

**LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ  
DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİ  
DÜZEYLERİ VE YÜKSEKÖĞRETİM  
PROGRAMLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ  
ÖĞRENME BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDEKİ  
ROLÜ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Betül BALDAN**

**Eskişehir, 2017**

LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİ DÜZEYLERİ  
VE YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME  
BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ROLÜ

Betül BALDAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı  
Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ocak, 2017

*Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1509E620 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.*

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Betül BALDAN'ın "Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Düzeyleri ve Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Geliştirmedeki Rolü" başlıklı tezi 06.01.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Meral GÜVEN

Üye : Prof.Dr. Kıymet SELVİ

Üye : Doç.Dr. Hanife AKAR

Prof.Dr. Handan DEVECİ  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müdürü

## ÖZET

# LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİ DÜZEYİ VE YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ROLÜ

Betül BALDAN

Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak, 2017

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu araştırmanın amacı lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyini belirlemek ve yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolünü ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyi, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte bazında sınıf düzeyi, yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumu, fakülte türü, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve devam ettikleri programı tercih etme nedenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin görüşlerine göre yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştiren unsurları, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurları ve öz düzenlemeli öğrenmenin yükseköğretim programlarında teşvik edilmesine ilişkin önerileri belirlenmiştir. Karma araştırma yönteminin benimsendiği bu araştırmanın deseni yakınsayan paralel desendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği (Turan, 2009) ve araştırmacı tarafından oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyuttaki örnekleme seçkisiz ve tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 1411 lisans öğrencisinden oluşmakta olup nitel boyutta ise 9'u erkek 8'i kadın toplam 17 lisans dördüncü sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yüksek olduğu görülmüştür. Lisans öğrencileri Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden en yüksek puanı güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutundan elde ederken, en düşük puanı ise öğrenmede bağımsızlık boyutundan elde etmişlerdir. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine, fakülte bazında sınıf düzeyine, yabancı dil

hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına, fakülte türüne, mezun olunan ortaöğretim kurum türüne ve devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan araştırmanın nitel bulgularına göre, yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesinde eğitim programlarına ilişkin unsurlar, öğretime ilişkin unsurlar, öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar ve diğer unsurlar önem taşımaktadır. Yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenme becerisinin daha fazla desteklenebilmesine ilişkin lisans öğrencileri ağırlıklı olarak fiziksel olanakların artırılması, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması, program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yürütülmesi, öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya daha fazla yer verilmesi, verilen dönütlerin ve ders materyallerinin niteliğinin ve niceliğinin artırılması, strateji öğretime yer verilmesi, işbirlikli öğrenme ortamlarının artırılması, öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin geliştirilerek öğrencilere daha fazla rehberlik etmeleri ve gezi, kariyer günleri vb. etkinliklerin düzenlenmesi önerilerini sunmuşlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Öz düzenleme, Öz düzenlemeli öğrenme, Yükseköğretim, Lisans öğrencileri.

## **ABSTRACT**

### **THE LEVEL OF SELF-REGULATED LEARNING SKILLS OF UNDERGRADUATE STUDENTS AND THE ROLE OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN IMPROVING SELF-REGULATED LEARNING**

Betül BALDAN

Curriculum and Instruction Program, Department of Educational Sciences,  
Anadolu University, Institute of Educational Sciences, January, 2017

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The aim of this study is to determine the level of self-regulated learning skills of undergraduate students and to reveal the role of higher education programs in improving self-regulated learning skills of undergraduate students. In this context, the level of self-regulated learning skills of undergraduate students was examined and it was tested whether self-regulated learning skills significantly differ in accordance with gender, grade level, being exposed to foreign language preparatory education, faculty type, the high school type that undergraduate students graduated from and the reason why they chose the tertiary program they are enrolled in. Moreover, based on the views of undergraduate students, the elements of higher education programs that support or hinder the self-regulated learning skills of undergraduate students and suggestions aiming for the enhancement of self-regulated learning were identified. The design of this mixed-method study is convergent parallel design. As for the data collection tools, Personal Information Form, Self-Regulatory Learning Scale (Turan, 2009) and Semi-Structured Interview Form which was developed by the researcher were used. The sampling of the study in the quantitative part comprised of 1411 undergraduate students that were randomly chosen. Besides, 9 male and 8 female, in total 17 undergraduate senior students were included in the qualitative part.

According to the findings of the study, the level of self-regulated learning skills of undergraduate students is high. Undergraduate students gathered the highest mean scores from the motivation and acting for learning subscale of Self-Regulatory Learning Scale and the lowest mean score from the independence in learning subscale. Moreover, it was found out that self-regulated learning skills of undergraduate students significantly differ in accordance with gender, grade level based on faculties, being exposed to foreign language preparatory

education, faculty type, the high school type college students graduated from and the reason why they chose the program they are enrolled in. On the other hand, according to the qualitative findings of the study, elements regarding curricula, instruction, instructors and other components of higher education programs were found to be crucially important in enhancing self-regulated learning. Regarding the improvement of their self-regulated learning skills, undergraduate students mainly suggested the enhancement of physical environment, the utilization of alternative testing-evaluation methods and collaborative learning activities, evaluation and development of the higher education curricula, focusing on practice more in the learning-teaching process, strategy instruction, the enhancement of the quality and quantity of the feedback given and the course materials, improving the teaching skills of the instructors, more guidance to be provided by the instructors, and the increase in some extracurricular activities such as field trips and career days.

**Keywords:** Self-regulation, Self-regulated learning, Higher education, Undergraduate students.

## ÖNSÖZ

Bireylerin etkin birer öğrenen olmaları yolunda sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri olan öz düzenlemeli öğrenme becerisi ile ilgili gerçekleştirilen bu çalışmayla, ilgili kavrama ilişkin bilgi denizine bir damla da olsa katkıda bulunmaktan dolayı gurur duymaktayım. Her aşaması ayrı zorluklarla bezeli olmasına rağmen her anından keyif aldığım bu araştırmanın sonuçlarının eğitim sistemimize bir nebze de olsa ışık tutması ve yol göstermesi en büyük temennimdir.

Böylesine uzun ve yorucu bir süreçte yolumu açan ve manevi desteğiyle yanımda olan aile üyelerime, arkadaşlarıma, hocalarıma ve meslektaşlarıma teker teker teşekkür etmem maalesef mümkün değil. Ancak hepsinden ötesi, bu araştırmayı mümkün kılan Anadolu Üniversitesi'nin çok değerli öğretim üyelerine ve öğrencilerine teşekkürlerin en büyüğünü bir borç bilirim. Bununla birlikte, tez danışmanım olarak atandığı günden bu yana hem akademik anlamda hem de hayatın her alanında bana engin tecrübeleriyle yol gösteren ve iyi bir akademisyen olarak yetişmem için büyük özen gösteren sevgili hocam ve Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı Sayın Prof. Dr. Meral Güven'e içtenlikle teşekkür ederim. Bu tezin başından sonuna kadar bana her türlü desteği veren Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Başkanı Sayın Prof. Dr. Kıymet Selvi'ye verdiği akademik ve manevi destek için çok teşekkür ederim. Sayın Yard. Doç. Dr. Çiğdem Suzan Çardak ve Yard. Doç. Dr. Bilge Çam Aktaş'a bu tezin yöntemine ve güvenilirlik çalışmalarına verdikleri destek ve manevi güç için büyük bir teşekkür borçluyum. Bu maratonun her anında bana güven veren, eğitimimin her basamağında en büyük destekleyicim olan ve sadece hayatımda olmaları nedeniyle bile beni dünyanın en şanslı insanı yapan babam Turan Baldan'a, annem Emine Baldan'a ve kardeşim İbrahim Baldan'a teşekkürlerin en büyüğünü sunmaktan gurur duymaktayım. Bu süreçte beni her şüphe veya kaygıya düştüğümde yeniden motive eden, bilgisayarım çöküp tezimin yarısını kaybettiğimde kurtarmak için günlerce uğraşan, her başarımda benden daha çok sevinen ve gururlanan Ali Babayiğit'e çok teşekkür ederim. Öte yandan, 'benim tezimle ilgilenmem lazım' diyerek ihmal ettiğim, sayıları sayamayacağım kadar fazla olan bütün arkadaşlarımdan bu vesileyle özür diler ve bana gösterdikleri anlayış için teşekkür ederim. Son olarak, bugüne kadarki eğitim yaşantımın bir ürünü olan bu tezin benim çabamdan çok bugüne kadar aldığım eğitimin bir sonucu olduğunu düşünmekteyim. Bu nedenle benim yetişmemde emeği olan bütün öğretmenlerime ve hocalarıma; özellikle beni düşünen, sorgulayan ve öz düzenlemeli bir birey olarak yetiştiren sınıf öğretmenim Hatice Korkmaz'a en içten teşekkürlerimi sunarım.



