak fonksiyonu olduğu

³¹ PINTRICH, P. R. & DEGROOT, E. V, a.g.e.,1990.

yönündeki sosyal biliş yaklaşımcılarının^{32 33 34} görüşlerini desteklemektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin işleyişini anlaşılmasında öz-yeterlik algısı, güdü, kontrol odağı, başarı ve başarısızlığa ilişkin yüklemeler ve kişisel projeler gibi ara değişkenlerin çok yönlü analizi ve öğrenmede verimliliğe katkılarının araştırılması önemli görülmektedir.

Motivasyonel inançlar boyutunun son alt ölçeği olan Sınav Kaygısı'nın Bilişsel Strateji Kullanımı dışındaki tüm ölçeklerle olumlu yönde ancak istatistiksel açıdan anlamlı bulunmayan bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bilişsel Strateji Kullanımı ile Sınav Kaygısı alt ölçekleri arasında gözlenen negatif yönde ilişki ise benzer araştırma bulgularını desteklemekte³⁵ ve bu ölçekle ölçülen duygusal yönelimlerin öğrenme sürecine etkisinin daha ayrıntılı analizini zorunlu kılmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan farklı program gruplarındaki öğrencilerin ölçeğe tepkileri ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır. Öncelikle eğitim ortamında görev tanımı gereği öğreten ve öğrenenleri etkili öğrenme stratejileri konusunda kılavuzlaması gereken PDR grubu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algıları ve güdülerinin diğer tüm gruplardan yüksek olması sevindiricidir. Elde edilen bu sonucun bu adayların eğitim programlarında diğer program gruplarına oranla psikoloji kökenli derslerin daha ağırlıklı olarak yer almasına bağlı olarak açıklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenmeye ilişkin motivasyonun çevresel uyaranların yanı sıra öğrenenin motivasyonel yüklemelerinin bir fonksiyonu olduğu, ilkokulun sonlarına doğru öğrencilerin farklı alanlardaki yeterliklerini ayırt etmeye başlayarak öğrenmeye ilişkin bireysel şemalar oluşturdukları³⁶ ve öğrenmeye ilişkin öz-yeterlikle ilgili oluşan algıların eğitim sürecinin ileri aşamaları açısından kalıcılığı çeşitli araştırma bulgularınca desteklenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrenmeye yönelik ilk alışkanlıkların ve motivasyonel yönelimlerin olduğu ilköğretim aşamasındaki öğreticilerin öğrencilerine öz-düzenlemeli öğrenme için model oluşturması ve bu konuda içselleştirilmiş stratejiler geliştirmelerine kılavuzluk etmeleri büyük önem taşımaktadır. Sınıf öğretmenliği grubunu oluşturan öğretmen adaylarının tüm alt ölçeklerde elde ettikleri puanlar açısından grubun gerisinde kalması bu açıdan oldukça düşündürücüdür. Bu sonuç, psikoloji kökenli derslerin öğretmen eğitimi programlarındaki ağırlığının azaltılmasının ne ölçüde haklı olduğunun bir kez

³² MCCOMBS, B. L., a.g.e.,1989.

³³ ZİMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H., a.g.e.,1989.

³⁴ MEECE, J.L., a.g.e.,1994.

³⁵ PİNTRİCH, P. R. & DEGROOT, E. V, a.g.e.,1990.

³⁶ ZİMMERMAN, B.J. & MARTÍNEZ-PONDS,M, a.g.e., 1988.

daha sorgulanması ve gereksinim duyulan içerikteki derslerin ivedilikle programlara yeniden eklenmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Öğretimlerinin sonuna gelmiş olan öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere oranla öğrenme konusunda daha fazla beceriye, içselleştirilmiş stratejilere ve motivasyonel inançlara sahip olabilecekleri varsayımı sınıf düzeyine bağlı analizlerin gerekçesini oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, beklenenin tersine öz-yeterlik algısı ve öğrenme güdüsünün birinci sınıftakilerde daha yüksek olduğu belirlenmiş, ancak fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmen eğitimi programlarının ilgili alanda bireysel yeterlikleri oluşturma açısından ne ölçüde etkili olduğunun ayrıntılı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Cinsiyet açısından bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar boyutlarında farklılaşmazken, kadın deneklerin daha fazla strateji kullandıkları, öğrenme sürecinin planlanması, düzenlenmesi ve öğrenmeye yönelik çaba ve öğrenme yeterliliğinin değerlendirilmesi ve yeniden örgütlenmesi gibi bilişüstü yeterlikler açısından öne çıktıkları görülmüştür. Farklı yaş ve cinsiyetteki öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini incelendiği benzer bir araştırmada³⁷ kızların tüm alanlarda daha fazla strateji kullandıklarını belirlenmiş ve öz-düzenlemeli öğrenmenin anlaşılmasında cinsiyet değişkeninin daha ayrıntılı incelenmesinin gereği vurgulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da belirtilen gereksinimi doğrular niteliktedir ve cinsiyet değişkeninin farklı yaş gruplarında ve öğrenme alanlarında öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkisinin incelenmesinin önemli olduğunu düşündürmektedir.

