



Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Sanat Eleştirisi Dersine Yönelik Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi ¹

The Impact Of Self-Regulated Learning on Academic Achievement And Retention of Visual Arts Pre-Service Teachers for Art Criticism Course ¹

Güneş DEMİR²

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 25.09.2020

Kabul Tarihi: 05.04.2021

Atf İçin: Demir, G. (2021). Öz-düzenlemeli öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 202-222.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Güz Döneminde, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öz düzenlemeli öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarılarına etkisini kontrol etmek için akademik başarı testi kullanılmıştır. Dersler deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımına uygun olarak, kontrol grubuna ise sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 19 Paket Programı kullanılmıştır. Non-parametrik verilerin toplanması için "İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi", öntest-son test, son test- kalıcılık puanlarını karşılaştırmak için non-parametrik istatistik tekniklerinden "İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına bakıldığında her iki öğrenme ortamında da akademik başarıda belli bir artış gözlenmiştir. Deney grubu ile kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında; deney grubundakilerin akademik başarılarının kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu; öz düzenlemeye dayalı öğretimin daha etkili bir öğrenme ortamı sağladığını ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca; deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına bakıldığında her iki öğrenme ortamında da yapılan öğretimin kalıcılığını sürdürdüğü görülmüştür. Deney grubu ile kontrol grubu kalıcılık puanları karşılaştırıldığında; deney grubunun kalıcılık puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına dayanarak; öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve sanat eleştirisi dersi tutumlarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

¹ Bu çalışma; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Prof. Dr. Oğuz Dilmaç danışmanlığındaki, "Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Sanat Eleştirisi Dersine Yönelik Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Arş.Gör. Güneş Demir, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, gdemir@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0039-0040

Anahtar sözcükler: Öz düzenlemeli öğrenme, görsel sanatlar eğitimi, sanat eleştirisi dersi, akademik başarı, kalıcılık.

ABSTRACT: The purpose of this research is to examine the impact of the self-regulated learning approach on the academic achievement and retention of visual arts pre-service teachers for art criticism course. The study group of the research conducted with the semi-experimental model with pre-test post-test control group of the experimental method from the quantitative research methods constitutes 38 pre-service teachers educated at the Department of Arts Education, Kazim Karabekir Faculty of Education, Atatürk University in 2014-2015 Fall Term. In the research, academic achievement test was used to determine the effect of self-regulated learning on the academic achievement of visual arts pre-service teachers. The courses were processed in the experimental group with self-regulated learning and in the control group based on the presentation-based learning approach. In the analysis of the data, SPSS 19 Package Program was used. For the non-parametric data, "Mann Whitney U-Test for Uncorrelated Measurements" was used. "Wilcoxon Marked Sequence Tes for Correlated Measurements" was used to compare "pretest-posttest", "posttest-retention test" scores in each of the experimental and control group. According to the findings, a certain increase in academic achievement has been observed in both learning environments in terms of final test scores of the experimental and control groups. When the test scores of the experimental group and the control group students were compared, it seemed that the academic achievements of the experimental group were higher than those in the control group. This finding shows that self-regulated based instruction provides a more effective learning environment and proves more effective in increasing the academic achievement of the students. Also, when the retention scores of the experimental and control groups were taken into account, it was seen that the teaching carried out in both learning environments maintained its permanency. When the retention scores of the experimental group and control group students were compared, the retention scores of the experimental group were found to be higher than the control group. This finding shows that self-regulating learning has more effective and lasting results in the academic achievement of students and is a more effective learning method. Based on the results of the research, it can be said that the self-regulated learning approach positively influences the academic achievements of the pre-service teachers and their attitudes to the art criticism course.

Keywords: Self-regulated learning, visual arts education, art criticism course, academic achievement, retention.

1. GİRİŞ

Öğrenme eylemi gerçekleştirilirken bireyler bilgi ve beceri ediniminin yanı sıra iyi notlar alma ve başarı elde etme gibi hedefler belirleyebilirler. Bu öğrenme eylemi sırasında birey çeşitli stratejiler kullanır. Öz düzenlemeli öğrenme; öğrencilerin kendi bilgilerini düzenlemelerine, çalışma süreçleri boyunca zaman ve çalışma koşulları ayarlama konusunda aktif bir süreç olarak öğrenme stratejileri arasında yer almaktadır.

Tosun ve Taşkesengil (2012)'in belirttiği üzere öz düzenleme kavramı kişilerin öğrenmeyi istedikleri veya bilgi eksikliği duydukları zamanlarda bilgilerini derleme toplama ve düzenleme durumlarında, kendi kendilerini öz değerlendirme yaptıkları zamanlarda, gereksinimleri doğrultusunda meydana gelir. Diğer bir ifadeyle bu kavramın ortaya çıkmasını sağlayan temel bileşenler; kişilerin kendi ihtiyaçlarını ve gereken bilgileri derleyebilmesidir.

Zimmerman (1989) akademik öğrenim üzerine yapılan araştırmaların insanın kendini kontrol etme veya kendi kendini düzenleme gibi genel çabalar üzerinde olduğunu vurgulamıştır. Akademik öğrenim sırasında bireylerin görev tamamlama, kişisel kontrol alanlarında hedef belirleme, kendini takviye etme, kendini kaydetme ve kendi kendini yetiştirme, düzenleme süreçlerini kullanmaya yönelik umut verici araştırmaların, eğitim araştırmacılarına ve öğrencilerin kullanımına sunulduğunu dile getirmiştir. Bu sürecin iyi yöneltmesinde öğrencilerin ayrıca motivasyona da ihtiyacı vardır. Bireyin herhangi bir konu veya ders kapsamında kendi kendine geliştirdiği öz-düzenleme süreci, geleceğe yönelik hedef oluşturmada bazı etkenlere göre şekillenmektedir. Bu süreç belli bir birikimi ve deneyimi kapsamaktadır.

Zimmerman ve Pons (1990), son birkaç yılda, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin düzenleyicileri haline gelmesini tanımlamak için birtakım teoriler geliştirildiği ve kendini düzenleyen öğrenme kuramlarının akademik başarılarının aktif katılımcıları olan öğrencileri motivasyonel veya davranışsal olarak ayırdığını dile getirmektedirler.

Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adayları eğitim süreci boyunca birçok ders almaktadır. Bu derslerden bazıları seçmeli bazıları ise zorunludur. Zorunlu olan derslerden biri de sanat eleştirisi dersidir. Sanat eleştirisi dersinde; "bilinen genel eleştirinin aksine bir sanat yapıtını sorular sorarak ve tartışmalar yaparak olumlu bir biçimde araştırma yöntemi söz konusudur" (Stokrocki ve Kırıçoğlu, 1997). Bu nedenle Resim İş Eğitimi Anabilim Dalındaki öğretmen adaylarının tartışmalar yapabilmeleri ve eleştiriye açık olmaları açısından öz denetimleri ve motivasyonlarının yüksek olması önem kazanmaktadır. Öz düzenleme sonucunda görsel sanatlar eğitimi alan derslerine karşı olumlu bir tutum sağlanabilir.