06/01/2017

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğimi” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Betül BALDAN

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	1
1.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	3
1.3.Sosyal Bilişsel Kuram.....	3
1.4.Öz Düzenleme.....	5
1.5.Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	9
1.6.Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri.....	11
1.6.1. Zimmerman’ın öz düzenlemeli öğrenme modeli.....	12
1.6.2. Pintrich’ın öz düzenlemeli öğrenme modeli.....	16
1.7.Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Boyutları.....	18
1.7.1. Öz düzenlemeli öğrenmenin bilişsel boyutu.....	20
1.7.2. Öz düzenlemeli öğrenmenin üstbilişsel boyutu.....	21
1.7.3. Öz düzenlemeli öğrenmenin duyuşsal boyutu.....	23
1.7.4. Öz düzenlemeli öğrenmenin davranışsal boyutu.....	26
1.7.5. Öz düzenlemeli öğrenmenin sosyal boyutu.....	27

	<b>Sayfa</b>
1.8.Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri.....	28
1.9.Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Öğrenme-Öğretme Süreçleri.....	30
1.10. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Gelişimini Engelleyen Unsurlar.....	34
1.11. Problem Durumu.....	36
1.12. Amaç.....	39
1.13. Önem.....	40
1.14. Varsayımlar.....	41
1.15. Sınırlılıklar.....	41
1.16. Tanımlar.....	41
İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42
2.1. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	42
2.2. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar.....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Deseni.....	49
3.2. Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	52
3.3.2. Öz düzenleyici öğrenme ölçeği.....	52
3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	54
3.4. Veri Toplama Süreci.....	55
3.5. Araştırmacı Deneyimi.....	56
3.6. Verilerin Analizi.....	58
3.6.1. Nicel verilerin analizi.....	58
3.6.2. Nitel verilerin analizi.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	60

4.1. Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Düzeyine İlişkin Bulgular.....	60
4.2. Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Çeşitli Değişkenlere Göre Anamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	62
4.2.1. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	62
4.2.2. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin 1. ve 4. sınıf olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	64
4.2.3. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin fakülteler bazında 1. ve 4. sınıf olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	65
4.2.4. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	75
4.2.5. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular..	76
4.2.6. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin mezun olunan ortaöğretim kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	80
4.2.7. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	84
4.3. Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Destekleyen Unsurları.....	89
4.4. Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Unsurları.....	108

	<b>Sayfa</b>
4.5. Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Daha Fazla Desteklemesine İlişkin Lisans Öğrencilerinin Önerileri.....	124
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	139
5.1.Sonuç.....	139
5.2.Tartışma.....	142
5.3.Öneriler.....	155
KAYNAKÇA	
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

## TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
<b>Tablo 1.1.</b> Öz Düzenlemenin Alt Süreçleri.....	15
<b>Tablo 1.2.</b> Öz Düzenlemeli Öğrenme için Alanlar ve Aşamalar.....	17
<b>Tablo 1.3.</b> Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Öğretimsel Özellikler.....	34
<b>Tablo 1.4.</b> Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Gelişimini Engelleyen Unsurlar.....	36
<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmanın Evreni ve Örneklemine İlişkin Bilgiler.....	50
<b>Tablo 3.2.</b> Araştırmanın Nitel Boyutundaki Katılımcıları.....	51
<b>Tablo 3.3.</b> Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin Uyum İndeksleri ve RMSEA değeri..	54
<b>Tablo 4.1.</b> Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri.....	60
<b>Tablo 4.2.</b> Lisans Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Aralarındaki Farklar.....	63
<b>Tablo 4.3.</b> Lisans Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Aralarındaki Farklar .....	64
<b>Tablo 4.4.</b> Eczacılık Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	65
<b>Tablo 4.5.</b> Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	66
<b>Tablo 4.6.</b> Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	67
<b>Tablo 4.7.</b> Fen Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	68
<b>Tablo 4.8.</b> Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	68
<b>Tablo 4.9.</b> Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	69
<b>Tablo 4.10</b> Hukuk Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	70
<b>Tablo 4.11.</b> İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	70
<b>Tablo 4.12.</b> İletişim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	71
<b>Tablo 4.13.</b> Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	72

<b>Tablo 4.14.</b> Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	72
<b>Tablo 4.15.</b> Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	73
<b>Tablo 4.16.</b> Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	74
<b>Tablo 4.17.</b> Turizm Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi.....	74
<b>Tablo 4.18.</b> Lisans Öğrencilerinin Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki Farklar.....	76
<b>Tablo 4.19.</b> Lisans Öğrencilerinin Fakülte Türüne Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki Farklar.....	77
<b>Tablo 4.20.</b> Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme Alt Boyutundan Alınan Puanlardaki Fakülteler Arası Farklılıklar.....	78
<b>Tablo 4.21.</b> Strateji Kullanımı ve Değerlendirme Alt Boyutundan Alınan Puanlardaki Fakülteler Arası Farklılıklar.....	78
<b>Tablo 4.22.</b> Öğrenmede Bağımsızlık Alt Boyutundan Alınan Puanlardaki Fakülteler Arası Farklılıklar.....	79
<b>Tablo 4.23.</b> Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerindeki Fakülteler Arası Farklılıklar.....	79
<b>Tablo 4.24.</b> Lisans Öğrencilerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurum Türlerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri.....	80
<b>Tablo 4.25.</b> Lisans Öğrencilerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurum Türüne Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki Farklar.....	81
<b>Tablo 4.26.</b> Lisans Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlardaki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar.....	82
<b>Tablo 4.27.</b> Lisans Öğrencilerinin Planlama ve Amaç Belirleme Alt Boyutundaki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar.....	82
<b>Tablo 4.28.</b> Lisans Öğrencilerinin Strateji Kullanımı ve Değerlendirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlardaki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar.....	83
<b>Tablo 4.29.</b> Lisans Öğrencilerinin Öğrenmede Bağımsızlık Alt Boyutundan Aldıkları Puanlardaki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar.....	83
<b>Tablo 4.30.</b> Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerindeki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar.....	84

<b>Tablo 4.31.</b> Lisans Öğrencilerinin Devam Ettikleri Programı Tercih Etme Nedenlerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri.....	85
<b>Tablo 4.32.</b> Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerindeki Tercih Nedenine Göre Farklılıklar.....	86
<b>Tablo 4.33.</b> Lisans Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar.....	86
<b>Tablo 4.34.</b> Lisans Öğrencilerinin Planlama ve Amaç Belirleme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar.....	87
<b>Tablo 4.35.</b> Lisans Öğrencilerinin Strateji Kullanımı ve Değerlendirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar.....	87
<b>Tablo 4.36.</b> Lisans Öğrencilerinin Öğrenmede Bağımsızlık Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar.....	88
<b>Tablo 4.37.</b> Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerindeki Tercih Nedenlere İlişkin Farklılıklar.....	88
<b>Tablo 4.38.</b> Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Destekleyen Unsurları.....	90
<b>Tablo 4.39</b> Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Unsurları.....	109
<b>Tablo 4.40.</b> Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Daha Fazla Desteklemesine Yönelik Lisans Öğrencilerinin Önerileri.....	124



## ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1.1.</b> ‘Öz Düzenlemenin Üç Formu’ .....	13
<b>Şekil 1.2.</b> Geribildirim Döngüsü.....	14
<b>Şekil 3.1.</b> Araştırma Akış Şeması.....	56
<b>Grafik 4.1.</b> Lisans Öğrencilerinin Fakülte ve Sınıf Bazında Genel Ortalamaları.....	61

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**$\alpha$ :** Alfa

**CFI:** Karşılaştırmalı uyum indeksi

**DFA:** Doğrulayıcı faktör analizi

**GFI:** İyilik uyum indeksi

**NFI:** Normlaştırılmış uyum indeksi

**RMSEA:** Yaklaşık hataların ortalama karekökü

**Ss:** Standart sapma

**Sd:** Serbestlik derecesi

**$\chi^2$ :** Kay kare

**$\bar{x}$ :** Aritmetik ortalama

**İİBF:** İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Eğitim toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde başat öneme sahip olup bilgi toplumu olma yolunda ilerleyen ülkelerde bu önem daha da belirgin hale gelmiştir. Eğitim bir ülkeye vatandaş yetiştirmesi, bireylere meslek kazandırarak ülke ekonomisi ve kalkınmasına katkı sağlaması dolayısıyla büyük bir katma değere sahiptir. Eğitimin taşıdığı bu potansiyelin en yüksek düzeyde kullanılması büyük ölçüde eğitimin niteliğinin artırılmasına bağlıdır. Eğitimde niteliğin artırılmasında ise öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini artırmaya yönelik kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yer verilmesi büyük önem arz etmektedir. Özellikle öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmaların öğretmeye ilişkin çalışmalara yön vermesi ve eğitim programlarının hazırlanmasında işe koşulması sebebiyle özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Nitekim yirminci yüzyılın başından bu yana özellikle öğrenmeye ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunu birbirleriyle tutarlı ve yeniden denenebilir araştırma bulgularına dayalı olarak açıklamaya çalışan birçok öğrenme kuramı alanyazında yerini almış olup bu kuramlar başlıca davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım kavramları altında toplanmıştır (Yaşar, 2006, s.61). Davranışçı öğrenme kuramları öğrenmeyi etki ve tepki bağlamında ele alırken bilişsel kuramlar ise öğrenmenin bireyin zihinsel süreçleriyle olan ilişkisini konu edinmiştir. Bilişsel kuramların bireye ve bireyin içsel süreçlerine odaklanmasıyla, öz yeterlilik, güdülenme, amaç belirleme ve öğrenme stratejileri gibi kavramlar alanyazında ön plana çıkmış ve bu kavramların arasındaki ilişkileri ve birlikte nasıl bir örüntü oluşturarak öğrenmeye yol açtığını açıklamak üzere de öz düzenlemeli öğrenme kavramı 1980'lerden bu yana pek çok araştırmaya konu olan bir kavram haline gelmiştir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, s.614; Pintrich vd., 1991, s.1; Bembenutty vd., 2015, s.1). Burada öncelikle davranışçı ve bilişsel kuramın öğrenmeyi nasıl ele aldıkları, ardından ise bilişsel kuramlar içerisinde yer alan sosyal bilişsel kuramın öz düzenlemeli öğrenme kavramının ortaya çıkışına nasıl yol açtığı açıklanacaktır.

