



## ÇALIŞMA GÜNLÜKLERİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ<sup>1</sup>

### EFFECTS OF STUDY DIARIES ON SIXTH GRADERS SELF-REGULATED LEARNING

Hülya GÜVENÇ<sup>2</sup>

**ÖZET:** Bu araştırmanın amacı, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, deney gruplarından birisinde yapılandırılmış günlük, birisinde yapılandırılmamış günlük kullanılmıştır. Araştırmaya Ege bölgesinde bir ilköğretim okulunun 6.sınıf düzeyinde üç şubesinin öğrencileri (61 kız, 56 erkek) katılmıştır. İki ay süren deneysel işlem sırasında öğrencilerin ev çalışmalarıyla ilgili çalışma günlüğü tutması sağlanmıştır. Veriler Ders Çalışma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğiyle toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerle, günlüklerle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğrencilerin günlüklerle ilgili düşüncelerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çalışma günlükleri, öz düzenlemeli öğrenme, öz yeterlik algısı, öğrenme stratejisi.

**ABSTRACT:** The purpose of this research is to study effects of structured and unstructured study diaries on students' self-regulated learning. Pretest-posttest experimental design with control group was utilized. One of the experimental groups was used structured diaries and other one was used unstructured study diaries. Sixth graders (61 female, 56 male) going to an elementary school in Aegean district participated in this research. Experimental groups wrote their diaries about their studies at home for two months. Data of the research was collected by Self-efficacy For Studying and Scale for Learning Strategies. Also students were interviewed about diaries. Findings have discerned that study diaries have positive effects on students' self-regulated learning and students have positive perceptions about diaries.

**Key Words:** Study diary, self-regulated learning, self-efficacy, learning strategy.

## 1. GİRİŞ

Bilginin hızla değiştiği günümüzde yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek önemli bir öğrenme hedefi olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerileriyle ilgili farklı tanımlamalar olmakla birlikte öz düzenlemeli öğrenme kavramının yaşam boyu öğrenmeyle ilgili kavramlar ve beceriler için şemsiye bir kavram olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öz düzenlemeli öğrenme, bir akademik hedefe ulaşmak için üretilen düşünce, duygu ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin katılma derecesini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenme, güdusel ve davranışsal olmak üzere iki alt boyutta incelenmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin güdusel boyutunda öz yeterlik algısı, çıktıyla ilgili beklenti ve içsel güdü temel kavramlar olarak yer almakta, davranışsal boyutta ise öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi bulunmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle bireyin öğrenmek amacıyla harekete geçmesi, bir başka ifade ile güdusel olarak kurulması gerekir. Güdusel kurulum, birden çok güdusel özelliğin etkisi altında olmakla birlikte bu güdusel özellikler arasında öz yeterlik algısı ön plana çıkmaktadır. Çünkü öz yeterlik algısı, edimi açıklamada, beklenti içsel güdü gibi diğer güdusel değişkenlerden daha güçlüdür. Üstelik diğer güdusel özellikler üzerinde de etkilidir (Pajares, 2002). Öz yeterlik algısı, kişilerin tasarlanmış bir edimin gerektirdiği eylemlerin örgütlenmesi ve yerine getirilmesiyle ilgili olarak kendilerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Öz yeterlik algısıyla akademik edim arasındaki ilişkinin çok yüksek olması, öz yeterliğin yetenekle edim arasında aracı bir değişken işlevi yaptığını düşündürmektedir. Bu işlev, düşük öz yeterlik algısına sahip

<sup>1</sup> Bu makale Güvenç H. (2009) "Çalışma Günlüklerinin Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenmelerine Etkileri" isimli yayınlanmamış proje raporuna dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. e-posta: guvenchulya@hotmail.com

öğrencilerin yeterli olamayacaklarını düşündükleri için akademik işlerden kaçınmalarıyla açıklanmaktadır (Schunk, 1991). Yeterli olduğunu düşünen öğrenciler, yetersiz olduğunu düşünenlere göre daha fazla bilişsel ve üstbiliş stratejileri kullanır, akademik işi bitirmek için daha azimli olurlar (Peterson, Swing, Braverman & Buss, 1982).

Öz düzenlemenin davranışsal boyutunun özünü oluşturan öğrenme stratejileri ise öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri almak, anlamlandırmak, saklamak, gerektiğinde hatırlamak için kullandıkları amaçlı eylem ve düşünceler olarak tanımlanmaktadır (Altınok, 2004). Öz düzenlemeli öğrenme modellerine göre öğrenci, öğrenme hedefine ulaşmak için öğrenme stratejilerini seçer ve etkili bir biçimde kullanır.

Alanyazında kabul gören öz düzenlemeli öğrenme modellerinden birisi Zimmerman (2000) öz düzenlemeli öğrenme modelidir. Bu modelde öz düzenlemeli öğrenme süreci, öngörü, edim, edim sonrası olmak üzere döngüsel üç evreyle açıklanmıştır. Öngörü evresinde öncelikle verilen işle ilgili bağlam irdelenir. İşin bağlamına göre öğrenci, kendi öğrenme hedeflerini belirler. Belirlenen öğrenme hedefine ulaşmak için hangi yolların izleneceği belirlenir ve stratejik planlama yapılır. Bu evrede aynı zamanda güdüsel kurulum da gerçekleştirilir. Öğrencinin, öğrenme işini tamamlayacak yeterliliğe sahip olduğuna inanması durumunda stratejik planını uygulamak, koyduğu hedeflere ulaşmak için azimli olması beklenir. Edim evresi, kontrol ve kendini gözlem süreçlerinden oluşur. Kontrol sürecinde çevresel yapılandırma, yardım alma ve zaman yönetimi eşliğinde öğrenme stratejileri işe koşulur. Öte yandan kendini izleme süreci, işe koşulan öğrenme stratejisinin etkililiğini kontrol eder. Böylece izlenen yolun koyulan hedefe ulaşmaya yardımcı olup olmadığı denetlenir (Zimmerman, 2000).

Edim sonrası evresi ise yansıtma ve öz tepki süreçlerinden oluşmaktadır. Yansıtma sürecinde öz değerlendirme, öz yargılama ve nedensel yüklemeler yapılır (Schmitz & Wiese, 2006). Bir başka ifade ile öğretimsel iş sonucu, elde edilen ürün, süreç sırasındaki çaba ve elde edilen doyum gözden geçirilir (Zimmerman, 2001). Buna bağlı olarak yaşanan deneyimle ilgili öz tepki oluşturulur. Bu sırada öğrenci başarılı bulduğu, onda olumlu duygular uyandıran, öğrenme deneyimi için geliştirdiği stratejik planı benzer bağlamlarda kullanmak için kaydeder; bu öğrenme deneyimine ilişkin yüklemeleri doğrultusunda, öz yeterlik algısına temel olan inanışlarını gözden geçirir. İşte bu nedenle bu evreler, döngüsel bir nitelik taşımaktadır. Öğrenci, her bir öğrenme deneyiminde aynı zamanda öğrenci olarak niteliklerini de geliştirmektedir.

Öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin gelişmesinde, öz düzenleme yapma fırsatlarının olması önemlidir. Öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğunun devredildiği, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda dahi öğrencilerin yeterli öz düzenleme yapma fırsatı sınırlıdır. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıma fırsatını en fazla ev çalışmaları sırasında bulmaktadırlar (Bembenutty, 2005).

Ev çalışmaları, okul zamanı dışında gerçekleştirilen her türlü öğrenme etkinliğini içermektedir (Corno & Xu, 2004). Bu çalışmalar arasında öğrencilere okul zamanı dışında tamamlanmak üzere öğretmenleri tarafından verilen işler, sınavlara hazırlık için yapılan çalışmalar, özel ilgi ya da sınav sonuçları doğrultusunda ortaya çıkan öğrenme eksikliklerini kapatmaya yönelik yapılan çalışmalar sayılabilir (Trautwein, Köller, Schmitz & Baumert, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 2005). Öğrenciler, küçük yaşlarda ev çalışmalarını ebeveyn kontrolü ve desteği ile gerçekleştiriyor olsalar da evde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri, okuldakilere göre daha fazla öz düzenleme fırsatı tanımaktadır.

Ev çalışmalarının başarı üzerindeki etkisini inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır. Evde yapılan çalışmalar üzerinden yaptığı iki meta analiz çalışması sonucu Cooper (1989; 2001), ev çalışmasının başarı üzerinde okulda yapılan çalışmalara göre iki kat fazla etkisi olduğunu saptamıştır. Ev çalışmalarının etkililik nedenlerini inceleyen çalışmalarda ev çalışması ile okul çalışması arasındaki temel farklılıklar irdelenmeye başlanmış, iki bağlam arasındaki temel farkın, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu taşıması ve öz düzenleme yapması olduğu düşüncesi ağırlık kazanmıştır (Cooper, 1989; Corno & Xu, 2004; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Çalışma günlükleri, evde yapılan çalışmaların niceliği ve niteliğiyle akademik başarı arasında ilişki arayan çalışmalarda veri toplama aracı olarak uzun zamandan beri kullanılmakta, ev çalışmalarıyla ilgili güvenilir ve detaylı bilgi verdiği kabul edilmektedir (Schmitz & Wiese, 2006). Bir veri toplama aracı olmanın yanı sıra çalışma günlüklerinin öz düzenleme sürecini destekleyici rol üstleneceği söylenebilir. Çünkü günlük yazma, kendini izleme ve kendisi ile ilgili farkındalığını artırma fırsatı tanır. Bu nedenle günlükler yansıtma aracı olarak tanımlanmaktadır. Yani Zimmerman'ın döngüsel evrelerine göre,

öğrencinin günlükte yazdıkları en azından üçüncü evreyi destekleyerek bu evredeki farkındalığını etkileyebilir. Öte yandan, günlükler öğrencilere yapılandırılmış olarak verilirse bütün evrelerin desteklenmesi mümkün olabilir. Öz düzenleme sürecinin bütününe desteklemeye yönelik çalışma günlüklerinde her üç evre ve süreçleriyle ilgili açık uçlu sorulara yer verilerek, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili farkındalıkları artırılabilir.

Alanyazında, çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme sürecine etkisini inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Schmitz ve Wiese (2006) tarafından yapılan bir çalışmada çalışma günlükleri, hem veri toplama aracı hem de öz düzenleme sürecini destekleyici bir araç olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada, çalışma günlükleri bir yetiştirme programıyla birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, hem öz düzenleme yetiştirilme programından geçip hem de çalışma günlüğü tutan mühendislik öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme davranışlarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Ancak araştırmacıların da belirttiği gibi öz düzenleme davranışlarında gözlenen bu etkide, günlüklerin bundaki katkısını belirlemek olanaklı değildir. İsrail (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi hedeflenmiş, günlükler yine bir yetiştirme programının destekleyicisi olarak kullanılmıştır. Bu nedenle İsrail'in çalışmasında da günlüklerin etkisini tam olarak belirlemek söz konusu değildir.

Çalışma günlüklerinin öğrenme ve öğretimi yansıma (Chirema, 2007; Orlang-Barak & Yinon, 2007), eleştirel düşünme becerilerini geliştirme (Dantas-Whitney, 2002) ve kendini değerlendirme (Myers, 2001) gibi öğrenci yeterlilikleri üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmalar olmakla birlikte, öz düzenlemeli öğrenme sürecindeki etkililiğini inceleyen başka çalışmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisinin incelenmesine karar verilmiştir. Bu araştırmada öz düzenlemeli öğrenmenin güdüsel boyutu öz yeterlik algısı, davranışsal boyutu ise öğrenme stratejisi kullanımıyla sınırlanmıştır.

### 1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Çalışma günlüklerinin İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümü için aşağıdaki alt problemlerin yanıtlanması gerektiği düşünülmüştür.

1. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlük tutma ile günlük tutmamanın ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlüklerini düzenli tutmaya göre ders çalışma öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlükleri ile günlük tutmamanın ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlüklerini düzenli tutmaya göre öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. Öğrencilerin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış günlüklerle ilgili görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada yarı deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Araştırma iki deney bir kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Bu desende katılımcıların deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülür (Büyükoztürk, 2007b). Modele uygun biçimde deney gruplarından birinde yapılandırılmış günlük tutulması, birinde yapılandırılmamış günlük tutulması sağlanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Nicel veri toplama araçları deney öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, deney sonrası deney gruplarında yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

### 2.1. Katılımcılar

Bu araştırma 2007-2008 öğretim yılı, 2. yarıyılında Çanakkale İli Merkez İlçede yer alan bir devlet ilköğretim okulunda 6. sınıfa devam eden 127 (61 kız 56 erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yeniden gruplanması yoluna gidilmemiş, öğrenimlerine devam ettikleri üç şubeden, biri kontrol grubu ikisi deney grubu olarak belirlenmiştir. Devamsızlık nedeniyle önölçüm ya da sonölçüm