Öğrenciler öğrenme hedeflerine aktif olarak katkıda bulunur ve bu hedeflere ulaşılmasında büyük bir kontrol düzeyi uygularlar. Öğrencilerin gerçek davranışları etkinlik inançlarını değiştirir. Örneğin, öğrenciler görevlerle uğraşırken, öğrenme hedeflerine doğru ilerlediklerini not ederler. Bu bir dönem ödev tamamlama olabilir. Bu tür ilerleme göstergeleri öğrencilere, iyi performans gösterebilme yeteneğine sahip olduğunu ve sürekli öğrenme için öz düzenleme düzeyini artırdığını bildirir (Schunk, 1989). Kendi kendini düzenleme, geribildirim kontrolünün yansıtıcı süreçleri olarak görülür. Nitekim iki kontrol katmanı, davranışın iki farklı yönünü yönetmektedir. Davranışın mekânda olduğu kadar zaman içinde ele alınması önerilmektedir. Ayrıca, bu düzenlemenin insanların yaşam alanlarında birden fazla görevi yerine getirmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Kendi kendini düzenleme; bir hedefle eşzamanlı olarak birçok hedefi sürekli artan bir eylem akışına dönüştürmeye yardımcı olur. Bu

da bireyin kendini düzenlerken endişelerinden arınmasına ve hedeflerine kolay ulaşmasına olanak verir (Carver ve Scheier, 2011).

Öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımına bakıldığında yaratıcı düşünmeyi ve özgün çalışmayı gerektiren sanat eğitimi derslerinde uygulanmasının etkili olacağı düşünülebilir. Yılmaz (2011) 'in de belirttiği üzere, "görsel sanatlar derslerinde öğrencinin yaptığı ürünler hakkında düşünmesini sağlayan, her zaman aynı konuların çizilip boyanmadığı ve ezberin olmadığı uygulamalar gerçekleştiren, sorgulamanın ön plana çıktığı, öğrencilerin derse aktif katılımın sağlandığı bir program etkin öğrenmeyi de gerçekleştirmiş olacaktır". İşte bu noktada sanat eğitimi verilen kurumlarda öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının kullanılmasının verimli olabileceği düşünülmektedir.

1.1. Öz- Düzenlemeli Öğrenme

Eğitimde hayat boyu öğrenme kavramının benimsenmesi, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olması ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımın etkin olması öz düzenleme kavramını ön plana çıkarmıştır. Öz düzenleme ile ilgili birçok alanda araştırmalar yapılmış fakat öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenleme stratejilerine yönelik araştırmaların temel kaynağını Barry J. Zimmerman sağlamaktadır (Uygun, 2012).

Kendini düzenleyen öz düzenlemeli öğrenme tanımı ortaya çıkarken farklı birçok modelle karşılaşılmaktadır. Ancak bu farklı yapılar öğrenme ve düzenleme hakkında temelde aynı varsayımları paylaşmaktadırlar. Ortak varsayım; bilişsel bakış açısı ve öğrencileri aktifliği olarak görülmektedir. Öğrenme sürecinde yapıcı katılımcılar kendi kazanımlarını, hedeflerini ve stratejilerini harici ortamlarda mevcut bilgileri ve içsel zekâları ile örtüşmektedir. Öğrenciler sadece pasif değil öğretmenlerinden, ailelerinden veya diğer yetişkinlerden bilgi alan katılımcılar olarak öğrenme konusunda gittikçe aktif, yapıcı anlam yaratan bireylere dönüşerek öz düzenlemelerini yaparlar. İşte bu noktada öz düzenlemeli öğrenme kavramı ortaya çıkar (Pintrich 1999).

Aktif olarak bireyin bizzat kendini çözmeye çalıştığı bu kavramda aktif çalışmak için önemli olan motivasyon ve istek önemli birer bileşen olduğu söylenebilir. "Öz-düzenlemeyi öğrenme, öğrenme çevresinin yanı sıra öğrenci davranışlarının ve motivasyonlarının öğrenci başarılarını etkilediğini ifade eden sosyal bilişsel öğrenme teorisinin bir ögesidir" (Akpınar, Hacısalihoğlu ve Mirasyedioğlu, 2004).

Öz-düzenleme; planlı ve periyodik kişisel hedeflere ulaşmayı sağlayan kendi ürettiğimiz düşünce, duygu ve eylemleri ifade eder. Eylemler açısından ve varlığı gizli süreçlerde bu tanımlama kişinin yetkinlik ve özellik, yetenek, inançları ve öğrenme motiflerine bağlıdır. Bu süreçlerde kişinin bir performansını düzenleyebilirken diğer performanslarını düzenleyememesinin nedeni de açıklanabilir. Bu kişisel formül aynı zamanda, örneğin; bilişsel stratejileri seçerken, sadece bilgi donanımı ve tümdengelim vurgulamak için öz düzenlemenin üst bilişsel durumuna vurgu yapmak açısından da farklıdır (Zimmerman, 2000). Sosya bilişsel öğrenme teorisi içinde yer edinen öz düzenleme; kişinin sosyal aktivitelerinin farkında olmasını sağlar ve kendini denetleyebilmesine olanak verir. Ayrıca kişi, öz yeterliği nelerdir sorusuna cevap arayıp bularak bir süreç yaşayabilir ve bunları görerek kendine buna bağlı sosyal bir çevre kurmasını kolaylaştırabilmektedir.

Öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip kişiler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte,

değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler (Özmenteş, 2008).

Kendine öğrenme için en uygun ortamı yaratan birey, etkin bir çalışma disipliniyle kendini amaç ve hedefleri için yönetebilmektedir denilebilir. Bunun için öz düzenlemede yer alan bazı alt boyutlara kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin katılma derecesini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenme, güdüsel ve davranışsal olmak üzere iki alt boyutta incelenmektedir. Güdüsel boyutta; öz yeterlik algısı öğrenmeler sonucu beklenti ve içsel güdü temel kavramlar olarak yer alırken davranışsal boyutta ise öğrenme stratejilerinin kullanım boyutu yer almaktadır (Güvenç, 2011).

1.2. Öz- Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

"Öz düzenleme stratejilerini açıklayan kuramlar; Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne'nin öz düzenleme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli ve Boekearts'ın uyarlanabilir öğrenme modelleridir" (Eker, 2012, s. 14).

Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeline göre, öz düzenlemeli eğitim modelleri öğrencinin kullanımına odaklanır. Öğrencilerin öğrenmelerini motive etmek ve yönlendirmek için belirli süreçleri içerir. Geleneksel eğitim verilen sınıflarda nadiren kullanılsa da bazı küçük öğrenci gruplarında veya antrenörler tarafından daha yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bir şey üzerine araştırma yapmak, performans sanatlarında, uzmanlık becerilerinin geliştirilmesinde, spor, satranç ve yazma gibi etkinliklerde, öğrencilerin öğrenme ve uygulama yapmaları kişisel bilgilerinden ve yetenekten çok daha önemlidir. Bu yüzden bu eğitim sistemi öğrencilerin gelişimi açısından anahtar niteliğindedir (Zimmerman, Bonner, ve Kovach, 1996).

Pintrich (1999) öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde; hedef belirleme, izleme ve kontrol ve düzenleme süreçleri olarak dört ana aşama olarak belirlemiştir. Birinci aşamada; planlama ve hedef belirleme ile algıların etkinleştirilmesi ve görev ile bağlam bilgisi yer alır. İkinci aşamada üstbilişi temsil eden çeşitli izleme süreçleri yer alır. Bu aşamada birey kendinin veya görevin, bağlamın farklı yönleri hakkındaki farkındalık yaşar. Üçüncü aşama; amaca giden görevin farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme çabalarını içerir ve son olarak dördüncü aşama kişisel konu ve görev hakkındaki fikirleri temsil eder.

Borkowski (2004) ye göre öz düzenleme bireyin eğitim yetenekleri ve eğitimcilerin bu yetenekleri geliştirmek veya düzeltmek için seçtikleri strateji ile doğru orantılı olarak gelişmektedir. Bu stratejiler bireyin kendine uygun olanı belirlemesi ve sonrası ile başlar. Daha etkili bireyselleştirilmiş öğretim metotları ve bunlarla birlikte strateji birey tarafından kabullenilir, kendi kendini düzenlemeyi içeren çeşitli öğrenme stilleri bireyin yetenekleri bağlamında kullanılır ve öğrenciler için akademik odaklı müdahaleler yapılır. Borkowski (2004) çalışmaları ışığında elde ettiği örneklerle çocukların seçtikleri stratejilerle iyileştirme politikası uygulanırsa çocukların bu stratejilere bireysel farkla tepkiler vereceğini, eğitimcilerin daha kolay bilgilendirilebileceğini ve anlamlı sınıflamalar yapacak araştırmaların yapılması için elverişli bir ortam sağlanabileceğini vurgulamıştır. Öz yeterliğin oluşması bu açıdan öz düzenleme ve öz denetimin sağlanması için çok gereklidir. Borkowski (1992) bu aşamada gelişim için stratejinin gerekli olduğuna özellikle vurgu yaparak diğer modellerden ayrılmaktadır.

Çünkü öğrenciler doğumdan itibaren seçilen stratejiye göre bilgi depolar, ihtiyaçları doğrultusunda yeni bir strateji seçerek değişik öğrenme ortamlarında bunları kullanabilirler. Bu yüzden Borkowski modelinde; öz düzenlemeli öğrenme bireyin kendini konumlandığı strateji içinde ve performansını iyi yönetmesiyle doğru orantılı olarak meydana gelmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme modeli dört aşamayı içermektedir. Bunlar; taktik eğitimi altında görev tanımı yapabilmek, hedefler ve planlar hazırlayabilmek, planları uygulayabilmek için yollar, yöntemler seçebilmek ve son olarak isteğe bağlı üst bilişi kullanmaktır. Birinci aşama; görev koşullarıdır. Bu aşama öğrencilerin yorumladığı görev hakkında bilgi içerir. Örneğin; öğretmenin bir ödev için yönergeleri ve öz yeterlik, daha önceki çalışmalarda ne yaptıkları ve motivasyon değişkenleri. İkinci aşamada, öğrenciler bir hedefe ve bu hedefe ulaşmak için bir plana karar verirler. Plan, ilgili öğrenme stratejilerini içerecektir. Bunları uygulamaya başladıklarında üçüncü aşamaya geçiyorlar ve taktik öğreniyorlar. Dördüncü aşamada öğrenciler ne kadar başarılı oldukları konusundaki değerlendirmelerine dayanarak planlarına uyarlama. Bu, aşama isteğe bağlıdır, çünkü orijinal plan başarılıysa onu uyarlamaya gerek yoktur (Schunk, 2012).

1.3. Akademik Öz- Düzenleme Stratejileri

Zimmerman ve Pons (1986) oluşturduğu kapsamlı strateji listesini kullanarak akademik öz düzenleme stratejilerini açıklayan Ader (2014) 'ün bu strateji listesi şu şekildedir.

- Öz değerlendirme: Çalışılan akademik faaliyet ile ilgili ön değerlendirme.
- Organize etme ve dönüştürme: Öğrencilerin ellerindeki bilgiyi kendilerince derlemesi ve toplaması.
- Hedef belirleme ve planlama: Öğrencilerin uzun ve kısa vadeli amaçlarına yönelik öz düzenleme girişimi hedefin belirlenerek buna uygun çalışma planının hazırlanması.
- Bilgi toplamaya çalışma: Öğrencilerin akademik görev üzerinde çalışırken bilgi toplama çabası performansı ve öğrenci çabasının başlangıcı.
- Kayıt tutma ve izleme: Öğrencilerin akademik hedefleri için süreç boyunca hedefine yönelik işine yarayacak tüm bilgilerinin kaydının tutulması.
- Çevreyi şekillendirme: Öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak için kendi çabasıyla dikkat dağıtan etkenleri ortadan kaldırması veya motivasyonunu artırıcı durumları ortaya çıkarmasıdır.
- Eylemin bir sonucunun olmasını sağlamak: Öğrencilerin kendilerine hedeflerine giden yolda ödül ya da cevap vermeleri.
- Tekrar yapma ve ezberleme: Sözlü veya yazılı bir şekilde unutmayı engelleyici tekrarlar yapmak.
- Arkadaşlarından sosyal destek alma: Öğrencinin kendi isteği doğrultusunda akranlarından yardım alma sosyal destek girişiminde bulunması ve buna karar vermesi.
- Öğretmeninden sosyal destek alma: Bir uzmanın yardımına başvurmak.
- Yetişkinlerden sosyal destek alma: Aile veya aile dostları gibi yabancılardan destek almak.

- Tuttuğu kayıtları gözden geçirme: Öğrencinin akademik hedefi için kendi kararı ile yapmış olduğu not veya herhangi bir kayıt materyalini gözden geçirerek çalışması.
- Diğer: Başkası tarafından yapılan bir düzenlemeyi kendi akademik hedefleri lehine kullanmayı benimseme.