#### 1.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı

1900'lerin ilk yarısında Watson, Thorndike, Skinner ve Pavlov gibi araştırmacıların çalışmaları sonucunda ortaya çıkan davranışçı öğrenme kuramı, öğrenmeyi bireyin çevreden gelen etkilere karşı verdiği tepkiler olarak değerlendirmiştir (Koç ve Demirel, 2004, s. 174).

Davranışçı kuram, bireyin zihninde olup bitenlerin gözlenemeyeceği savını benimseyerek bireyin içsel süreçlerini göz ardı etmiş ve gözlemlenebilir, üzerinde çalışılabilir ve bilimsel olarak ölçülebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşmışlardır (Scales, 2015, s. 84; Gökmenoğlu, Eret ve Kiraz, 2010, s. 293).

Davranışçı kuramın bakış açısına göre öğrenme, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylar olarak tanımlanabilecek ‘uyarıcılar’ ile organizmada meydana gelen fizyolojik ve psikolojik değişimler olarak tanımlanabilecek ‘tepkiler’ arasında kurulan bağ yoluyla gerçekleşmektedir (Bulut, 2015, s. 60). İçsel veya dışsal uyarıcılar, organizmayı harekete geçiren etkenler olup; dışarıdan duyulan bir ses dışsal uyarıcıya, açlık hissi ise içsel uyarıcıya birer örnek oluşturabilir. Davranışçı kuram, uyarıcı ile tepki arasında kurulan bu bağın pekiştirme, ceza, ödül gibi yollarla kontrol edilebileceğini öne sürmektedir (Scales, 2015, s. 85). Bu bağlamda, davranışçı kuramlar arasında en bilinen kuramlarından birisi Pavlov’un klasik koşullanma kuramı, diğeri ise Skinner’ın edimsel koşullanma kuramıdır. Bu iki kuram pekiştirmenin nasıl davranış değişikliğine ya da bir diğer deyişle öğrenmeye yol açabileceğini açıklamaktadır (Scales, 2015, s. 84). McLay ve diğerleri (2010, s. 88), davranışçı kuramın bu bakış açısının öğrenmenin zenginliğini azalttığını ancak buna rağmen davranışçı kuramın tamamen gözden çıkarılmaması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Davranışçı öğrenme kuramının sunduğu ve öğretim sürecinde işe koşulabilecek bir takım doğurgular bulunmaktadır (Scales, 2015, s. 85). Bunlardan ilki, olumlu pekiştirme ve ödül vermenin cezalandırmadan daha etkili olmasıdır. Örneğin, derste yapılan bir etkinliğe katılan öğrenciyi ödüllendirmek, öğrencinin daha sonraki etkinliklere katılımını özendirir. İkinci olarak, tekrar etme ve pratik yapma kimi bilgi ve becerilerin edinilmesinde önemli rol oynar. Buna bir örnek olarak, piyano çalmayı öğrenen bir bireyin aynı eseri tekrar etmesinin, başarıya ulaşmasını kolaylaştırması verilebilir. Son olarak, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler amaçlar konusunda açık ve net oldukları zaman öğrenme çok daha etkili olabilir. Dersin amaçlarının ve öğrencilerden beklenenlerin öğrenme-öğretme sürecinin başında açık bir dille ifade edilmesi, öğrencilerin kendilerinden beklenenleri anlaması ve buna göre öğrenme sürecini yönlendirmesini sağlayabilir. Davranışçı kuramların öğrenme ve öğretmeye ilişkin yaptığı bu katkılara karşılık bireylerin içsel süreçlerini göz ardı etmesi ve genellikle hayvanlar üzerinde gerçekleştirilmiş laboratuvar deneylerinin sonuçlarını insanlara genellemeleri bu kuramlara yapılan en belirgin ve en yaygın eleştiriler olarak alanyazında yer almıştır (Bulut, 2015, s.90).

## 1.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı

Davranışçı kurama bir tepki olarak yirminci yüzyılın ortalarında Tolman, Piaget, Vygotsky, Ausubel ve Bruner gibi araştırmacıların çalışmaları sonucunda ortaya çıkan bilişsel öğrenme kuramı ise öğrenmeyi bireye öncekilerden farklı davranışlar gerçekleştirebilme yetisini sağlayan zihinsel yapılardaki değişmeler olarak ele almış ve ağırlıklı olarak anlama, algılama, düşünme, duygu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmışlardır (Yaşar, 2006, s.64; Ünal, 2012, s. 347). Bireyin içsel süreçlerine odaklanan bilişsel kuram, bilginin zihinde işlenerek ve önceki bilgilerin üzerine yapılandırılarak anlamlandırıldığını ve öğrenmenin bu süreçler sonunda gerçekleştiğini savunur. Bilişsel öğrenme kuramının bakış açısına göre bireyler bilişsel süreçleri içinde bilgileri alır, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktararak depolar, ilişkilendirir ve gerektiğinde yeniden yapılandırarak geri çağırır (Deniz, 2015, s.2).

Bilişsel öğrenme kuramının ortaya çıkmasında büyük katkıları olan Piaget tarafından öğrenme, kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2004, s.4). Buna göre, bireyler dış uyarıcıların bir alıcısı değil, özümseyicisi ve aktif bir oluşturucusudur. Aynı zamanda, bireyler bilgileri özümseme sürecinde öğrenilecek bilgiyi daha önceki öğrendikleriyle ilişkilendirerek anlamlandırır. Piaget'in üzerinde durduğu ana kavramlardan biri de 'şema'dır (Scales, 2015, s. 86). Şemalar her bireyin yapılandığı zihinsel modeller veya çerçeveler olarak tanımlanmakla birlikte bireyin dünyayı nasıl anlamlandırıldığını, düzenlediğini ve uzun süreli bellekte nasıl depoladığını gösterir. Bireyin karşılaştığı yeni bir bilgi zihnindeki şemaya yerleşiyorsa, birey bilgiyi özümser; ancak bilgi varolan şemayla çelişiyorsa birey zihninde birtakım yeni düzenlemeler yaparak yeni şema yada şemalar oluşturarak bilgiyi yapılandırır (Yaşar, 2006, s. 66). Öğrenmeyi bireyin içsel süreçleri ile açıklayan bilişsel kurama dayalı olarak geliştirilen ve Bandura'nın öncülüğünü yaptığı *Sosyal Bilişsel Kuram* ise öğrenmeyi birey, çevre ve davranışsal unsurların etkileşiminin ürünü olarak gören bir bakış açısına sahip olmakla birlikte son yıllarda öz yeterlik, öz düzenlemeli öğrenme ve model alma yoluyla öğrenme gibi kavramlarla alanyazında ön plana çıkmıştır.

## 1.3.Sosyal Bilişsel Kuram

1970'li yılların sonunda Albert Bandura'nın çalışmaları ile oluşturulan ve Sosyal Öğrenme Kuramı olarak da bilinen Sosyal Bilişsel Kurama göre öğrenme bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda gerçekleşmekte olup öğrenme bu faktörlerin arasındaki etkileşimin bir ürünüdür (Zimmerman, 1989, s. 330; Gürel, 2014, s.102). Sosyal bilişsel kuramla birlikte alanyazına giren "üçlü karşılıklılık" kavramı birey, çevre ve

davranış arasında sağlanan sürekli bir etkileşim yoluyla bireyin bu üç bileşeni kontrol etmesini ifade eder. Bu kuramın bakış açısına göre bireyin işlevselliği davranış, bireysel faktörler ve çevresel etmenlerin karşılıklı olarak birbirini etkilediği “üçlü karşılıklılık” modeli ile açıklanır (Bandura, 1986, s. 18). Bu karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre davranış çevreyi, çevre de davranışı etkileyebilir. Bunun yanısıra, çevre bireysel faktörler üzerinde etki gösterebilirken, bireysel faktörler de davranışı ve çevreyi etkileyebilme potansiyeli taşımaktadır (Bandura, 1986, s. 23; Bandura, 1977, s.10). Birey, çevre ve davranış arasındaki bu “karşılıklılık” ise her durumda doğru orantılı veya eşit miktarlarda gerçekleşmemekte, bağlama dayalı olarak özgün bir örüntü oluşturmaktadır (Zimmerman, 1989, s. 330). Bu unsurlar arasındaki etkileşim ise pekiştirme ile sürekli ve etkili geribildirim yoluyla sağlanmaktadır (Zimmerman, 1989, s. 330).