alınamaması, ölçeklerin uygun şekilde doldurulmaması gibi nedenlerle bazı öğrencilerden alınan veriler analizlere katılmamıştır.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, “Ders Çalışma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ders Çalışma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup öğrencilerin ders çalışma sürecindeki edimleri ile ilgili algılarını ölçmek üzere hazırlanmıştır. Yapılandırılmamış görüşmelerden yola çıkılarak alanyazın doğrultusunda oluşturulan, uzman görüşüne sunulan 30 maddelik deneme formu, 1138 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi, madde ölçek korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Yapılan geliştirme çalışması, 0-100 arası sıralanmış 10 birimlik bir dereceleme ölçeği kullanılarak hazırlanan ölçeğin 17 maddeden ve iki alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. 10 maddeden oluşan Bağımsızlık alt boyutu üstbilis strateji kullanımıyla ilgili algıları ölçmekte olup, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Farklı koşullarda çalışmayı sürdürmeyle ilgili algıları ölçen sebat alt boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı ise .91 olarak bulunmuştur.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği ise Açıköz (1996) tarafından geliştirilen likert tipi ölçeğin ilköğretim II. kademe için dil açısından gözden geçirilip, ilköğretim öğrencileri üzerinde denenmesiyle yapılan uyarlaması sonucu elde edilmiştir. Uyarlama çalışması sonucunda 32 maddelik bir ölçek elde edilmiş olup, ölçeğin alt boyutları ve Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları sırasıyla, işleme alt boyutu için .85, üstbilis alt boyutu için .78, örgütlenme alt boyutu için .76, konsantre olma alt boyutu için .74 ve ezberleme alt boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .91’dir.

Öğrencilerin, günlük tutmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla deney gruplarından belirlenen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciler düzenli günlük tutan ve tutmayan öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Görüşme formu günlüklerin geliştirilmesi sırasında pilot çalışmaya katılan öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

## 2.3. İşlem Yolu

Araştırmanın temel materyali olan günlükler, araştırmacı tarafından tasarlanmış olup yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki biçimde basılmıştır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlükleri kağıt, renk, boyut vb. özellikler açısından tamamen aynı özellikleri göstermektedir. Yapılandırılmış günlüklerde sayfalar öğrencilerin cevap vermesi istenilen sorulara göre bölümlenmiştir. Bu bölümlenmelerde ödev, ek gönüllü çalışma, sınav hazırlığı şeklinde belirtilen çalışmaları yapıp yapmadığı, yaptı ise kullandığı zaman, öğrendikleri, duyguları gibi yansımaları yer verilmiştir. Yapılandırılmamış günlükler ise çizgisiz defter şeklinde hazırlanmıştır. Her iki günlük türünde de ilk sayfada günlüğün nasıl doldurulacağına ilişkin bir yönergeye yer verilmiştir. Her bir günlük dört haftalık bir zaman dilimiyle ilgili günlük tutmaya uygun olacak hacimde hazırlanmıştır. Hazırlanan günlüklerin iki ayrı okulda pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası yapılan görüşmeler ve toplanan günlüklerin incelenmesi ile elde edilen bulgular doğrultusunda günlükler geliştirilmiştir.

Uygulama öncesi gerekli izinler alınmış, uygulamanın yapılacağı okulun idarecisi, rehber öğretmeni ve ilgili sınıf öğretmenleriyle toplantılar yapılarak, uygulamayla ilgili bilgilenmeleri sağlanmıştır. Veri toplama araçları uygulanarak ön ölçümler alınmıştır. Deney gruplarında bu uygulamayı takip eden bir ders saatini kapsayacak şekilde öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme çalışmasında araştırmanın amacı ve süreciyle ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca çalışma günlükleri tanıtılmış, günlük tutma ile ilgili güdülenmeleri sağlanmıştır. Toplantı sonunda öğrencilere çalışma günlükleri ve veli mektupları dağıtılmıştır. Veli mektubu uygulamanın okul dışı bir etkinlik olması nedeniyle velilerin konu hakkında bilgilendirilmesi gereği düşünülerek hazırlanmış bir mektuptur. Bu mektupta araştırmanın amacı ile ilgili bilgilerin yanı sıra, ev çalışmalarının önemi, yapılan uygulamanın öğrenciler üzerindeki olası olumlu etkileri belirtilmiş, günlük tutma sürecinde velilerin takınması gereken tutum ve davranışlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu mektupla birlikte, velilerin soru sormasına da olanak tanıyacak şekilde

hazırlanmış olan yanıt kağıdı da velinin mektubu okuduğunu belirterek imzalaması amacıyla gönderilmiştir.

Deney gruplarındaki öğrenciler, izleyen bir ay boyunca haftada iki gün ziyaret edilmiştir. Böylece günlükleri yazmaları konusunda güdülenmeleri sağlanmış ve sorularına yanıt verilmiştir. Ayrıca veli yanıt kağıtları toplanmıştır. Veli yanıt kağıdı aracılığıyla soru yönelten toplam 6 veliye yanıt yazılmış, bu yanıtlar öğrenciler aracılığıyla veliye ulaştırılmıştır. Dört haftalık sürenin sonunda önceden duyurulan ders saatinde günlükler öğrencilerden geri toplanmıştır. 35 yapılandırılmış, 26 yapılandırılmamış günlük geri getirilmekle birlikte, yapılandırılmış günlüklerin 21, yapılandırılmamış günlüklerin 15 tanesinin yazılmış olduğu görülmüştür. Günlüklerin geri toplanmasından sonra isteyen öğrencilere yeniden günlük verilmiştir. Öğrencilere günlükleri geri getirmemiş ya da yazmamış olsalar dahi yeni günlük alma olanağı tanınmıştır. İzleme ziyaretlerine haftada iki kez olacak şekilde devam edilmiştir. Dördüncü haftanın sonunda günlükler geri toplanmıştır. İkinci ayın sonunda ise 24 yapılandırılmış, 19 yapılandırılmamış günlük geri getirilmekle birlikte, yapılandırılmış günlüklerin 15, yapılandırılmamış günlüklerin 11 tanesinin yazılmış olduğu görülmüştür. Veri toplama araçları tekrar uygulanarak son ölçümler elde edilmiştir. Deney gruplarının her birinden günlüklerini düzenli tutan dört öğrenci ve hiç yazmayan dört öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Gerek nitel gerekse nicel çözümlenmeler sırasında günlüğü düzenli tutan olarak tanımlanan öğrenciler iki ay boyunca sürekli günlük tutan öğrencilerdir. Günlük tutmayan öğrenciler ise aldıkları günlüklere isimleri dışında bir şey yazmadığı gözlenmiş olan öğrencilerdir. Uygulama süresince kontrol grubunda veri toplama çalışması dışında bir çalışma yapılmamıştır.