1.4. Öz- Düzenlemeli Öğrenmeye Uygun Çalışma Süreci

Öz-düzenleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Çünkü bu ortamların sağlanması için bu yaklaşıma uygun ders süreci ve ders planlarının yapılması gerekmektedir. Araştırmanın sürecinde yer alan dört haftalık ders planlama sürecinde Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996)'ın kitaplarında yer verdikleri dört aşamalı çalışma planı temel alınmıştır ve uygulanmıştır. Bu çalışma planına göre öğrenciler çalışacakları ve öğrenmeyi planladıkları konular için şu aşamalardan geçmelidirler:

Öz değerlendirme ve izleme: Öğrenciler genel olarak geçmiş bilgilerini ve gözlemlerini kullanarak var olan kendi performanslarını sınırlar.

Hedef belirleme ve strateji planlama: Öğrenciler öğrenme sürecini analiz eder, belirli öğrenme hedeflerini belirler ve hedeflerine ulaşmak için kendine uygun bir strateji seçer veya planlar.

Strateji izleme: Öğrenciler seçmiş oldukları stratejiyi uygulamaya ve bunları uygulamadaki sonuçları izlemeye çalışırlar.

Sonuç izleme: Öğrenciler öğrenme çıktıları ile stratejik süreçler arasındaki bağlantılara odaklanırlar ve öğrenmelerin sonuçlarına ulaşırlar.

Ülkemizde Resim İş eğitimi programlarında verilmekte olan derslere yönelik öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımını elen alan yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı, teorik bir ders olan Sanat Eleştirisi dersi için öğrencilerin verilen ödevlerle görevlerini ve hedeflerini takip etmeleri ve öz düzenlemelerini sağlamaları açısından oldukça uygun bir yaklaşımdır. Bu çalışmada Sanat Eleştirisi dersinde öğretmen adaylarının bilgilerini ve motivasyonlarını takip etmek ve öz düzenleme becerisi kazanmalarını sağlamak istenmiştir. Yapılan araştırmalar incelenerek bu çalışmaların bulgularına dayalı sonuç ve öneriler doğrultusunda, öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersindeki öğrenme becerilerini geliştirecekleri ve ilgili araştırmalara katkı sağlanacağı düşünülerek "Öz-düzenleyici öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi nedir?" sorusu, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmada; lisans düzeyinde Sanat Eleştirisi dersinin ilgili ünitelerinde (sanat yapıtı, sanat eleştirisi, sanat eleştirisi çeşitleri nelerdir?, sanat eleştirisinde tarihsel süreç, bir sanat yapıtına nasıl bakılır ve anlamlandırılır?) öz-düzenlemeli öğretime göre yapılandırılmış öğrenme öğretme sürecinin etkisini ortaya koyma amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model; bir programın doğal bir okul ortamında uygulanması gibi bazı sorunların ortaya çıktığı gerçek deneysel tasarımların avantajlarını mümkün olduğunca ortaya çıkarmak için hazırlanmış modellerdir. Deneysel ve yarı deneysel araştırma arasındaki temel ayrım, kişilerin gruplara ayrılması ile ilgilidir. Yarı deneysel desenler genellikle rasgele dağılımın mümkün olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılır. Bu nedenle, rasgele tahsis etmek yerine mümkün olduğunca deney grubuna benzer bir kontrol grubu seçilmelidir. Rasgele dağılım kullanılmadığı için, bu kontrol grubuna saf kontrol grubu olmadığı için karşılaştırma grubu da denilmektedir. Deneysel tasarımların avantajlarını (çevre üzerinde kontrol) mümkün olduğunca korumak için, deney ve karşılaştırma gruplarının olabildiğince benzer olmasını sağlamak çok önemlidir. Yarı deneysel araştırma tasarımlarının açık bir üstünlüğü vardır. Çünkü doğal eğitimde incelenen saf deneysel ortamlarda uygulanırlar; gerçek okullar, sınıflar ve laboratuvar ortamları gibi. Bu, yarı-geçerliliğe dayalı araştırma eğitimdeki yeni girişimleri ve programları değerlendirmenin iyi bir yoludur (Muijs, 2004).

Ön test- son test kontrol gruplu deseninin mantığına uygun olarak araştırma iki grup üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubu, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden yansız atama yoluyla iki gruba ayrılıp daha sonra yansız olarak seçilen bir grup deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın başlangıcında, bağımlı değişkenin (akademik başarı) ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Bağımsız değişken olan öz-düzenleyici öğretim sadece deney grubundaki öğretmen adaylarına verilmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kavramı yerine tercih edilmiş olan; sunuş yoluyla öğretim sürdürülmüştür. Her iki grupta da öğretim bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma gurubunu, 2014-2015 Güz Döneminde öğrenim gören, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Sanat Eleştirisi dersini alan 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubu ile deneysel çalışma dört haftalık sürede işlenmiş üniteler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken denekleri eşleştirme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin numara sıraları esas alınmıştır. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'na öğrenciler en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanıp alındığından; grupların homojen dağılımının sağlanması açısından random atama yapılmış ve gruplar karma bir şekilde oluşturulmuştur. Bunun için öğrenciler sıralama sayılarına göre tek çift rakamlar olarak bir yana ayrılmış; deney grubunu tek rakamdakiler, kontrol grubunu çift rakamdakiler oluşturmuştur. Denek seçimi yöntemlerinden biri olan denekleri eşleştirme, bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere alt değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır. Ancak özellikleri aynı olan denek çiftleri bulmak oldukça zordur. Öte yandan araştırmacı, denekleri eşleştirmede ölçüt alınacak değişkenlerle ilgili kuramsal bilgilere sahip olmayabilir (Erhardt ve Ermann, 1977'den aktaran Büyüköztürk, 2014).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına etkisini kontrol etmek için "sanat eleştirisi dersi akademik başarı testi" kullanılmıştır.

Akademik başarı testinin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak YÖK öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan görsel sanatlar lisans programının Sanat Eleştirisi dersine ait konular ve kazanım alanları incelenmiştir. Bu programdaki konu içerikleri ve hedef-kazanımları dört haftalık uygulama sürecinde yer alan her kazanım düzeyine uygun olacak şekilde B. Bloom Taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında kaynak kitap olarak Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Yayınlarına ait Sanat Eserlerini İnceleme adlı kitap kullanılmıştır. Seçilen sorulardan çalışmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilmek üzere 25 soruluk bir test hazırlanmıştır. Akademik başarı testi hazırlanırken bilgi ve kavrama düzeylerine ilişkin başarılarını ölçmeye yönelik sorular olmasına dikkat edilmiş ve testin, bilgi düzeyindeki kazanımlara ait sorularının dört haftalık uygulama sürecinde yer alan her kazanımlara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Dersin hedefleri doğrultusunda beş seçenekli çoktan seçmeli olarak geliştirilen bu test araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi test olarak kullanılmıştır. Akademik başarı testi bu haliyle alan uzmanlarına verilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak testin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Nicel araştırmalarda geçerlik önemli bir kavramdır. Çünkü ölçme aracının; örneğin bir başarı testinin ölçmeyi planladığı kavramların doğruluğunu ortaya koyar. Böylece toplanan veriler gerçeği yansıtır ve sonuçlar geçerliğine katkıda bulunur (Muijs, 2004). Diğer bir ifadeyle; kapsam geçerliği; sonuç ölçütlerinin tüm örnek alanını haritalamak ve daha sonra bütünlüğü temsil etmek için bir alt örnek kullanmayı içermektedir (Bonate, 2000).