Öğrenmenin sosyal boyutuna ve çevrenin birey üzerindeki etkisine vurgu yapan bu kurama göre bireylerin birbirilerini izlemeleri, gözlemlenmeleri, taklit etmeleri ve model almaları gerçekleştirdikleri öğrenmeler içinde önemli bir yer tutmaktadır (Kurtuldu, 2009, s. 349). Sosyal Bilişsel Kurama göre model almanın dört süreci bulunmaktadır (Bandura 1997, akt, Bembenutty vd., 2015, s.24). Bu süreçler şu biçimde sıralanabilir:

- Dikkat
- Akılda tutma
- Üretme
- GÜdülenme

Model almanın ilk aşaması dikkattir. Buna göre, öğrenenler etraflarında olup bitenlere karşı dikkat göstermezlerse model alma gerçekleşemez. Ayrıca, öğrenenler gözlemlediklerini birtakım bilişsel stratejiler kullanarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe yerleştirerek akılda tutmalıdırlar. Bunun yanısıra, öğrenenler model aldıkları durum veya olayları gerçek davranışlara dönüştürerek model alınan davranışı yeniden üretmelidirler. Son olarak, öğrenenler model alınacak davranışa ilişkin güdülenmiş olmalıdırlar. Görüldüğü üzere, Sosyal Bilişsel Kuram bireyin öğrenmesinin çevresel faktörler ve diğer bireyler ile ilişkisine dikkat çekerek davranışçı kuramlardan ve diğer bilişsel kuramlardan ayrılmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuram her ne kadar birey-çevre-davranış ilişkisini ön plana çıkarsa da öğrenmenin merkezine bireyi koymaktadır. Bu kuram, bireysel kontrolü (human agency) bir diğer deyişle bireyin düşünce ve davranışları üzerindeki aktif rolünü ve bir görevi yerine getirebileceğine ilişkin öz yeterlik algısını davranışın ortaya çıkmasındaki en önemli iki faktör olarak görmektedir (Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014, s.3). Birey, öğrenme sürecinin merkezinde olması ve çevresel faktörler ile kendi düşünce ve davranışları üzerinde kontrol

sahibi olması nedeniyle bu faktörleri kendi amaçları doğrultusunda düzenleme potansiyeline sahiptir (Senemoğlu, 2010, s.225). Bandura'ya (1986, s. 20) göre bireyler davranışlarını içsel birtakım ölçütlere ve güdülenmelerine bağlı olarak gerçekleştirir, denetler ve yönlendirir. Bu aşamada, bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını, bununla birlikte çevresel şartları veya öğeleri belirli bir öğrenme görevini gerçekleştirmek üzere nasıl değiştirip düzenleyebildiği öz düzenlemeli öğrenme kavramı ile açıklanmıştır.

Öz düzenleme kavramı psikoloji alanında ortaya çıkan bir kavram olup, bu kuramın ortaya çıkışıyla birlikte öğrenme ile de ilişkilendirilmiştir. Öz düzenleme en temel anlamıyla bireylerin kendi davranışlarını kontrol edebilme yetisi olarak tanımlanabilirken, öz düzenlemeli öğrenme ise temelde bireyin öğrenme sürecini amaçlarına dayalı olarak planlamasını, denetlemesini, yönetmesini ve değerlendirmesini ifade eder. Sosyal Bilişsel Kuramın bakış açısına göre “bireyler dışsal etmenler tarafından şekillendirilen tepkisel varlıklar olarak değil, öz örgütleyici, etken ve öz düzenleyici varlıklar olarak düşünülmelidir” (Pajares, 2002, s.116). Bu bağlamda, öğrenme sürecinde öz düzenleme becerisi de ön plana çıkmış ve özellikle 1980’lerden itibaren Zimmerman (1990, s.3; 2000, s.13; 2002, s.64), Pintrich (2004, s.385), Schunk (1981, s.93; 1984, s.48), ve Bembenutty (2011, s.2) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla öz düzenlemeli öğrenme kavramı alanyazına girerek bir çok araştırmaya konu olmuştur. Buna ilişkin olarak, sonraki bölümlerde ilk olarak öz düzenlemeye ilişkin bilgilere yer verilmiş, daha sonra ise öz düzenlemenin öğrenme sürecinde işe koşulmasını ifade eden öz düzenlemeli öğrenmenin tanımı ve kapsamına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

#### **1.4.Öz Düzenleme**

Öz düzenleme ilk olarak 1940’lı yıllarda Lecky (1945, s.1) ve Thorne (1946, s.371) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla psikoloji alanında ortaya çıkmış olup farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Öz düzenleme en genel anlamıyla bireylerin işlevlerini, durumları ve içsel süreçlerini kontrol etmelerini sağlayan çeşitli süreçleri ifade etmektedir (Vohs ve Baumeister, 2004, s.1). Zimmerman (2000, s.14) öz düzenlemeyi bireysel amaçlara ulaşmak için birey tarafından oluşturulan duygular, düşünceler ve eylemler bütünü olarak tanımlarken, Hoyle ise (2010, s.1) öz düzenlemeyi bireylerin beklentileri ile algıladıkları gerçeklik örtüşmediğinde ortaya çıkan çelişiklere verdikleri tepkiler olarak ele almıştır. Hoyle’un bu tanımı psikoloji temelli olmakla birlikte öz düzenlemeyi çok geniş bir kapsamda değerlendirmekte ve öz düzenleme hakkında ayrıntılı bir içgörü sunmamaktadır. Carver ve Scheier (2000, s.41) ise öz düzenlemeye tamamen farklı bir bakış açısından yaklaşmış ve

bireylerin ancak zaten akıllarında var olan veya amaçladıkları bir şeyi gerçekleştirmeye teşebbüs edebildiklerini ifade ederek davranışın kendisinin öz düzenlemeli bir kavram olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda alanyazında öz düzenlemeye farklı bakış açıları olmasına rağmen, öz düzenlemenin temelinde mevcut durumdan daha istendik bir duruma geçmeye yönelik bir amacın bulunması ve bu amaca erişmeye ilişkin bireyin oluşturduğu duygu, düşünce ve eylemleri ile bu unsurlar üzerindeki bireysel kontrolü göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, öz düzenleme bireylerin varolan durumdan istendik bir duruma geçmeye yönelik olarak oluşturdukları ve işe koştukları duygu, düşünce ve eylemler bütünü olarak tanımlanabilir.

Her insan davranışının bir şekilde bir amaca hizmet etmesine ve bu nedenle bir öz düzenleme süreci olmasına karşılık, öz düzenleme becerisi ile ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken en temel unsur öz düzenlemenin düzeyidir. Öz düzenleme becerisi her bireyde belirli bir düzeyde bulunan, kimi zamanlar daha yoğun ve etkili bir şekilde, kimi zaman ise daha düşük düzeyde kullanılan bir beceridir (Zimmerman, 2000, s.15). Buna örnek olarak, bir bireyin fazla kilosundan şikayetçi olarak diyet yapmaya karar vermesi, ancak diyet listesine yeterince uyamaması düşük bir öz düzenleme becerisine işaret ederken sağlıklı bir yaşam için her gün spor yapmaya karar vererek kendine ve dışsal şartlara uygun olan bir spor planı yaparak bunu bir alışkanlık haline getirmesi ise yüksek bir öz düzenleme becerisini göstermektedir.

Öz düzenlemenin gerçekleştirilmesinde bireyler, gereksinimlerini ve davranışlarını çevresel olanaklar ile birleştirerek ve ilişkilendirerek davranışlarda bulunurlar (Mithaug, 1993, s.14). Skinner'a (1990, s. 1208) göre bireyler yeni durumlara uyum sağlamalı, çatışmaları çözmeli ve hızlı çözümler üretebilmelidir. Buna dayalı olarak, Mithaug (1993, s.14) öz düzenlemeyi "değişime uyum sağlama" olarak tanımlamıştır. Bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol ettikleri etkili öz düzenleme, Hoyle (2010, s.1) tarafından sağlıklı psikolojik işlevselliğin temeli olarak görülmektedir. Bu görüşlere dayalı olarak, bireyin öz düzenlemesi, çevresine uyum sağlamada oldukça önemli bir araç olarak kabul edilebilir.

Bireyin amaçlarına ulaşmada işe koştığı öz düzenleme yetisinin nasıl oluştuğu incelendiğinde bu becerinin bireyin erken çocukluk döneminde ortaya çıktığı görülmektedir (Hoyle, 2010, s.2; Demetriou, 2000, s.234). Örneğin, öz düzenlemenin temel bileşenlerinden olan "davranışı ketleme becerisindeki değişimler bir yaşında dengelenmektedir" (Kagan, 1997, s.139). Hy ve Loevinger'a (1996, s.5) göre bireyler yaşa göre gittikçe daha fazla arzuyu erteleme davranışı gösterebilmekte ve düşüncesizce davranmaktan kaçınarak bir amaç doğrultusunda işlevsellik gösterebilmektedirler. Bilinçli çaba gösterme davranışı ise bir yaşında



ortaya çıkıp dört yaşında tamamen edinilmektedir (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000, s.230). Arzuyu erteleme ve bilinçli çaba gösterme gibi davranışlar ise öz düzenlemenin temel göstergelerinden olarak kabul edilmektedir.