#### 2. 4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın nicel verileri SPSS 11.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler çözümlenirken grupların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, grupların uygulama öncesi ve sonrası aritmetik ortalamaları arasındaki değişimi incelemek için ilişkili gruplarda t-testi, grupların sonölçüm puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kovaryans analizine (Ancova) başvurulmuştur. Öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek yönlü kovaryans analizi deneysel desenlerde sıklıkla kullanılmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa en uygun istatistiksel işlem, öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü kovaryans analizidir (Büyüköztürk, 2007a, s.112). Kovaryans analizi öncesi, puanların saçılma grafiklerinin incelenmesi ve regresyon eğimlerinin eşitliğinin istatistiksel olarak test edilmesiyle kovaryans varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. Düzeltilmiş puanlar arası farkın kaynağını belirlemek için ise Bonferroni testine başvurulmuştur. Görüşmelerin analizi için önce görüşmeler yazılı hale getirilmiş, içerik bütüncül bir yaklaşımla kategorik olarak çözümlenmiştir. Bu amaçla, öğrencilere yöneltilen sorulardan oluşan çerçevede, verilerin genel anlamı incelenerek “güdüleme” “öğrenme süreçleriyle ilgili farkındalığı artırma” örneklerinde olduğu gibi bir ya da birkaç sözcükten oluşan kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmış, elde edilen yorumlar destekleyici örnekler eşliğinde sunulmuştur.

### 3. BULGULAR ve YORUM

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlükleri ile geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma öz yeterlik algıları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla öncelikle grupların uygulama öncesi ve sonrası öz yeterlik algıları incelenmiş, ders çalışma öz yeterlik algıları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı sınıanmıştır.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi bağımsızlık alt boyutunda bütün grupların aritmetik ortalamaları uygulama sonrası uygulama öncesine göre yükselmiştir. Ancak sebat alt boyutu ile toplamda yapılandırılmamış günlükleri kullanan grubun aritmetik ortalamaları yükselme gösterirken diğer iki grubun aritmetik ortalamaları düşmüştür. Uygulanan t-testi sonuçları ise bu farklılıkların anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Grupların düzeltilmiş aritmetik ortalamaları arasındaki farkı incelemek için uygulanan kovaryans analizi sonuçları bu farklılıkların anlamlı olmadığını ortaya koymuştur.

**Tablo 1: Grupların Ders Çalışma Öz Yeterlik Algısı Önölçüm ve Sonölçümleri Arası t-Testi ve Kovaryans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	n	Ön		Son		Sd	t	p	Düzeltilmiş $\bar{X}$	F
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS					
Bağımsızlık	Yapılandırılmış G.	36	80.08	14.98	80.77	15.55	35	.23	.82	82.75	1.44
	Yapılandırılmamış G.	32	85.78	13.16	87.81	7.92	31	.95	.35	87.13	
	Geleneksel Ö.	33	86.51	10.29	86.60	13.40	32	.04	.96	85.64	
Sebat	Yapılandırılmış G.	36	54.58	10.62	53.47	12.31	35	.42	.68	54.46	.52
	Yapılandırılmamış G.	32	53.47	11.69	54.09	9.77	31	.21	.83	54.04	
	Geleneksel Ö.	33	57.03	10.78	56.06	11.12	32	.37	.72	56.12	
Topla	Yapılandırılmış G.	36	134.66	17.90	134.25	26.09	35	.09	.93	135.34	.97
	Yapılandırılmamış G.	32	139.25	22.77	141.91	14.16	31	.58	.57	141.84	
	Geleneksel Ö.	33	143.54	14.73	142.67	23.42	32	.24	.82	141.53	

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlüklerini düzenli tutmaya göre öğrencilerin ders çalışma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle her iki grupta günlükleri düzenli olarak tutan öğrenciler ile günlüklerini hiç yazmayan öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra bu öğrencilerin oluşturduğu grupların uygulama öncesi ve sonrası öz yeterlik algıları incelenmiş, ders çalışma öz yeterlik algıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı sınanmıştır.

**Tablo 2: Günlük Kullanımına Göre Grupların Ders Çalışma Öz Yeterlik Algısı Önölçüm ve Sonölçümleri Arası t-Testi ve Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	**GK	Düzen	n	Ön		Son		Sd	t	p	Düzeltilmiş $\bar{X}$	F
					$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS					
Bağımsızlık	Yapılandırılmış G.	1	12	88.67	6.91	98.58	1.31	11	5.01	.00*	98.79	5.54*	
		2	5	84.20	16.62	84.20	9.88	4	.00	1.00	84.16		
	Yapılandırılmamış G.	3	9	83.00	10.34	98.11	1.62	8	4.07	.00*	97.99	1-2	
		4	7	81.86	15.78	86.00	13.58	6	.44	.67	85.82	1-4	
Sebat	Yapılandırılmış G.	1	12	54.92	10.31	62.17	3.83	11	2.12	.06	62.17	1.73	
		2	5	55.00	14.01	55.80	10.75	4	.08	.94	55.30		
	Yapılandırılmamış G.	3	9	54.22	6.36	61.78	3.11	8	3.19	.01*	61.76		
		4	7	54.57	14.58	58.57	5.26	6	.90	.40	58.57		
Toplam	Yapılandırılmış G.	1	12	143.58	15.31	160.75	4.16	11	3.59	.00*	160.94	4.99	
		2	5	139.20	30.54	140.00	12.47	4	.05	.96	139.21	1-2	
	Yapılandırılmamış G.	3	9	137.22	14.07	159.89	3.02	8	4.68	.00*	159.76	1-4	
		4	7	136.43	30.13	144.57	12.22	6	.63	.55	144.40	3-2 3-4	

\*p<.05 \*\*GK Düzen: 1=Yapılandırılmış G. düzenli yazan; 2=Yapılandırılmış G. Yazmayan; 3=Yapılandırılmamış G. düzenli yazan; 4=Yapılandırılmamış G. Yazmayan

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılandırılmış günlük grubunda yer alıp günlük yazmayan öğrencilerin yer aldığı grubun bağımsızlık alt boyutunda aritmetik ortalamaları değişmemiştir. Bunun dışında bütün grupların her iki alt boyuttaki ve toplamdaki ortalamalar uygulama öncesine göre uygulama sonrasında yükselme göstermiştir. Aritmetik ortalamalardaki bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçlarına göre bağımsızlık boyutunda hem yapılandırılmış (t=5.01; p<.05) hem de yapılandırılmamış (t=4.07; p<.05) günlükleri düzenli tutan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Sebat boyutunda ise sadece yapılandırılmamış günlükleri düzenli tutan

grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ( $t=3.19$ ;  $p<.05$ ). Ölçek toplamına bakıldığında da hem yapılandırılmış ( $t=3.59$ ;  $p<.05$ ) hem de yapılandırılmamış ( $t=4.68$ ;  $p<.05$ ) günlükleri düzenli tutan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların düzeltilmiş aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farkın önemini belirlemek için uygulanan kovaryans analizine göre bağımsızlık boyutunda ( $F=5.54$ ;  $p<.05$ ) ve toplamda ( $F=4.99$ ;  $p<.05$ ) düzeltilmiş ortalamalar arası farkın anlamlı olduğu, sebat boyutunda ( $F=1.67$ ;  $p>.05$ ) ise düzeltilmiş ortalamalar arası farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu farklılıkların kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testine göre bağımsızlık alt boyutunda yapılandırılmış günlükleri düzenli tutan öğrencilerle her iki günlük tutmayan grup arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Toplama bakıldığında ise her iki tür günlüğü düzenli tutan öğrencilerle, günlük tutmayan öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak günlük tutmanın öğrencilerin ders çalışma öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlükleri ile geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla öncelikle grupların uygulama öncesi ve sonrası öğrenme stratejileri incelenmiş, aradaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı sınımlanmıştır.