Miller, Linn ve Grounlund (2009)'a göre güvenilirlik, bir testten veya bir değerlendirme aracından elde edilen ölçümlerin tutarlı olması olarak tanımlanmıştır. Sanat eleştirisi dersi akademik başarı testinin güvenilirliği testin uygulandığı deney ve kontrol gruplarından oluşan 38 öğretmen adayının son test puanları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizinde, Kuder Richardson-20 (KR- 20) güvenilirliği kullanılmıştır. Testin KR-20 değeri; .0,67 dir. Güvenirlik değerlerinin yorumlanmasında pilot çalışmalarda önerilen düzey $\alpha=0.50$ ile $\alpha=0,60$ arasındadır (Nunnally, 1967' den aktaran Yurdağül, 2013). Bu değerler göz önünde bulundurularak deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanlar KR-20 güvenilirliği ile ölçülmüş ve güvenirlik katsayısı 0,67 bulunmuştur. Hesaplanan Cronbach alpha değeri ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğunu ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı ve sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımı kullanılarak farklı gruplara atanan görsel sanatlar öğretmeni adaylarına 4 hafta devam eden deneysel işlemler sonucu elde edilmiştir. "Sanat Eleştirisi Başarı Testi" puanları uygulamanın başında ve sonunda öntest ve sontest ve bir dönem sonrası kalıcılığı izlemek için kalıcılık testi olmak üzere tekrarlı ölçümler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 19 programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. "Bilgisayar ve istatistik programlarının kullanımının yaygınlaşmasıyla hipotez testi işleminde karar vermede çoğunlukla "p" anlamlılık düzeyi kullanılmaktadır" (Büyüköztürk, 2016, s. 6).

Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla İlişkisiz Ölçümler İçin "İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi"nden yararlanılmıştır. "Bu test iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır " (Büyüköztürk, 2016, s. 165).

Deney ve kontrol gruplarının her birine kendi içlerinde, öntest-sontest, son test- kalıcılık puanlarının karşılaştırılması amacıyla yine non-parametrik istatistik tekniklerinden olan "İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi" kullanılmıştır. Bu test; eşleştirilmiş örnek testi olarak adlandırılır ve parametrik olmayan testlerin muadilidir. Eşleştirilmiş, ilişkili gruplara t-testi olarak uygulanır. Bu teste bazen Wilcoxon signrank da denir. Bu testin tek varsayımı, örnek dağılımının medyan üzerinde simetrik olması ve bağlı sıralama sayısının küçük test, fark puanlarının hesaplanmasını içerir (Bonate, 2000).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analiz işlemleri ve sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

3.1. Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Ön Test Puanları Arasındaki Anlamlı Bir Farka İlişkin Bulgular

Tablo 1: Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanları Farkına İlişkin U- Testi Sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	19	20.21	384.00	167.000	.691
Kontrol	19	18.79	357.00		

*p<0,05

Tablo 1'deki analiz sonuçlarına göre dört haftalık uygulama öncesi; sanat eleştirisi dersi alan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre ön test puanlarının anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı belirlenmiştir, U= 167.000, p>.05. Sıra ortalamalarının incelenmesi sonucu ile de sunuş yolu öğretim yöntemi ile sanat eleştirisi dersi alan öğrenciler; (18.79), öz-düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan öğrencilere (20.21) göre deney grubunun ve kontrol grubunun ön test puanlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deney öncesi her iki grubun da hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

3.2. Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Dört Haftalık Öz-Düzenleyici Öğretim Programı Sonrasında Akademik Başarılarında Anlamlı Bir Farka İlişkin Bulgular

Bağımlı değişken akademik başarı olup, bu değişken bir çoktan seçmeli başarı testi ile ölçülmüştür. Bağımsız değişken ise uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programıdır. Deney grubunun dört haftalık uygulama öncesinde ve sonrasında akademik başarıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik Wilcoxon İlişkili Sıralar Testine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Öz-Düzenleyici Öğretim Yapılan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinin Sonuçları

Son test – Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	19	10.00	190.00	-3.829*	.000
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 2'deki analiz sonuçları incelendiğinde, öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubundaki öğretmen adaylarının deney öncesi ve sonrasında elde edilen puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır, $z = -3.829$, $p < .05$. Elde edilen bu bulgular sonucunda, uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programının deney grubu öğrencilerinin akademik becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Akademik başarı üzerine yapılan araştırmalarda bireyin kendini kontrol edebilme, kendi kendini düzenleyebilme gibi genel çabalar üzerinde yoğunlaştığını görülmüştür (Zimmerman, 1989). Dolayısıyla deney grubunun akademik başarılarındaki bu artış öz düzenlemeli öğrenim sırasında bireylerin görev tamamlama, kişisel kontrol alanlarında hedef belirleme, kendini takviye etme, kendini kayıt etme ve kendi kendine yetiştirme gibi kendi kendini düzenleme süreçlerini kullanmasından dolayı gerçekleşmiş olabilir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin motivasyonlarının da yüksek olması bu sonucu etkilemiş olabilir.

3.3. Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Dört Haftalık Sunuş Yoluyla Öğretim Programı Sonrasında Akademik Başarılarında Anlamlı Bir Farka İlişkin Bulgular

Bağımlı değişken akademik başarı olup, bu değişken bir çoktan seçmeli başarı testi ile ölçülmüştür. Bağımsız değişken ise uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programıdır. Kontrol grubunun dört haftalık uygulama öncesinde ve sonrasında akademik başarısında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik Wilcoxon İlişkili Sıralar Testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Sunuş Yoluyla Öğretim Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2.75	5,40		
Pozitif Sıra	15	9,83	147,50	-3,390*	.001
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3'teki sonuçlar, kontrol grubu öğretmen adaylarının dört haftalık uygulama öncesi ön test ve sonrası puanlarında anlamlı bir farkın olduğunu belirtmektedir, $z = -3.390$, $p < .05$. Bu bulgular ışığında, uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programının kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkisi olduğu söylenebilir. Fakat bu düzey beklenen seviyede değildir.