Öz düzenlemenin gelişim aşamalarına ilişkin olarak Kopp (1982, s.202) bu becerinin *nörofizyolojik ve duyu-motor ayarlama (modulation), kontrol, öz-kontrol ve öz düzenleme* olarak beş aşamadan oluştuğunu öne sürmektedir. Reflekslerin üzerinde denetim sağlanmasını ifade eden nörofizyolojik ayarlama evresi doğumdan itibaren ikinci ya da üçüncü aya kadar, duyu-motor ayarlama evresi ise bir yaşına kadar tamamlanmaktadır (Demetriou, 2000, s.234). Kasıtlı olarak davranışların gerçekleştirilebilmesini ifade eden kontrol becerisi ise doğumdan sonraki ikinci yılda kazanılmakla birlikte ikinci yılın sonundan itibaren önceden elde edilmiş bilgileri hatırlayarak kasıtlı davranış sergilemeyi sağlayan öz kontrol becerisi, üç veya dört yaşından itibaren de öz düzenleme becerisi edinilmektedir (Demetriou, 2000, s.234). Öz düzenleme sürecinin bileşenlerinden arzuları erteleme davranışı ise 2 yaşındaki çocuklarda yaklaşık birkaç dakikalığına, 3-4 yaşındaki çocuklarda yaklaşık 15 dakikalığına gözlemlenebilirken, ilköğretim düzeyindeki çocuklarda çok daha uzun sürelerde gözlemlendiği için öz düzenleme becerisinin de küçük yaşlardan yetişkinliğe doğru gittikçe gelişebilen bir beceri olduğu söylenebilir (Demetriou, 2000, s.234; Vaughn, Kopp ve Krakow, 1984, s.1001).

Forgas, Baumeister ve Tice' a (2009, s.11-12) göre öz düzenleme üç boyutta incelenebilir. Bunlardan ilki, 'standartlara bağlılık'tır. Standartlar bireyin erişebileceği amaçları ifade etmekte olup, öz düzenleme ise bireyin kendi belirlediği standartlara erişmek üzere değişmesini ifade etmektedir. Standartlara bağlılık, güdülenme ile yakından ilişkilidir. Bireyin bir standarda ulaşmak için gerekli içsel motivasyonu yoksa, sadece standartların neler olduğunu belirlemek veya bilmek etkili öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi için yeterli olmamaktadır. Öz düzenlemenin ikinci boyutu ise bireyin düzenleyeceği davranışa dikkatini vermesi anlamına gelen 'izleme'dir. İzlemeyi güçleştiren etmenler, öz düzenlemeyi de olumsuz etkilemektedir. Benzer bir biçimde, öz düzenleme becerisini artırmak isteyen bireylerin izleme becerilerini geliştirmesi öz düzenleme konusunda hızla aşama kaydetmelerine olanak verebilmektedir. Öz düzenlemenin üçüncü boyutu ise 'değişim kapasitesi'dir. Bireyin değişim kapasitesi sadece irade ile açıklanamamakta olup bilişsel ve duyuşsal birçok özelliği ile de yakından ilişkilidir. Hoyle'a (2010, s.1) göre ise bireyin sadece değişim kapasitesi değil, öz düzenleme becerisinin kendisi bireyin hem bilişsel, hem davranışsal hem de duyuşsal yönüyle ilintilidir.

Tüm yaşayan organizmaların öz düzenleme yaptıklarını belirten Mithaug (1993, s.43-44), savını bazı bakterilerin yiyecek bulma amacıyla yüzmeleri örneği ile desteklemiş ve öz

düzenlemenin amaca ulaşmaya yönelik problem çözme temelli bir yapı olduğunu belirtmiştir. Baumeister, Heatherton ve Tice'a (1994, s.6) göre de tüm canlıların kendi sistemlerini düzenlemeye yarayan birtakım mekanizmaları vardır, ancak bilince sahip olma dolayısıyla insanların öz düzenleme becerisi diğer canlıların gerçekleştirdiği öz düzenlemeden çok daha karmaşıktır. Bireyler birtakım idealler, uzun dönemli amaçlar, çevreleri tarafından oluşturulan beklentiler ve standartlara göre kendilerini düzenlerler. Nitekim Forgas, Baumeister ve Tice (2009, s.1) da öz düzenlemenin bireyin en temel özelliklerinden biri olduğunu belirterek öz düzenlemenin bireylerin amaçlarına ulaşmadaki önemine vurgu yapmıştır.

Öz düzenleme kavramının diğer canlılara kıyasla insanlarda çok daha karmaşık bir yapı sergilediği gözönünde bulundurulduğunda, öz düzenlemenin işleyiş biçiminin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Öz düzenlemeli bir davranışın ortaya çıkması, sürdürülmesi ve değiştirilmesine ilişkin üç temel ilke Mithaug (1993, s.46) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- (a) İstendik durumu tanımlayan değişkenlerin varlığı,
- (b) İstendik durumla mevcut durumu karşılaştırmayı sağlayan içsel geribildirim ve
- (c) İçsel veya dışsal unsurları değiştirmeyi sağlayan tepki mekanizmaları

Öz düzenlemenin içsel kontrol standartları ile mevcut şartlar arasında bir uyumsuzluk belirlendiği zaman başladığını öne süren Mithaug'a (1993, s.44,49,50) göre istendik durum ve mevcut durum arasındaki uyumsuzluk ne kadar sık bir şekilde ortaya çıkarsa, öz düzenlemeli davranışlar da o denli sık ortaya çıkar. İkinci olarak, istendik durum ve mevcut durum arasında ne kadar uyum elde edilirse, öz düzenlemeli davranış da ileride o denli sık gösterilir. Son olarak ise istendik durum ve varolan durum arasındaki uyumsuzluk ne kadar sürekli olursa, istendik duruma erişilmesi de o denli mümkün olur.

Öz düzenlemeye ilişkin tüm bu tanımlar ve açıklamalar sonucunda öz düzenleme ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

- Öz düzenleme, bireyin amaçlarına ulaşma sürecinde işe koştığı duygu, düşünce ve eylemlerdir.
- Öz düzenleme, her bireyde bulunan bir beceri olmakla birlikte düzeyi değişkenlik gösterebilir.
- Öz düzenleme, erken çocukluktan itibaren gelişmeye başlayarak ileri yaşlarda daha uzun süreli bir biçimde gözlenebilir.

- Öz düzenleme yapabilmek için davranışın karşılaştırılacağı standartlar ve davranışa yönelik geribildirimlerin var olması gerekir.
- Öz düzenleme sürecinde davranışta değişiklik yapabilmek için bireylerin kendilerini izlemesi gerekmektedir.

Buradan da görülebileceği üzere öz düzenleme, bireylerin kendilerini ve eylemlerini kontrol etmelerini sağlayan bir beceridir. Sosyal Bilişsel Kuramının bireyin istendik bir duruma geçmek üzere kendi öğrenme süreci ve öğrenme ortamı üzerindeki kontrolüne yaptığı vurgu nedeniyle öz düzenleme, öğrenme ile ilişkilendirilmiş (Bandura, 1986, s.335) ve öz düzenlemeli öğrenme kavramı ilgili alanyazına girmiştir. Buna göre, sonraki bölümde öz düzenlemeli öğrenme kavramının tanımı ve kapsamı açıklanmıştır.

### **1.5.Öz Düzenlemeli Öğrenme**

Farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanan öz düzenlemeli öğrenme, bu kavramın alanyazına girmesine öncülük eden ve bu alanda yaptığı çalışmalarla 2011 yılında E. L. Thorndike Kariyer Başarı Ödülü'ne layık görülen (American Psychological Association, 2016) Zimmerman (1990, s.4) tarafından bireyin öğrenme sürecini başlatmadan önce amaçlar oluşturduğu, planlar yaptığı, öğrenme sırasındaki bilişini, güdülenmesini ve davranışlarını düzenlediği ve gözlemlendiği, öğrenme sürecinin üzerinde yansıtımlar yaptığı ve öğrenmesini kolaylaştıracak ortamları oluşturduğu bir öğrenme türü olarak tanımlanmaktadır. Pintrich ve Zusho (2002, s.250) da Zimmerman'in (1990) yaptığı tanımlamaya benzer bir şekilde öz düzenlemeli öğrenmeyi "bireyin öğrenme amaçları koyduğu; bilişini, güdülenmesini ve davranışını izlediği, düzenlediği ve kontrol ettiği etkin bir yapılandırmacı süreç" olarak tanımlarken Hall ve diğerleri (2013, s.126) ise öz düzenlemeli öğrenmeye daha sınırlı bir bakış açısından bakarak öz düzenlemeli öğrenmenin bireyin başkalarından bağımsız ve kendini güdülemiş olarak bilgi ve beceri kazanma biçimi olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, Çiltaş (2011, s.3) ise öz düzenlemeli öğrenmeye çok daha geniş bir bakış açısı getirerek "kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullandığı her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji" olduğunu öne sürmüştür.

Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, öz düzenlemeli öğrenme bireyin başkalarından bağımsız olarak güdülenmesini sağladığı, öğrenme amaçları belirlediği, amacına varmak için bilişsel öğrenme stratejileri kullandığı, bilişsel süreçlerini izleyebilmek ve düzenleyebilmek adına biliş üstü stratejilerini işe koştığı, amacına

varmak için eylemlerde bulunduğu ve performansını değerlendirerek sonraki eylemlerini yeniden düzenlediği etkin ve döngüsel bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir.

Öz düzenlemeli öğrenme bireyin hatırlama ve anlama gibi bilişsel süreçleri gerçekleştirmek için kullandıkları bilişsel stratejilerini, bu bilişsel süreçleri planlama, izleme ve düzenleme için kullandıkları bilişüstü stratejilerini, akademik görevlerdeki performanslarını kontrol etmek ve yönetmek için yaptıkları eylemleri ve tüm bu süreçleri gerçekleştirmelerinde katalizör görevi gören güdülenmelerini içermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990, s.33). Buradan anlaşıldığı üzere, öz düzenlemeli öğrenme bireyin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerini içeren bir yapıya sahiptir. Öz düzenleme yoluyla bireyler üstbilişsel stratejiler kullanarak neyi bilip bilmediklerinin farkına varır ve amaçlar belirler, bilişsel stratejiler kullanarak öğrenme amaçlarına ulaşmaya çalışır ve bu süreçlerde katalizör görevi gören güdülenmelerini öz yeterlik inancına dayalı olarak sağlarlar (Zimmerman, 1989, s.333).

Öğrenenler öğrenmelerinde değişiklikler yapabilmek için öğrenmelerini ve anlamalarını izleyebilmeli, amaçlarına yönelik olarak kaydettikleri ilerlemeyi izlemeli ve bunun farkında olmalıdırlar (Pintrich, 2000, s.459). Öz düzenlemeli öğrenme süreci, bireyin dışarıdan bağımsız olarak plan yapmasını, kendini izlemesini ve öğrenmesini değerlendirmesini de gerektiren bir süreçtir (Banarjee ve Kumar, 2014, s.331). Bu bağlamda, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde üstbilişin de önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Öğrenciler ancak kendi öğrenmelerinin bilişüstü, güdülenme ve davranışsal boyutlarında etkin oldukları ölçüde öz düzenlemeli olarak kabul edilebilirler (Zimmerman, 1989, s.329). Bu tür öğrenciler öğretmenlerine, ebeveynlerine veya öğretimin herhangi bir aracısına dayanmaktan çok bilgi ve beceri edinmek için kendi çabalarını kendileri başlatır ve yönlendirir. Bir öğrenciyi öz düzenlemeli olarak adlandırabilmek için öğrencinin öğrenmesinin öz yeterlilik algısına dayalı olarak akademik amaçları gerçekleştirmeye yönelik bir takım stratejilerin kullanımını içermesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin, öz yeterlik algılarının, akademik amaçlara bağlılıklarının ve başkalarından bağımsız olmalarının bu süreçte önem kazandığı söylenebilir.

Öz düzenlemeli öğrenmenin başkalarından bağımsız olarak öğrenme sürecini yönetmeyi gerektirmesine karşın, öz düzenlemeli öğrenme sadece bireysel süreçlerle değil çevresel ve davranışsal etmenlerle de yakından ilgilidir (Zimmerman, 1989, s.330). Örneğin, bir öğrencinin çıkarma işlemi yapması gereken bir soruya vereceği yanıt, öğretmenin onu cesaretlendirmesinden veya önceki sorulara doğru cevap verip vermediğinden etkilenecektir. Birey, çevre ve davranış arasındaki bu karşılıklılık aynı zamanda öz kaydetme gibi bir öz

düzenlemeli sürecin çevreyi ya da öz yeterlik algısı gibi çeşitli bireysel süreçleri de etkilemesine olanak tanır. Görüldüğü gibi öz düzenlemeli öğrenme süreci bireysel, çevresel ve davranışsal unsurların karmaşık ilişkiler içinde olduğu bir yapı göstermektedir. Bu karmaşık yapının nasıl işlediğine ilişkin olarak çeşitli araştırmacılar tarafından öz düzenlemeli öğrenme modelleri oluşturulmuş ve bu modellerin özelliklerine bir sonraki bölümde değinilmiştir.

### **1.6.Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri**

Öz düzenlemeli öğrenme biliş, problem çözme, karar verme, üstbiliş, güdülenme ve iradeye ilişkin araştırmalara dayanan karmaşık bir yapı göstermektedir (Boekaerst ve Corno, 2005, s.200). Bu karmaşık yapının nasıl işlediğini açıklamayı amaçlayan bir çok öz düzenlemeli öğrenme modeli çeşitli araştırmacılar tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Wolters, Pintrich ve Karabenick'e (2003, s.2) göre köklerini biliş, güdülenme ve öğrenmeye ilişkin psikolojik modellerin analizinden ve uygulamalarından alan öz düzenlemeli öğrenme modellerinin hemen hemen hepsinin altında yatan dört temel varsayım bulunmaktadır.

Bunlardan ilki, “öğrenenlerin kendi kafalarındaki ve dış çevreden aldıkları bilgilerle kendi anlamlarını, amaçlarını ve stratejilerini yapılandıran bireyler olarak” kabul edilmeleridir. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme modellerinde öğrenenlerin çevresel şartların yanı sıra bilişlerinin, güdülenmelerinin ve davranışlarının belirli yönlerini izleyebilmelerinin, kontrol edebilmelerinin ve düzenleyebilmelerinin olanak dahilinde olduğu belirtilmektedir. Üçüncü olarak, öz düzenlemeli öğrenme modelleri öğrenme sürecinin olduğu gibi devam etmesi ya da değişikliğe gidilmesine ilişkin bir karar vermek için performansın karşılaştırıldığı bir amaç, ölçüt veya standardın olduğunu varsayarlar. Son olarak öz düzenlemeli öğrenme bakış açısı “öz düzenleyici eylemleri kişisel ve bağlamsal özelliklerle gerçek performans veya başarı arasında bir ara bulucu olarak görmektedir” (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003, s.3).

Öz düzenlemeli öğrenme modelleri içinde Winne, Boekaerst, Pintrich ve Zimmerman'in öz düzenlemeli öğrenme modellerinin öne çıktığını belirten Bembenutty ve diğerlerine göre (2015, s.10) bu modeller beş temel soruyu cevaplamaya çalışmışlardır:

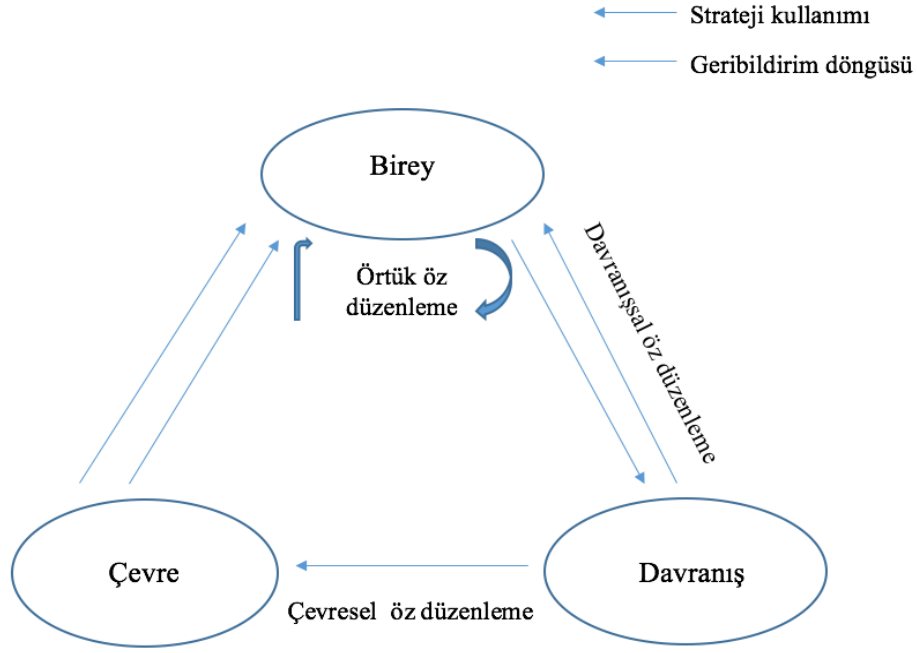
- Öğrenme sırasında öğrencileri öz düzenleme yapmaya güdüleyen faktörler nelerdir?
- Hangi süreçler öğrencilerin öz farkındalıklarını ve öz tepkiselliklerini sağlamaktadır?
- Öz düzenlemeli öğrencilerin akademik amaçlarına ulaşmalarını sağlayan anahtar süreçler nelerdir?
- Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisi sosyal ve fiziksel çevreden nasıl etkilenmektedir?

- Öğrenme öğrenci tarafından gerçekleştirildiğinde öğrencinin öz düzenleme kapasitesi nasıldır?