**Tablo 3: Grupların Öğrenme Stratejisi Önölçümler ve Sonölçümleri Arası t-Testi ve Kovaryans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	n	Ön		Son		Sd	t	p	Düzeltilmiş $\bar{X}$	F
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS					
İşleme	Yapılandırılmış G.	36	38.25	7.80	38.47	9.39	35	.15	.88	38.70	1.70
	Yapılandırılmamış G.	32	37.12	7.53	40.47	8.19	31	2.98	.00*	41.39	
	Geleneksel Ö.	33	40.45	8.06	42.24	6.58	32	1.68	.10	41.10	
Üstbilis	Yapılandırılmış G.	36	22.53	4.53	22.78	4.91	35	.28	.78	23.09	3.22*
	Yapılandırılmamış G.	32	22.22	4.1	24.84	3.50	31	4.52	.00*	25.29	
	Geleneksel Ö.	33	25.03	4.26	24.94	3.34	32	.14	.89	24.16	
Örgütlenme	Yapılandırılmış G.	36	25.92	5.10	26.11	6.21	35	.21	.84	26.14	2.53
	Yapılandırılmamış G.	32	25.19	6.09	27.00	5.11	31	1.89	.07	27.41	
	Geleneksel Ö.	33	26.79	6.39	29.27	6.02	32	2.40	.02*	28.84	
Konsantre Olma	Yapılandırılmış G.	36	19.19	3.56	18.06	3.99	35	1.41	.17	18.13	.36
	Yapılandırılmamış G.	32	18.62	3.45	18.56	3.69	31	.09	.93	18.85	
	Geleneksel Ö.	33	20.36	4.12	18.46	4.96	32	2.18	.03*	18.10	
Ezberleme	Yapılandırılmış G.	36	6.14	2.06	6.92	2.10	35	1.73	.09	7.02	.56
	Yapılandırılmamış G.	32	6.19	2.05	7.28	2.20	31	2.73	.01*	7.36	
	Geleneksel Ö.	33	7.00	2.19	7.00	2.32	32	.00	1.00	6.81	
Toplam	Yapılandırılmış G.	36	112.03	16.64	112.33	20.41	35	.11	.92	113.38	2.50
	Yapılandırılmamış G.	32	109.34	18.07	118.16	16.65	31	3.59	.00*	120.92	
	Geleneksel Ö.	33	119.64	19.22	121.91	16.84	32	.89	.38	118.08	

\* $p<.05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi işleme, üstbilis, örgütlenme boyutlarında ve genelde her üç grupta aritmetik ortalamaları uygulama öncesine göre uygulama sonrasında yükselmiştir. Konsantre olma alt boyutunda ise tüm grupların ortalamaları uygulama öncesine göre uygulama sonrasında düşme göstermiştir. Ezberleme alt boyutunda ise günlük kullanan grupların ortalamaları uygulama sonrası uygulama öncesine göre yükselirken geleneksel öğretim grubunda aynı kalmıştır. Uygulanan bağımlı gruplarda t-testi sonuçlarına göre yapılandırılmamış günlük kullanan grupta işleme ( $t= 2.98$ ;  $p>.05$ ),

üstbilis (t=4.52; p>.05) ve ezberleme (t=2.73; p>.05) boyutlarında ve ölçek toplamında (t=3.59; p>.05) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Örgütlenme (t=2.40; p>.05) ve konsantre olma (t=2.18; p>.05) boyutunda ise geleneksel öğretim grubunun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların düzeltilmiş aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farkın önemini belirlemek için uygulanan kovaryans analizi sonuçları, sadece üstbilis öğrenme stratejilerinde bu farkların anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (F=3.22; p>.05). Bonferroni testi sonuçları, yapılandırılmamış günlük kullanan grup ile yapılandırılmış günlük grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrasında göre ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak yapılandırılmamış çalışma günlüklerini yazmanın üstbilis öğrenme stratejisi kullanımı üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Günlükleri düzenli tutmaya göre öğrenme stratejisi kullanımı incelendiğinde ise Tablo 4'teki sonuçlara ulaşılmıştır.

**Tablo 4: Grupların Öğrenme Stratejisi Önölçüm ve Sonölçümleri Arası Aritmetik t-Testi ve Kovaryans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	**GK	n	Ön		Son		Sd	t	p	Düzeltilmiş $\bar{X}$	F
				$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS					
İşleme	Yapılandırılmış G.	1	12	38.25	7.49	44.91	6.67	11	4.42	.00*	44.65	1.10
		2	5	39.20	5.72	40.20	8.76	4	.46	.67	39.60	
	Yapılandırılmamış G.	1	9	34.44	9.11	40.78	4.52	8	2.15	.06	41.88	
		2	7	39.00	6.56	40.71	8.16	6	.39	.71	40.18	
Üstbilis	Yapılandırılmış G.	1	12	22.03	4.91	27.75	2.42	11	4.60	.00*	27.76	7.38*
		2	5	23.80	2.59	24.20	4.15	4	.39	.72	24.08	
	Yapılandırılmamış G.	1	9	21.00	3.87	29.00	2.39	8	5.58	.00*	29.09	
		2	7	22.86	5.15	22.86	3.48	6	.00	1.00	27.81	
Örgütlenme	Yapılandırılmış G.	1	12	25.42	5.93	29.00	2.92	11	2.20	.05	29.19	1.19
		2	5	28.20	7.76	27.40	9.98	4	.23	.83	26.63	
	Yapılandırılmamış G.	1	9	26.00	6.87	30.89	2.67	8	2.80	.02*	30.88	
		2	7	25.29	4.82	28.00	3.79	6	1.31	.23	28.24	
Konsantre Olma	Yapılandırılmış G.	1	12	18.33	3.28	19.42	4.98	11	.67	.52	19.42	.25
		2	5	18.40	4.93	17.80	3.70	4	.36	.74	17.80	
	Yapılandırılmamış G.	1	9	18.67	3.12	18.44	2.60	8	.23	.82	18.44	
		2	7	18.71	4.72	18.43	3.51	6	.11	.87	18.43	
Ezberleme	Yapılandırılmış G.	1	12	6.16	2.66	7.00	2.73	11	.91	.38	6.95	.39
		2	5	5.80	1.64	6.00	2.00	4	.16	.88	6.00	
	Yapılandırılmamış G.	1	9	5.78	2.39	6.33	2.18	8	.76	.47	6.34	
		2	7	5.29	2.93	5.71	2.36	6	.26	.81	5.79	
Toplam	Yapılandırılmış G.	1	12	110.25	19.07	128.08	11.87	11	5.16	.00*	127.99	3.37*
		2	5	115.40	15.04	115.60	22.99	4	.03	.97	113.41	
	Yapılandırılmamış G.	1	9	105.89	18.59	125.44	7.62	8	4.13	.00*	127.13	
		2	7	111.14	16.79	115.71	13.24	6	.57	.58	115.26	