3.4. Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Grupların Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farka İlişkin Bulgular

Öz-düzenleyici öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile sunuş yolu tekniğinin kullanıldığı kontrol grubunun dört haftalık süreç sonrasındaki son test puanlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4: Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Farkına İlişkin U- Testi Sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	19	25.79	490.00	61.000	.000
Kontrol	19	13.21	251.00		

*p<0,05

Tablo 4'teki analiz sonuçlarına göre dört haftalık uygulama sonrası; öz düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla sanat eleştirisi dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, U= 61.000, p<.05. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında sunuş yolu öğretimi ile sanat eleştirisi dersi alan öğrenciler; (13.21), öz- düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan öğrencilere (25.79) göre son test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Fark puanlarının sıra ortalaması incelendiğinde, elde edilen farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgu, deney sonrası öz düzenlemeli öğretim programının, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Deney grubuna sağlanan öz düzenlemeli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme eğilimleri sırasında öğrenme ortamlarını kendilerinin düzenlediği, amaç ve hedeflere giden yolda işleriyle ilgili planlamalar yaparak aldığı kararları aktif bir şekilde uygulaması aşamalarını içerdigi için bu sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

3.5. Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney Grubunun Son Test - Kalıcılık Puanları Arasında Anlamlı Bir Farka İlişkin Bulgular

Tablo 5: Öz-Düzenleyici Öğretim Yapılan Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test – Kalıcılık Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık testi - Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	9.86	108.50		
Pozitif Sıra	7	8.93	62.50	-1.014*	.311
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5'teki veriler, öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubunun dört haftalık uygulama sonrası son test ve bir dönem ara sonrası kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık gerçekleşmediğini göstermektedir, z= -1.014, p>.05. Bu sonuçlara göre, uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programının deney grubu öğrencilerinin akademik becerilerini geliştirmede ve kalıcılığı sürdürmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öz düzenlemeli ortamlar bireye sosyal ve kültürel ilişkiler, motivasyon ve hedefler sağlayabilir. Bireyin akademik başarısı herhangi bir ders

kapsamında öz düzenlemesi ve bununla birlikte motivasyonu ile biriken bir sosyo kültürel ağıdan önemli ölçüde etkilenmektedir. Aylar (2012) bu noktada bireyin bir ders veya konu dâhilinde oluşturduğu öz düzenleme süreci akademik başarısını etkileyecek önemli bir nokta olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular ışığında öz düzenlemeli ortamların öğrenmedeki kalıcılığın arttığını söyleyebiliriz.

3.6. Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test - Kalıcılık Puanları Arasında Anlamlı Bir Farka İlişkin Bulgular

Tablo 6: Sunuş yoluyla Öğretim Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test – Kalıcılık Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık testi - Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif Sıra	4	9.00	36.00	-1.666*	.096
Pozitif Sıra	12	8.33	100.00		
Eşit	3	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde kontrol grubunun dört haftalık uygulama sonrası son test ve bir dönem ara sonrası kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $z = -1.666$, $p > .05$. Bu bulgu öğrenmenin kalıcılığı sürdürdüğünü göstermektedir.

3.7. Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney Grubu İle Kontrol Grubu Kalıcılık Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farka İlişkin Bulgular

Tablo 7: Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Test Puanları Farkına İlişkin U- Testi Sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	19	26.16	497.00	54.000	.000
Kontrol	19	12.84	244.00		

* $p < .05$

Öz düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla sanat eleştirisi dersi alan kontrol grubu öğrencileri bir yarıyıl ardından tekrar teste tabi tutulmuş ve başarıları kalıcılık açısından izlenmiştir. Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre, öz düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla sanat eleştirisi dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $U = 54.000$, $p < .05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde, sunuş yoluyla öğretim yöntemi ile sanat eleştirisi dersi alan öğrenciler; (12.84), öz- düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan öğrencilere (26.16) göre kalıcılık test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Fark puanlarının sıra ortalaması göz önüne alındığında, elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, deney sonrası öz düzenlemeli öğretim programının bir dönem ara sonrasında da etkililiğini sürdürdüğünü göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ders sürecinde daha aktif olmalarına imkân tanıyan öz- düzenlemeli ortamlar öğrencinin kendi stratejilerini belirlemesine yol açtığı için bu sonuçlar elde edilmiş olabilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Her iki öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında değişim gözlenmiştir. Bu bulgu, her iki öğrenme sisteminin de bir başarı sağladığını göstermektedir.

Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı test edildiğinde; deney öncesi her iki grubun da hazır bulunuşluk düzeyleri ve akademik başarıları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programı sonrasında akademik başarılarında anlamlı farkın olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sonucu; deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğunu ve öz düzenlemeli öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programı sonrasında akademik başarılarında anlamlı farkın olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sonucu; uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programının öğrencilerin akademik başarı puanlarına etkisi olduğunu göstermektedir.

Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde; öz- düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan öğrencilerin akademik başarılarının sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sonucu, öz düzenlemeye dayalı öğretimin sunuş yoluyla öğretime göre daha etkili bir öğrenme ortamı sağladığını ve öğrencilerin akademik başarı puanlarında daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin son test – kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sonucu, uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ve kalıcılığı sürdürmede önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test - kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgunun sonucu, sunuş yoluyla yapılan öğretimin etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ile sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanları sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu bulgunun sonucu; öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarında daha etkili ve kalıcı sonuçları olduğunu ve sunuş yoluyla öğrenmeye göre daha etkili bir öğrenme yöntemi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonucu öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin sunuş yoluyla öğrenme ortamında öğrenen öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduklarını, deneysel işlemin öğrencilere bir takım öz düzenleme stratejileri kazandırdığını ve kalıcılık yönünden öz düzenlemeli öğrenmenin sunuş yoluyla öğrenmeye göre daha kalıcı olduğunu göstermiştir. Bu da sadece öğretmenin anlatıp öğrencinin dinlediği bir ortamı öğrencinin kendi başarısının farkında olduğu öz düzenlemeli öğrenmeye göre daha etkisiz kılmaktadır. Bu sonuç Aktan (2012) şu sözleriyle desteklenebilir. "Tahtanın başında ders anlatan bir öğretmenden çok, belirli becerileri kazandıran bir öğretmen tipolojisine ihtiyaç vardır. Bu beceriler öğrenme sürecinin verimliliğini arttıracak, bireyleri bağımsız ve yaşam boyu öğrenen bireyler haline getirirken aynı zamanda öz disiplini de geliştirecektir". Cabı (2009) çalışmasında; öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ve geleneksel karma öğrenme ile öğrenen öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulmuş ve öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin akademik başarı ortalama puanlarını daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Öz düzenli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarıyı arttırdığı sonucu yabancı çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Peterson (1996) 48 biyoloji öğrencisi ile yaptığı çalışmada geleneksel eğitim yöntemiyle öz düzenlemeli öğretim verilen grupları karşılaştırmış ve öz düzenlemeli eğitim ortamında ders verilen öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Deney grubunun son test puanı dikkate alındığında dört haftalık öz düzenlemeli öğretim süreci sonunda başarısını arttırdığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç; Dağyar ve Şahin (2019)'in çalışmalarında öğrenci başarısı ve öz düzenleme öğrenme stratejilerinin kullanımının, öğrenmeye yönelik öz yeterlik inancı arttırdığına yönelik bulgular sunmaktadır sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin akademik başarıyı arttırdığı sonucu Pintrich ve De Groot (1990)'ın yaptıkları araştırmada öz düzenleme ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğu ve öz düzenlemenin akademik başarıyı arttırdığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin süreç boyunca kullandığı stratejiler başarılarını arttırmada önemli bir etkidir. Bu sonuç Kaplan ve Certel (2018)'in çalışmalarındaki öz-düzenleme ile hem motivasyonel iklim hem de hedefe ulaşma açısından, performans üzerindeki farklı öz-düzenleme etkilerinin (performansa yaklaşma ve hedeften kaçınma gibi) öğrencilerin öz düzenlemelerinde etkili olduğunu sonucu ile örtüşmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarını arttırdıkları sonucu yabancı çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Volet (1991) araştırmasında öz düzenlemeli stratejileri kullanarak destek verilen öğrencilerin uzun ve kısa vadede daha etkili öğrenmeler sağladıklarını ve daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bu stratejileri kullanmada daha dikkatli olduklarından uygulama süreci verimli geçmiştir ve bu sayede başarı yükselmiştir denilebilir. Bu sonuç Gömleksiz ve Demiralp (2012)'in farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini inceledikleri ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin "güdülenme ve öğrenme için harekete geçme" boyutu ile ilgili görüşlere Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının, Sınıf Öğretmenliği bölümünde olanlara göre daha fazla katıldıkları ve stratejileri kullanma ve değerlendirme yönünden daha olumlu oldukları çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının temelinde olan öz düzenleme ve ödev ilişkisi sayesinde başarılarını arttırmalarında bu stratejinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Börekçi ve Uyangör (2019)'ün çalışmalarındaki deney grubundaki öğrencilerin biliş bilgisi (açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi) ve bilişsel düzenleme

stratejilerine ait becerilerde (planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgiyi yönetme) gelişim gösterdiğini işaret etmektedir sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca Haşlaman (2018)'in çalışmasında elde ettiği; ders kapsamında sürdürülen özdüzenleme süreçlerini destekleme etkinliklerinin etkili olduğu, katılımcıların hazırladıkları ve katıldıkları özdüzenleme süreçlerini destekleyen etkinliklerin (makale inceleme, tartışma, sunum, grup çalışmaları vb.), özdüzenleme becerilerini desteklediği sonuçları ile örtüşmektedir. Sonuç olarak, öğrenenlerin aktif olarak katıldıkları etkinliklerle desteklenen özdüzenleme becerilerinin farkında oldukları, bilgiyi yapılandırılma sürecinde kendileri için uygun öğrenme yöntemleri ve problem çözme stratejilerini sembolleştirerek, görsel olarak infografiklerde ifade ettikleri görülmektedir

Araştırmada son test ve kalıcılık puanları dikkate alındığında deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ortaya koymuş olduğu bu sonuç, yurt dışındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bembenutty, White ve Vélez (2015)'in öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öz-düzenleme stratejilerinin sadece öğretmeyi öğretmediği, gelecekteki öğretmenler için öğrenme süreçlerinden sorumlu olmanın ve öğrenme motivasyonunun öz düzenleme ile gerçekleştiği sonucu ile örtüşmektedir. Alpasalan ve Ulubey (2019)'nın da belirttiği üzere övünç duygusu gelişen öğrencilerin akranlarına göre daha fazla öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullandıkları derse yönelik ilginin artmasını ve ileriye dönük olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına öneriler şu şekildedir:

Konuya ilişkin çalışmaların çoğunun eğitimin farklı alanlarında yapılan çalışmalar olduğu, görsel sanatlar eğitimi yönünden konuyla ilişkili çalışmaların yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden sanat eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi alanında konunun daha kapsamlı ve deneysel olarak incelendiği çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırma, deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 38 görsel sanatlar öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Bu sayı deneysel bir çalışma yapılabilmesi için en az bir gerekliliği karşılarsa da sağlıklı bir biçimde genellenebilmesi için daha çok katılımcının olacağı çalışmalar yapılması faydalı olacaktır. Ayrıca araştırma Eğitim Fakültesi Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalında verilmekte olan "Sanat Eleştirisi" dersinde yürütülmüştür. Aynı araştırma yine Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalında verilmekte olan farklı alan derslerinde ve farklı gruplar üzerinde benzer araştırmaların yapılması ve bulguların genellenebilirliğini açısından önemlidir. Araştırma lisans düzeyinde 2. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma, farklı sınıf seviyelerinde de yapılabilir.

Bu araştırmada öz düzenlemeli öğrenme ortamlarında eğitim alan deney grubu öğrencilerinin dört haftalık uygulama sonrası kalıcılık testinden aldıkları puanla bu öğretimin kalıcılığa etkisi ve başarıyı arttırmadaki etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak bu öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini öğrenme süreçlerinde ve yaşamlarının ileriki yıllarında kullanmaya devam edip etmeyecekleri, meslek ve günlük yaşantılarına yansıtıp yansıtmayacakları açık değildir. Bu nedenle bu konuların açığa kavuşturulması açısından uygulama sonuçlarını yansıtan boylamsal araştırmaların yapılması yararlı görülmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin farkında ve motivasyonu yüksek öğrencilerle nitel çalışmalar yapıp öz düzenleme ve motivasyona yönelik farklı boyutları ortaya çıkaran araştırmalar yapılabilir.

Araştırmalar sırasında edinilen kaynaklar doğrultusunda öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili Türkçe kaynakların azlığı dikkat çekmiştir. Bu yüzden bu alanda yeterliliği olan araştırmacıların İngilizce çeviriler ya da yeni alan kaynakları üretmesi önerilmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde ve de eğitim alanlarının tüm süreç ve aşamasında öğrenci merkezli bir eğitim için, öğrencinin öğrenme süreci üzerinde aktif olabileceği, öğrenme sürecini kendisinin düzenleyebileceği ve yapabildikleri ve yapması gerekenler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacak öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Sanat eğitimi ders kitaplarındaki etkinliklerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kazandırmaya yönelik katkısı üzerinde durulup yeni öğretim programları hazırlanabilir.

Sanat eleştirisi dersiyle ilgili etkinlikler tasarlanırken öğrenci öz düzenlemeli öğrenme stratejileri dikkate alınmalı ve etkinlikler aracılığıyla bu stratejilerin kazandırılması sağlanabilir.