Öz düzenlemeli öğrenme modellerinin altında yatan bu ortak varsayımların ve aynı sorulara cevap arayışlarının yanı sıra, her model öz düzenlemenin başka bir boyutuna vurgu yapmış ve öz düzenlemeli öğrenme sürecini farklı aşamalarla açıklamışlardır. Örneğin, Corno öz düzenlemeli öğrenmenin irade boyutunu ön plana çıkartırken, Winne bilişsel boyutu üzerine yoğunlaşmış, McCaslin ve Hickey ise sosyokültürel boyutlar üzerinde daha çok durmuşlardır (Boekaerst ve Corno, 2005, s.201). Boekaerst'in okula uyarlanabilir öğrenme modeli ise öğrenme durumlarının algısı, üstbilgi bilgisi ve öz sistem olarak adlandırılan üç temel bilgi kaynağından oluşmakta olup öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmaları gerektiğine ve öğretmenlerin bu süreçte öğrencileri güdülemeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. Alanyazında ön plana çıkmış öz düzenlemeli öğrenme modellerinden Zimmerman'in ve Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modelleri ise sonraki bölümde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

#### **1.6.1. Zimmerman'in öz düzenlemeli öğrenme modeli**

Öz düzenlemeyi birey, çevre ve davranış bağlamında değerlendiren Zimmerman'e (2000, s.14) göre öz düzenleme *davranışsal öz düzenleme*, *çevresel öz düzenleme* ve *örtülü öz düzenleme* olarak üçe ayrılmaktadır. Buna göre, davranışsal öz düzenleme, bireyin kendini gözlemlemesini ve eylemlerini stratejik olarak düzenlemesini ifade etmektedir. Çevresel öz düzenleme çevresel şartları gözlemlemeyi ve düzenlemeyi içerirken, örtülü (covert) öz düzenleme ise bilişsel ve duyuşsal durumu izleme ve düzenlemeyi kapsar. Görüldüğü üzere öz düzenlemenin bu üç türü birey, çevre ve davranış arasındaki etkileşimden doğmaktadır. Bu unsurlar arasındaki etkileşim ve ilişki ise Şekil 1.1.'de gösterilmektedir:

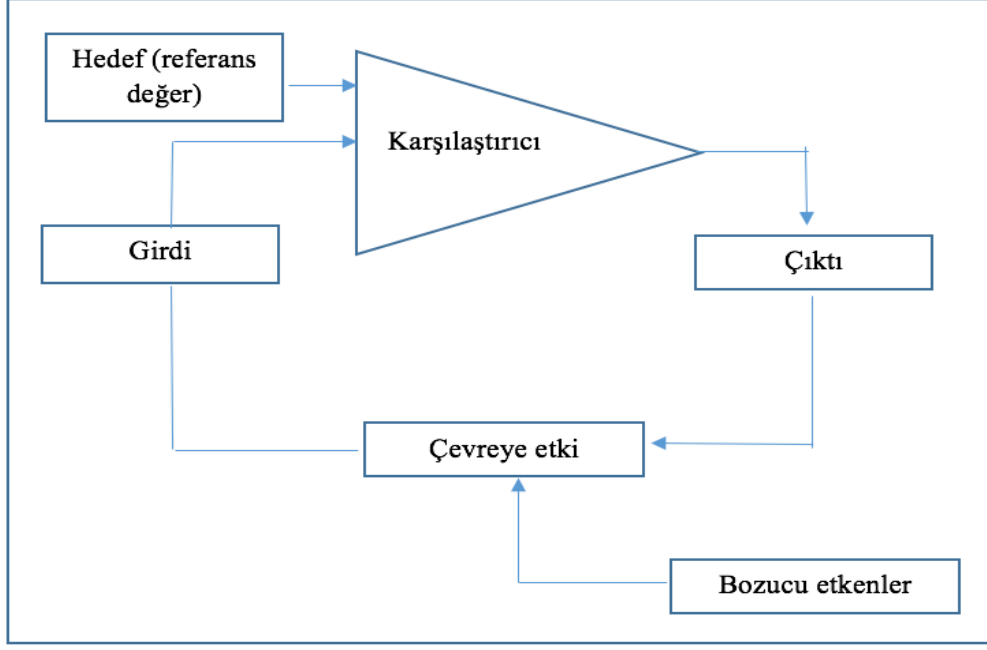


**Şekil 1.1.** 'Öz Düzenlemenin Üç Formu'

**Kaynak:** Zimmerman, (2000, s.15).

Şekil 1.1.'de görüldüğü üzere, öz düzenleme birey, çevre ve davranışın karşılıklı etkileşimlerinden doğmaktadır. Bireyin bu üç kaynağı izlemesinin doğruluğu ve sürekliliği ise stratejik düzenlemelerinin etkililiğini ve kendine ilişkin inançlarının doğasını doğrudan etkileyerek bireyin sonraki öz düzenlemeli davranışlarını şekillendirmekte rol oynamaktadır (Zimmerman, 2000, s.14).

Öz düzenleme Zimmerman (2000, s.14) tarafından döngüsel olarak nitelendirilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde birey, çevre ve davranış arasındaki etkileşim, geribildirim döngüsü ile şekillenmekte ve değişmektedir. Önceki performansa ilişkin alınan geribildirim, sonraki performansı veya performansın içinde gerçekleşeceği çevreyi değiştirmeye ve düzenlemeye yön vermektedir. Geribildirim döngüsü girdi, referans değeri, karşılaştırıcı ve çıktıdan oluşan dört ögeli bir döngüdür (MacKay, 1966 ve Miller, Galanter ve Pribram, 1960'dan akt. Carver ve Scheier, 2014, s.57). Carver ve Scheier (2004, s.14) ise bu döngüye çevresel etki ve bozucu etkenler ögelerini eklemiştir. Şekil 1.2.'de Carver ve Scheier' ın öz düzenleme sürecinde işe koşulan geribildirim döngüsü görülmektedir:



**Şekil 1.2.** Geribildirim Döngüsü

**Kaynak:** Carver ve Scheier (2004, s.14)

Şekil 1.2.'de görüldüğü üzere, Carver ve Scheier (2000, s.43) öz düzenleme sürecinde bireyin algısını, geribildirim döngüsünün 'girdi' ögesi olarak konumlandırmakta ve bireyin amaçlarını da bu döngüdeki referans değerleri olarak görmektedirler. Karşılaştırıcı ise algılarla referans değerlerini, yani amaçları karşılaştırmayı sağlayan mekanizmadır. Karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan farklar ya da çelişkiler ise kimi zaman oldukça küçük veya önemsiz olarak algılanırken, kimi zaman oldukça büyük veya önemli olarak algılanabilir (Carver ve Scheier, 2000, s.43). Geribildirim döngüsündeki 'çıktı' ögesi ise Carver ve Scheier (2004, s.43) tarafından davranış ile eşdeğer olarak kabul edilmiştir.

Öz düzenleme sürecinin döngüsel olduğunu öne süren Zimmerman'a göre (2000) öz düzenlemeli öğrenme *öngörü*, *performans* (ya da *iradeye dayalı kontrol*) ve *öz-yansıtma* süreçlerinden oluşmaktadır. Öngörü bireyin amaç belirleme, stratejik planlama ve öz yeterlik algısına dayalı olarak güdülenmesini gerçekleştirdiği süreci ifade ederken, performans ya da iradeye dayalı kontrol süreci ise öz-öğretim, dikkati odaklama, görev stratejilerini kullanma gibi öz-denetim sürecini içermektedir. Öz gözlemlenme süreci ise öz-kayıt ve öz-deneyleme gibi aşamalardan oluşmaktadır. Tablo 1.1.'de Zimmerman'ın döngüsel öz düzenleme modelinin alt süreçleri görülmektedir.



**Tablo 1.1. Öz Düzenlemenin Alt Süreçleri**

Öngörü	Döngüsel öz düzenleme süreçleri	
	Performans/İradeye dayalı kontrol	Öz-yansıtma
Görev analizi	Öz-kontrol	Öz-yargı
Amaç belirleme	Öz-öğretim	Öz değerlendirme
Stratejik planlama	İmgelem	Nedensellik kurma
Öz güdülenme inançları	Dikkat toplama	Öz-tepki
Öz yeterlik	Görev stratejileri	Öz-tatmin
Sonuç beklentileri	Öz gözlem	Uyarlanabilir-Savunulabilir
İçsel ilgi/değer	Öz-kaydetme	çıkarımlar
Hedef yönelimi	Öz-deneyleme	

**Kaynak:** Zimmerman, (2000, s.16).

Tablo 1.1.'de görüldüğü üzere öngörü aşaması görev analizi ve öz güdülenme inançlarından oluşmaktadır. Görev analizi bağlamında bireyler öncelikle amaçlarını belirler, daha sonra ise bu amaçlara ulaşmalarını sağlayacak stratejileri seçerler. Ancak bu stratejiler bireysel, çevresel ve davranışsal unsurlarda meydana gelen değişiklikler nedeniyle sürekli değişmekte, işlevsel olmadığı fark edilen stratejiler yerine yenileri oluşturulmaktadır. Bununla birlikte Zimmerman'e (2000, s. 17) göre bireyler bu stratejileri uygulayabilecek kadar güdülenmedikleri sürece öz düzenlemeli stratejilerinin hiç bir önemi yoktur. Bu nedenle öngörü sürecinde öz yeterlilik, sonuç beklentileri, göreve değer verme, ilgi ve hedef yönelimi gibi duyuşsal özellikler de işe koşulmaktadır.