\*p<.05

\*\*GK Düzen: 1= Yapılandırılmış G. düzenli yazan; 2=Yapılandırılmış G. Yazmayan;

3=Yapılandırılmamış G. düzenli yazan; 4=Yapılandırılmamış G. Yazmayan

Tablo 4'te görüldüğü gibi işleme ve üstbilis alt boyutlarıyla genelde tüm gruplardaki aritmetik ortalamaları uygulama öncesine göre uygulama sonrasında yükselme göstermiştir. Aritmetik ortalamalardaki bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan t-testi sonuçlarına göre üstbilis boyutu ile toplamda hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış günlükleri düzenli tutan öğrencilerin ortalamalarındaki değişimin anlamlı olduğu görülmüştür. İşleme boyutunda ise yalnızca



yapılandırılmış günlükleri düzenli tutan grubun ortalamasındaki değişimin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t= 4.42$ ;  $p<.05$ ). Örgütlenme boyutunda ise yapılandırılmış günlükleri tutmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}= 28.20$ ) uygulama sonrasında ( $\bar{x}= 27.40$ ) düşme göstermiş, diğer grupların aritmetik ortalamaları ise yükselmiştir. Uygulanan test sonuçları, yapılandırılmamış günlükleri düzenli kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamalarındaki değişimin anlamlı olduğunu göstermiştir ( $t= 2.80$ ;  $p<.05$ ). Konsantr olma boyutunda bütün grupların ortalamaları uygulama öncesine göre uygulama sonrasında düşerken, ezberleme boyutunda bütün grupların ortalamaları uygulama öncesine göre uygulama sonrasında yükselmiştir. Ancak aritmetik ortalamalarda görülen bu değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımlı t-testi sonuçları, bu farklılaşmaların anlamlı olmadığını göstermiştir.

Grupların düzeltilmiş aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlılığını belirlemek için uygulanan kovaryans analizi sonuçları üstbilis ( $F=7.38$ ;  $p<.05$ ) ve toplamda ( $F=3.37$ ;  $p<.05$ ) aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkların kaynağını belirlemek için Bonferroni testine başvurulmuştur. Buna göre üstbilis öğrenme stratejileri alt boyutunda ve toplamda her iki düzenli günlük tutan grup ile günlükleri yazmayan grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak gerek yapılandırılmış gerekse yapılandırılmamış günlük yazma, öğrencilerin özellikle üstbilis öğrenme stratejilerini kullanımı olmak üzere öğrenme stratejisi kullanımlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış günlüklerle ilgili düşünceleri, görüşme sırasında kendilerine yöneltilen soruların yanıtlarının analiz edilmesiyle elde edilmiştir. Çalışma günlüğü yazan öğrencilere çalışma günlüklerinden yararlanıp yararlanmadıkları, yararlandılarsa yararının ne olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı günlük tutmanın yararlı bir etkinlik olduğunu belirtmiştir.

Günlük tutan öğrencilere göre çalışma günlüklerinin en önemli yararı kendilerine planlı çalışma konusunda destek olmasıdır. Yapılandırılmamış günlük tutan ve kendisiyle görüşülen 8 öğrencinin 7'si yapılandırılmış günlük tutan ve kendisiyle görüşülen öğrencilerin tamamı bunu önemle vurgulamıştır. Yapılandırılmış günlük kullanan öğrencilerden biri bu durumu "*Örneğin en son soruda sonraki gün için bir planın var mı diyordu. Ona göre kendimi planlayabiliyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Yapılandırılmamış günlük kullanan öğrencilerden biri ise "*Günlüğe bakarak önceden hangi konulara çalıştığımıza baktım, düzenlemeye yararı oldu.*" şeklinde ifade ederek planlama konusunda yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Gerek yapılandırılmış, gerekse yapılandırılmamış günlük kullanan öğrencilerin tamamının vurguladığı bir nokta ise günlüklerin kendi çalışma süreçleriyle ilgili farkındalıklarını artırmasıdır. Öğrenciler bu durumu "*Not alıyorum derste yaptıklarım ile ilgili. Daha sonra ne yapmıştım onlara geri dönüp bakabiliyorum.*", "*Kaç saat çalışmışım gördüm.*" gibi ifadelerle ortaya koymuşlardır.

Öğrencilere göre günlüklerin bir diğer olumlu etkisi de onları güdülemesidir. Günlük tutan öğrencilerin 12'si tarafından ortaya konulan bu durumu "*O günlüğü bize verdiğiniz için o gün ders çalışmak zorundaymışsın gibi hissediyorsun. O yüzden daha fazla çalıştırdı yazdığım günlerde.*" "*Mesela ders çalışmadığın zaman o gününü utanıyorsun oraya yazmaya. İyi yanı ders çalışmaya itiyor.*" şeklinde ifade etmişlerdir. Günlüklerin bu olumlu etkilerinin başarılarına yansımalarını düşünen öğrenciler ( $n=2$ ) olduğu da görüşme sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Bir öğrenci "*Mesela benim matematiğim 1 idi 4 oldu.*" şeklinde ifade ederken, bir diğeri "*Birinci dönem derslerimle ikinci dönemkileri karşılaştırdım. İkinci dönemde daha bir başarı eğrisi görmeye başladım.*" şeklinde ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi öğrenciler, günlüklerin olumlu etkilerini alanyazınla tutarlı bir biçimde algılamışlardır. Öğrencilerin, çalışma günlüklerinin öğrenme süreçlerini planlamaya yardımcı olduğunu, öğrenme süreçleriyle ilgili farkındalıklarını artırdığını ve günlüklerin onları güdülediğini düşünmeleri günlüklerden olumlu etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin başarılarıyla çalışma günlükleri arasında ilişki kurması da son derece önemlidir. Bu öğrencilerin çalışma günlüğü yazmayı sürdüreceği düşünülebilir.