Öğretmen adaylarına öz düzenleme stratejilerini uygulayıcı ve yükseltici etkinlikler üzerinde durulmalı ve hizmet öncesi eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

- Ader, E. (2014). Akademik öz düzenlemede strateji gelişimi. G. Sakız. (Ed.). *Öz düzenleme: öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (s. 54-77). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akpınar, A., Hacısalihoğlu, H. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2004). *Matematik öğretimi: matematikte işbirliğine dayalı yapılandırmacı öğrenme ve öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Alpasalan, M.M. ve Ulubey, Ö. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-14.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 767-782.
- Bembenutty, H., White, M. C., Vélez, M. R. (2015). *Developing selfregulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. United States Of America: Springer.
- Boekaerts, M. (2000). *Self-regulation an introductory overview*. M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation* (pp. 1-12). San Diego, CA: Academic Pres.
- Bonate, L. P. (2000). *Analysis of pretest-posttest designs*. Florida: Chapman & Hall/Crc.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing and math skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25(4). 253-257.
- Borkowski JG, Noria CW, Lefever JB, Keogh DA, Whitman TL, Lounds JJ. (2004). Precursors of mild mental retardation in children of adolescent mothers. *International Review of Research in Mental Retardation*, 29, 197-228.
- Börekçi, C. ve Uyangör, N. (2019). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan etkinliklerin özdüzenleme ve üstbiliş becerilerine etkisi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (3), 812-829.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. (2009). Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation. research, theory, and applications* (pp. 3-22). United States Of America: The Guilford Press.
- Dağyar, M. ve Şahin, H. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 396-414.
- Eker, C. (2012). Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gömlüksiz, M. N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (11), 777 - 795.
- Güvenç, H. (2011). Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 206-218.
- Haşlamam. T. (2018). Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenen olmalarının infografik aracılığıyla desteklenmesi: "nasıl daha iyi öğrenebilirim?". *İlköğretim Online*, 17(1):, 277-292.
- Kaplan, E. ve Certel, Z. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin akademik öz-düzenlemelerinin incelenmesi, *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 8 (1), 237-246.

- Kırıçoğlu, O ve Stokrocki, M. (1997). *İlköğretim sanat öğretimi*. Ankara: Yök/Dünya Bankası.
- Miller, D. M., Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with spss*. Londra: Sage Publications.
- Özbay, A. (2008). Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 157-175.
- Peterson, C., (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 2 (42), 48-52.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, (82). 33-40.
- Pintrich, P. R., (1999). The role of orientation in self-regulated learning M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Pres.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice* (pp. 83- 111). New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. (6. Edition). Boston: Pearson.
- Taş, Y. (2014). Öz düzenleme ve ödev ilişkisi: Ödev düzenlenmesi. G. Sakız. (Ed.). *Öz düzenleme: öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (s. 189-212). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tosun, C. ve Taşkesengil, Y. (2012). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9, (1), 104-125.
- Uygun, M. (2012). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Volet, S. E. (1991). Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students' learning. *Learning and Instruction*, 1, 319-339.
- Yılmaz, M. G. (2011). Görsel sanatlar eğitimi. A. Alakuş ve L. Mercin. (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (s. 13-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yurdagül, H. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38, (169), 391-406.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice* (pp. 1-27). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). United States Of America: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., R. Kovach. (1996). *Developing Self-Regulated Learner: Beyond Achievement To Self-Efficacy*. Washington, Dc: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., Pons, M. M. (1990). Student Differences In Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, And Giftedness To Self-Efficacy And Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 1 (82), 51-59.

EXTENDED ABSTRACT

There are not enough studies in terms of self-regulated learning approach to the courses taught in the Department of Arts Education. Art criticism, which is a theoretical lesson, is a very appropriate approach for students to follow their duties and goals with the assignments given and to provide their self-regulation. The purpose of this research is to examine the impact of the self-regulated learning approach on the academic achievement and retention of visual arts pre-service teachers for art criticism course.

The pre-service teachers' having both self-control and motivation and their perceptions in this direction gain importance to have discussions and to be open to criticism. As a result of these perceptions and self-regulation, a positive attitude will be provided towards the courses taking visual arts education. Accordingly, self-regulated learning, which can be applied in Art Criticism, will play an important role in the motivation of pre-service teachers in learning and teaching field education courses.

In this study, the effect of self-regulated learning approach on the academic achievement of visual arts teacher candidates towards art criticism course was investigated. In this research, the semi-experimental model was used.

In accordance with the logic of the pretest-posttest control group pattern, the study was conducted on two groups. From the subject pool, the subjects were divided into two groups by unbiased assignment, and then one group selected as neutral was determined as the experimental group and the other as the control group. At the beginning of the experiment, the pretest measurement of the dependent variable (academic success) was obtained from the subjects in the experimental and control groups. Self-regulated education, which is an independent variable, was given only to the subjects in the experimental group. In the control group, instead of the traditional teaching method concept ; The teaching was done through the presentation. Teaching in both groups was carried out by the researcher herself.

In the research, 38 teacher candidates who took Art Criticism course in Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Arts Education, constitute the study group. While creating experimental and control groups, the method of matching the subjects was preferred.

In order to determine the differences between the groups, "Mann Whitney U-Test for Unrelated Measurements" was used for Unrelated Measurements. In order to compare the pretest-posttest, posttest-retention scores among each of the experimental and control groups, "Wilcoxon Signed Ranks Test for Related Measurements", which is also a non-parametric statistical technique, was used.

According to the research findings; there was no significant difference between the readiness levels of both groups before the experiment, and the four-week self-regulatory curriculum program had an important effect in improving the academic skills of the experimental group students. Also the four-week presentation of the curriculum had an effect on increasing the academic achievement of the control group students, and post-experiment self-regulatory curriculum is effective in increasing the academic achievement of the experimental group students. Thus, the four-week self-regulated learning curriculum applied has a significant effect in improving the academic skills and sustainability of the experimental group students. The experimental group students who took the self-regulatory art criticism course, and the control group students who took art criticism course through the presentation There was a significant difference between the permanence test scores.

The results of the research have showed that students learning in a self-regulated learning environment are more successful academically than students learning in a learning environment through presentation. Besides, experimental process enables students to have some self-regulation strategies, and self-regulated learning is more permanent than learning through presentation. This makes an environment where the self-regulated learning that the student is aware of his / her own success rather than where only the teacher talks and listens to the student.

It has been determined that most of the studies on the subject are studies in different fields of education, and studies related to the subject in terms of visual arts education have not been carried out. Therefore, there is a need for studies in the field of art education and visual arts education, where the subject is studied more comprehensively and experimentally. For a student-centered education in visual arts education and throughout the entire process and stage of the education areas, self-regulated learning environments should be provided to enable the student to be active in the learning process, to be able to organize and learn during the learning process.