Son sınıf düzeyindeki öğrencilerden alttan dersi olan (başarısız) ve olmayanlar (başarılı) deneklerin puanları arasında yapılan karşılaştırmalarda tüm alt ölçeklerde başarılıların daha düşük ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu grubun öğrenme sürecinde kendilerini daha yeterli algıladıkları, daha yüksek güdüye ve düşük bir kaygıya sahip oldukları, öğrenmenin düzenlenmesi ve denetlenmesinde daha fazla bilişsel strateji yönelimli oldukları belirlenmiştir. Ancak iki grup arasındaki bu farklılaşma sadece bilişüstü alt ölçeğinde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonucun, başarı değişkeninin dayandırıldığı kriterin denekler arasındaki başarı farklılaşmasını ayırt etmede yeterli olmaması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öz-düzenlemeli öğrenme süreci ile başarı değişkeni ilişkisinin kontrollü öğrenme ortamlarında, çeşitli konu alanlarında ve niteliksel veriler toplanarak çift yönlü analizi gerekli görünmektedir. Bu tür verilerin, başarı skalasının iki ucundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik

³⁷ ZİMMERMAN, B. J. ; BANDURA, A. & MARTINEZ-PONDS, M, a.g.e., 1992.

edimlerinin anlaşılmasına ve uygun eğitim önlemlerinin alınmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya ayrılan ortalama sürenin bireyin başarısını etkileyebilecek bir değişken olduğu, dolayısıyla öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin işleyişinin anlaşılmasına katkıda bulunabileceği düşünülmüştür. Çalışmaya ayrılan haftalık ortalama saat açısından alt (5 saatten az) ve üst (25 saatten fazla) grubun verileri üzerinde yapılan analizde, üst grubu oluşturan bireylerin kendilerini daha yeterli algıladıkları, belirgin biçimde daha yüksek bir öğrenme güdüsüne sahip oldukları görülmüş ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu bireylerin diğer gruba göre sınanma konusunda daha yüksek ancak optimal düzeyde bir kaygı taşımaları kaygı ile öz-yeterlik ilişkisinin anlaşılmasının önemini ortaya koymaktadır. Öğrenmeye yönelik motivasyonel inançlardaki bu farklılaşmanın üst gruptakilerin strateji kullanımlarına da yansıdığı ve bu deneklerin daha fazla strateji kullanımı ve bilişüstü strateji yönelimine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, verimli ve etkili bir eğitim süreci için gereksinim duyulan araç-gereç, materyal ve bilgi teknolojisinin yanı sıra; motivasyonu yüksek, araştırma ve yönlendirme rollerini üstlenen eğitim-akademik kadro ile hedef kitle kabul edilen çocuk-gencin bu sürece katılımı ve fonksiyonelliğinin arttırılması gerekmektedir.³⁸ Bu çalışmadan elde edilen bulgular öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin birbiriyle karşılıklı etkileşimde bulunan çok bileşenli karmaşık bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Sürecin anlaşılabilmesi bilişsel ve motivasyonel faktörlerin fonksiyonel açıdan bütünsel analizini gerektirmektedir. Öğrenme sürecinde bireyler arası farklılıklara yol açan bilişlerin, duygusal yönelimlerin ve davranışsal çıktılarının anlaşılmasının yanı sıra, öz-düzenlemeli öğrenmeye kolaylaştıran çevresel bileşenlerin de bu analize katılması öğreten-öğrenen tüm bireyler açısından verimliliğin ve başarının artmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ü. (1994). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. Proceedings of the 8th National Congress of Psychology sunulan bildiri, İzmir: Ege Üniversitesi.

AÇIKGÖZ K.Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 61-80.

³⁸ TUNCA, S. "Türkiye'de Gençlik Sorunlarının Psikolojik Boyutu." *Mugla Ü. Sosyal Bil. Ens Dergisi, Cilt1/1 s.231-254,2000.*

- AMES, C. & ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- BABADOĞAN, C. (1997). Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma düzeyleri ile öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki. *Nasıl bir Eğitim Sistemi: Güncel uygulamalar, geleceğe ilişkin öneriler (Eğitim Sempozyumu 1997'de sunulan bildiri)*
- BORKOWSKI, J. G. & THORPE, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Ed.) *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence-Erlbaum, 45-73.
- BORKOWSKI, J. G., WEYHİNG, R. & CARR, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 46-53.
- CORNO, L. (1986). The metacognitive components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- CORNO, L. (1995). Comments on Winne: Analytic and systemic research are both needed. *Educational Psychologist*, 30-4, 201-206.
- CORNO, L. & MANDİNACH, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-100.
- DWECK, C. S. (1988). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- ERDEN, M.E. & AKMAN, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Arkadaş, 154- 158.
- GHATALA, E.S. ,LEVİN, J.R., FOORMAN, B.R. & PRESSLEY, M. (1989). Improving children's regulation of their reading PREP time. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 49-66.
- MC COMBS, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view B.J. Zimmerman & D.H. Schunck (Ed.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag, 51-82.

- MEECE, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Ed.) *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence-Erlbaum, 25-44.
- ÖZER, B. (1992). Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği. *Anadolu Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları*, 639-18, Eskişehir.
- PINTRICH, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. J.S. Stark & Mets (Ed) *Improving teaching and learning through research: New directions for institutional research*. San Francisco: Jossey-Bass, 55-70.
- PINTRICH, P. R. & DEGROOT, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- SCHUNK, D. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the schools*, 22, 208-223.
- TUNCAY, S. (2000) Türkiye’de Gençlik Sorunlarının Psikolojik Boyutu. *Muğla Ü. Sosyal Bil. Ens Dergisi*, Cilt1/1 s.231-254.
- WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan, 315-327.
- WEINSTEIN, C. E. , SCHULTE, A. & PALMER, D.R. (1987). *The Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H&H Pub.
- ZIMMERMAN, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Ed.) *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence-Erlbaum, 3-21.
- ZIMMERMAN, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30-4, 217-221.
- ZIMMERMAN, B.J. & MARTÍNEZ-PONDS, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- ZIMMERMAN, B. J. & MARTÍNEZ-PONDS, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Öğretmen Adaylarında Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel İnançlar Ve Strateji Kullanımı

ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. (Ed) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.