Çalışma günlükleriyle ilgili olumsuz eleştiriler incelendiğinde, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış günlük tutan öğrencilerin düşüncelerinin farklılaştığı görülmüştür. Yapılandırılmış günlük kullanan öğrenciler günlüklerin yapısıyla ilgili eleştirilerde bulunmuştur. "*Aynı soruya tekrar cevap vermek sıkıyor insanı*", "*Bugün ders çalıştın mı? Neden? Her gün aynı sorulardan bıktım.*" Görüldüğü gibi yapılandırılmış günlüklerde yer alan soruların sürekli tekrarlanması öğrencileri sıkıktır. Ancak bu öğrenciler için bu olumsuzluk onları vazgeçirmeye yetmemiştir. Örneğin bir öğrenci bunu "*Evet bazen*

*oluyor öf ya yine mi yazıcam diyorum, hatta bazen gıcık bile oluyorum günlüğe ama yine de dolduruyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılandırılmamış günlükleri düzenli dolduran öğrenciler ise iki temel sıkıntıdan söz etmektedir. Bunlardan birincisi günlük yazmanın zaman almasıdır. Bu durumu öğrenciler *“Zaman sıkıntısı var.”* *“Sınavın olduğunda da yazmak zorundasın, sınava da çalışmak zorundasın. Zaman aldığı için çelişkide kalıyorsun ”* şeklinde ifade etmektedir. Öğrencilere göre bir diğer olumsuzluk ise günlüklerin onlar üzerinde baskı yaratması olarak ifade edilmiştir. *“Bazen yazmak istemiyorum, bazen ders çalışmayınca moralim bozuluyor bu gün neden hep eğlendim diye.”* Bazı öğrencilerce baskı olarak nitelendirdikleri unsur ise yukarıda bazı öğrencilerce güdeleyicilik olarak belirtilmiştir. Akademik görevlerin yüksek başarı güdüsü olan öğrenciler üzerinde stres yaratmasının beklendiği bir durum olduğu söylenebilir.

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlüklerini yazmayan öğrencilerin çalışma günlüklerini yazmama nedenleri incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış günlük grubunda olmaya göre değişmediği görülmüştür. Öğrencilerin günlükleri yazmamalarının gerekçelerinin başında unutma (n=6) ve zamansızlık (n=5) en sık belirtilenlerdir. Örneğin bir öğrenci, bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Kendimi derslere verince unutuyorum yazmayı. Odamda masamın üzerine bıraksam kardeşim alıp oynuyor o yüzden dolabımda bırakıyorum unutuyorum.”* Bir diğeri de *“Unuttum ben onları, kitapların arasına attım unuttum.”* şeklinde durumu belirtmiştir. Zamansızlık ve yapılan onca ziyarete rağmen unutma olarak ifade edilen günlük yazmama gerekçeleri güdüsüzlük olarak ele alınabilir. Bu öğrenciler, çeşitli nedenlerle günlük yazmaya güdülenememiştir. Düşük başarı güdüsü, bunun nedenlerinden biri olabilir. Bu güdülenmemişliğin nedenlerinden birisi de günlüklerin yararlılığına inanmamak olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler bunu *“Bu günlüklerin amacı ne bilmiyorum zaten.”*, *“Bir yararı yok gibi geldi bana.”* gibi cümlelerle ifade etmiştir.

Öğrencilerin günlükleri yazmama nedenleri arasında ikinci sırada olumsuz duygular (n=3) yer almaktadır. Bazı öğrenciler günlükleri sevmediklerini, hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılandırılmış günlükleri sevmediğini ifade eden öğrencilerden biri bunu günlüklerin yapısına bağlamış, bunu *“Başka türlü ifade edilebilirdi.”* şeklinde belirtmiştir. Yapılandırılmamış günlükleri yazmayan bir öğrenci ise *“Çok çocuksu gelmişti. İçinde kelebekler filan vardı, şeklini sevmedim.”* olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin günlük yazmama nedenleri arasında gösterilen bir diğer gerekçe ise yazılı anlatım becerileriyle ilgilidir (n=2). Bir öğrenci bu durumu *“Benim yazıyla pek alâkam olmadığı için yoktu. Yazmayı sevmiyorum değil. Ama okuyarak daha çok anlıyorum.”* olarak ifade etmiştir.

Sonuç olarak günlük tutmanın öğrencilerin öz düzenlemelerini olumlu yönde etkilediği, günlük yazmayan öğrencilerin yazmama nedenlerinin başında düşük güdü olduğu belirlenmiştir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, çalışma günlüklerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlükleri ile geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, tüm öğrencilerin günlükleri iki ay boyunca düzenli yazmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Çünkü günlükleri düzenli tutmaya göre günlüklerin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi incelendiğinde gerek yapılandırılmış gerekse yapılandırılmamış günlük tutan öğrencilerin günlük tutmayan öğrencilere göre ders çalışma öz yeterlik algılarının olumlu yönde etkilendiği ortaya konmuştur. Bu durum, günlük tutan öğrencilerin kendi eylemlerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisini görmesi ile açıklanabilir. Böylece öğrenciler öz yeterlik algılarının temelini oluşturan inanışları da düzenleme fırsatı bulmaktadırlar (Schmitz & Wiese, 2006).

2. Öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımı üzerinde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış günlük tutmanın etkileri incelendiğinde günlük tutmanın öğrencilerin strateji kullanımı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Yapılandırılmamış günlük kullanımının planlama, izleme, seçici dikkat ve değerlendirme gibi üstbilis strateji kullanımı üzerinde olumlu etkileri saptanmıştır. Günlükleri düzenli tutmanın etkisi incelendiğinde de öğrenme stratejisi kullanımı, özellikle üstbilis stratejileri kullanımı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarılı ve başarısız öğrenme deneyimleri, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Her bir deneyim sonrası yapılan yansıtma ve öz

tepki evresi, öğrencilerin strateji bilgisini de artırmaktadır (Schunk & Zimmerman, 1997). Yansıtma sürecini destekleyen günlükler, bu aşamanın daha sağlıklı yaşanmasını sağlamış olabilir.

3. Günlükleri düzenli tutan öğrenciler, çalışma günlüklerinin onları plan yapmaya yönelttiğini, kendi öğrenme süreçleriyle ilgili farkındalıklarını artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin algıları, yukarıda belirtilen, günlüklerin üstbilgi strateji kullanımını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak çalışma günlüklerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Gerek alanyazın gerekse görüşme sonuçları ışığında, çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme sürecinin son evresindeki yansıtma sürecini desteklediği düşünülmektedir. Çalışma günlükleriyle ilgili çalışmalarda günlük kullanımının öğrencilerin öğrenme sürecindeki farkındalıklarını artırdığı, yansıtma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Park, 2003; Chirema, 2006; Myers, 2001). Özellikle yapılandırılmış günlüklerde yer alan öğrencileri plan yapmaya yönelttiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış günlüklerin etkililiği arasında fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum her iki türün farklı avantajları olmasından kaynaklanmış olabilir. Yapılandırılmış günlükler, ders çalışma süreciyle ilgili daha kapsamlı yansıtma yapılmasını sağlarken yapılandırılmamış günlükler daha nitelikli ve derinlemesine yansıtma yapılmasını sağlamış olabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış günlük tutmanın öz düzenlemeli öğrenme dışında öğrenme ve akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmesine yönelik araştırmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Yapılacak araştırmalarda, günlük tutmanın etkilerinin öğrencilerin öğrenme stilleri, başarı güdeleri ve yansıtma becerilerine göre değişiminin incelenmesinin alanyazına önemli katkı yapacağı düşünülmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme alanyazın ışığında, öğretmenlerin öğrencilerinin öz düzenleme yeterliliklerini geliştirici bir öğrenme ortamı oluşturmaları gerektirmektedir. Özellikle küçük yaş grupları ve kalabalık sınıflarda böyle bir ortamı yaratmanın güçlüğü düşünüldüğünde diğer yansıtma materyalleriyle birlikte çalışma günlükleri uygun bir seçenek olarak değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir.

#### KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim*. 8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 125-136.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bembenutty, H. (2005). *Predicting homework completion and academic achievement: The role of motivational beliefs and self-regulatory processes*. (Doktora Tezi), New York City Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007a). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2007b). *Deneysel Desenler* (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chirema, K.D. (2007). The use of reflective journals in the promoting reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27, 192-202.
- Corno, L. & Xu, J. (2004). Homework as a job of childhood. *Theory in to Practice*, 43(3), 227-233.
- Cooper, H. (1989). *Homework*, NY: Longman White Plains.
- Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-38.
- Dantas-Whitney, M. (2002). critical reflection in second language classroom through audiotaped journals. *System*, 30, 543-555.
- İsrail, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlik*, (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Myers, J.L. (2001). Self evaluations of the "stream of thought" in journal writing. *System*, 29, 481-488.
- Orlang-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 957-969.
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal, *Journal of Geography in Higher Education*, 27 (2), 183-199.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved 11.11. 2008 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden alınmıştır.
- Peterson, P.L., Swing, S.R., Braverman, M. T. & Buss, R. (1982). Students' aptitudes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 535-547.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B. J., (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32 (4) 195-208.

- Schmitz, B. & Wiese B.S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self regulation. a social cognitive perspective. *Handbook of Self-regulation*, Ed. Boekaerts P., Pintrich, R. Zeidner, M., UK, London: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives*, Ed. Zimmerman, B. & J Schunk, D.H. London: Lawrence Erlbaum Associate.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and akademik achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology* 30, 397-417.

### Extended Abstract

Self-regulated learning can be defined as the actions, thoughts, and feelings generated by the learner to achieve an academical goal (Zimmerman, 2000). It is related to active participation of learners in their own learning process in terms of motivation and behavior. Zimmerman found out a three-phase circular model explaining self-regulated learning process based on Bandura's social-cognitive model. These are preparation before performance in which self-regulated learning phases and motivational beliefs are set, self-reaction and self-reflection phases which are under the supervision of self-control and self-observation (Zimmerman, 2000).

Opportunity for self-regulated learning is an important factor for the improvement of learners' self-regulated skills. Students do not have opportunity for self-regulation even in classes where learning responsibility belongs to the students and active learning techniques are used. Students mostly have this opportunity in their learning practices at home (Bembenutty, 2005).

Research related to homework focused on the main differences between learning practices in home and school contexts. Studies have shown that the main difference between these two contexts is students' having learning responsibility and doing self-regulation (Cooper, 1989; Corno & Xu, 2004; Zimmerman & Kitsantas, 2005). Therefore, study diaries may have a supporting role in self-regulation process. Writing a study diary provides the learner to monitor him/herself and enhances his/her self-awareness. Study diaries are known as ways of reflecting. Study diaries may contribute to students' improving themselves in third phase of Zimmerman's circular model. On the other hand, giving structured study diaries to students may support all the phases in self-regulated learning. Studies show that study diaries have positive effects on self-regulated learning (Israel, 2007; Schmitz & Wiese, 2006). However, these studies included not only study diaries writing but also other training activities which may have contributed to self-regulated learning. In this study, the effects of structured and unstructured student study diaries were investigated.

"Pretest-posttest with a control group experimental design" was used in the study. Structured study diaries were given to one of the experimental groups whereas the other one was given unstructured study diaries. The control group was not given any study diaries. The participants were 127 (61 girls, 56 boys) 6<sup>th</sup> graders in a primary school. The data of the study was collected by using two scales. "Self-efficacy For Studying Scale" had 17 items with two sub-scales named as Independence and Persistence. Cronbach Alpha Reliability of the whole scale was 0.91. "Learning Strategies Scale" which aimed to determine the strategies used by students consisted 32 items. Processing, meta-cognition, organizing, concentration, and memorizing were found to be the sub-scales of the whole scale whose reliability was calculated as 0.91.

Study diaries were designed by the researcher and printed as structured and unstructured. Both study diaries were the same in terms of paper, color, and size. Pages in structured study diaries were divided into sections according to questions to be answered by the students. Task which obtained by teacher, volunteer studies, revising for exams, time spent for extra studies, learning experiences, and feelings were among these sections allowing students to reflect themselves. Pilot study of both study diaries was completed in two different schools. Study diaries were revised according to opinions of piloted students and arranged for the actual study.

After the pre-measurements, experimental groups were given the study diaries notebooks and trained on how to use them. A letter was sent to their parents for their support. In addition, participants of

the study were visited twice a week and motivational studies were conducted. At the end of the first month, study diaries were collected and new ones were distributed for the second month. At the end of the first month 21 structured, 15 unstructured study diaries were handed in. At the end of the second month, 15 structured, 11 unstructured study diaries were handed in. Arithmetic Means, Standard Deviations were calculated and t-test was used to analyze the difference between the groups' arithmetic means before and after the treatment and covariance analysis (ANCOVA), with pretests as covariate, was used to determine the significance of the difference between the groups' arithmetic means.

Findings of the study showed that meta-cognitive strategy use of the experimental group which used unstructured study diaries were affected positively compared to other groups. However, no difference was found between groups in other strategy dimensions and self-efficacy perception in studying. This may have resulted from the participants who did not write the study diaries regularly. When the students who kept writing study diaries regularly and the students who did not keep writing study diaries regularly were compared, the self-efficacy perception for studying and learning strategy use of regular writer of study diaries were affected positively.

As a result, keeping study diaries had a positive effect on self-regulated learning of students. It seems that study diaries support the reflection process which is the last phase in learning process. Studies show that study diaries raise awareness in learning and improve reflection skills (Park, 2003; Thorpe, 2004; Chirema, 2006; Myers, 2001).

However, no difference was found between the effects of structured and unstructured study diaries. This may have resulted from the different advantages of two types. Structured study diaries may have assisted in a comprehensive reflection on the process of studying while unstructured study diaries may have provided a deeper reflection. The effects of study diaries on other characteristics of students and learning products should be investigated for further research. In addition, possible changes in the effects of study diaries according to learner styles, achievement, motivation, and reflecting skills should be studied.