Performans ya da iradeye dayalı kontrol aşamasında ise bireyin kendini kontrol etmesi ve kendini gözlemlemesi ön plana çıkmaktadır. Öz kontrol bağlamında bireyler bir bilgi veya beceriyi kendi kendilerine öğretebilir, imgelem yoluyla zihinsel resimler üretebilir, bir bilgi veya beceriyi edinebilmek için dikkatlerini o noktaya toplar ve görev stratejileri veya bir başka deyişle bilişsel öğrenme stratejilerini kullanarak amaçladıkları öğrenmeleri gerçekleştirmeye çalışırlar. Öte yandan, performans aşamasında bireyler kendilerini izler, öğrenme sürecine ilişkin elde ettikleri dönütleri kaydeder ve öz deneyleme yoluna gidebilirler. Öz deneyleme, bireyin yeni stratejiler denemesini ve bu stratejilerin yarattığı etkileri sürekli izlemesini ifade etmektedir.

Öz yansıtma aşamasında öz yargı ve öz tepkiler ortaya çıkmaktadır. Öz yargı sürecinde bireyler koydukları amaçlar çerçevesinde kendilerini değerlendirir ve öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri eylemler ile elde ettikleri sonuçlar arasında nedensellik ilişkisi kurarlar.

Ayrıca, öz-tepki bağlamında elde ettikleri performansa ilişkin tatmin veya tatminsizlik duygusu geliştirirler. Bandura'nın (1991'den akt. Zimmerman, 2000, s.23) belirttiği üzere bireyler sonucunda tatmin elde ettikleri eylemleri tekrarlamaya daha çok eğilim gösterirken kaygı veya tatminsizlik gibi olumsuz duygulara neden olan eylemleri tekrarlamada daha isteksiz olurlar. Öz tepki sürecinde bir diğer önemli unsur ise bireylerin performanslarını değerlendirerek uyarlanabilir veya savunulabilir çıkarımlarına varmalarıdır. Öz düzenleme sürecinin başarılı olduğu yargısına varan bireyler kullandıkları stratejilerin başka durumlara da uyarlanabileceğini düşünür, buna göre yeni amaçlar belirler ve döngüyü tekrarlarlar. Başarısızlık durumunda ise savunmacı öz tepkiler geliştirerek çaresizlik, akademik erteleme, görevden kaçınma, ilgisizlik veya umursamazlık gibi kendilerini gelecekte karşılaşılabilecekleri başarısızlık veya tatminsizlikten korumaya yönelik işlevsel olmayan duygu ve davranışlar geliştirirler.

### **1.6.2. Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modeli**

Öz düzenlemeli öğrenme Pintrich'e (2000, s.453) göre "bireylerin öğrenme için amaçlar belirlediği, bilişini, güdülenmesini ve davranışlarını izlediği, düzenlediği ve kontrol ettiği, amaçlar ve çevresel faktörler tarafından yönlendirilmiş ve sınırlandırılmış etkin ve yapılandırıcı bir süreç"tir. Pintrich'in çalışmaları genellikle öz düzenleme sürecinin güdülenme ve hedef yönelimi bileşenleri üzerine yoğunlaşmış olup oluşturduğu modelde de bu vurgu gözlemlenmektedir. Pintrich'in (2004, s.389) ortaya koyduğu öz düzenleme modeli, dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama *öngörü, planlama ve etkinleştirmeyi* kapsarken, ikinci aşama *izlemeyi*, üçüncü aşama *kontrolü* ve dördüncü aşama ise *tepki ve yansıtmayı* içermektedir. İlk aşama göreve ve bağlama ilişkin alguların ve bilgilerin etkinleştirilmesini içerirken, ikinci aşama bireyin kendisinin, görevin ve bağlamın farklı yönlerine ilişkin bilişüstü farkındalığı temsil eden çeşitli izleme süreçlerini kapsamaktadır (Pintrich, 2004, s.389). Üçüncü aşama bireyin kendisinin, görevin ve bağlamın çeşitli yönlerinin kontrol edilmesini ve düzenlemesini içerirken, dördüncü aşama bireyin kendisine, göreve ve bağlama ilişkin verdiği tepkileri ve yansıtmasını ifade etmektedir (Pintrich, 2004, s.389). Modelin aşamaları öncelik sonralık sırasına göre yapılandırılrsa da bir aşamanın mutlaka diğerinden önce veya sonra gerçekleşmesini gerektirecek biçimde hiyerarşik veya doğrusal olarak sıralanmamıştır (Pintrich, 2004, s.389). Modelin ayrıntılı bir gösterimi Tablo 1.2.'de görülebilir:

**Tablo 1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme için Alanlar ve Aşamalar**

Aşamalar ve ilgili basamaklar	Düzenleme için Alanlar			
	Biliş	Güdülenme/ Duyuşsal alan	Davranış	Bağlam
<b>Aşama 1</b> <b>Öngörü, planlama ve etkinleştirme</b>	-Amaç belirleme -Önceki bilgilerin etkinleştirilmesi -Bilişüstü bilginin etkinleştirilmesi	-Hedef yönelimi -Yeterlik algısı -Görev zorluğu algısı -Görev değerinin etkinleştirilmesi -İlgiyi etkinleştirme	-Zaman ve çabayı planlama -Davranışa ilişkin öz gözlemin planlanması	-Görev algısı -Bağlam algısı
<b>Aşama 2</b> <b>İzleme</b>	-Bilişüstü farkındalık ve bilişin izlenmesi	-Farkındalık ve güdülenme ile duyuşsal özelliklerin izlenmesi	-Farkındalık ve çabanın, zaman kullanımının ve yardıma ihtiyacın izlenmesi -Davranışın öz gözlemlenmesi	-Değişen görev ve bağlamsal durumların izlenmesi
<b>Aşama 3</b> <b>Kontrol</b>	-Öğrenme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve benimsenmesi	-Güdülenme ve duyuşsal özelliklerin yönetilmesi için stratejilerin seçilmesi ve benimsenmesi	-Çabanın azaltılması veya artırılması -Vazgeçme veya ısrar etme -Yardım arama davranışı	-Görevin değiştirilmesi veya yeniden gözden geçirilmesi
<b>Aşama 4</b> <b>Tepki ve yansıtma</b>	-Bilişsel yargılar	-Duyuşsal tepkiler	-Davranış tercihi	-Görevin değerlendirilmesi

**Kaynak:** Pintrich, (2004, s.390).

Tablo 1.2.'de görüldüğü üzere, Pintrich'in (2004, s.392) modelindeki planlama ve öngörü eylemleri, öğrenme için bilişsel amaçların belirlenmesini ve öğrenenlerin göreve ya da kendilerine ilişkin bilişüstü bilgilerin etkinleştirilmesine ek olarak üzerinde çalışılacak materyale ilişkin önceki bilgilerin etkinleştirilmesini içerir. Bilişin düzenlenmesi ayrıca bilişin izlenmesini ve hafıza, öğrenme, mantık yürütme, problem çözme ve düşünmeye yönelik bilişsel stratejilerin seçilerek işe koşulmasını da öngörmektedir (Pintrich, 2004, s.393). Bilişin düzenlenmesinde amaç belirleme öğrenenin göstereceği performansı karşılaştıracağı bir kriter olarak işlevsellik göstermesi bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir (Pintrich, 2000, s.457). Önceki bilgilerin ve bilişüstü bilgilerin etkinleştirilmesi ise genellikle bilinçli olmayan

bir şekilde gerçekleştirildiği için öz düzenlemeli bir eylem olarak kabul edilememekle birlikte daha fazla öz düzenleme yapan bireylerin bilinçli bir şekilde bu eylemleri gerçekleştirdikleri de bilinmektedir (Pintrich, 2000, s.457). Öte yandan bilişin düzenlenmesi bilişüstü farkındalığı ve bilişin izlenmesini de gerektirir. Böylelikle bireyler amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak bilişsel stratejileri seçer ve gerekli gördüklerinde değişiklik yaparlar. Bilişin düzenlenmesinin son basamağında ise bireyler öğrenme sürecini değerlendirerek kendileri ve performansları hakkında yargılarda bulunurlar.

Duyuşsal alanın düzenlenmesinde ise öncelikle görev algısı, hedef yönelimi, öz yeterlik algısı gibi bir takım duyuşsal özelliklerin etkinleştirilmesi söz konusudur. Daha sonra bireyler bu duyuşsal özelliklerini izlerler ve gerekli gördükleri durumlarda öz konuşma, savunmacı kötümserlik, kendini engelleme veya akademik erteleme gibi işlevsel veya işlevsel olmayan stratejiler kullanarak değişiklikler yaparlar (Pintrich, 2000, s.465).

Davranışın düzenlenmesi ise, bireyin öğrenme için harcayacağı zamanı ve çabayı planlamasını, daha sonra öğrenme sürecini izleyerek, yardım arama, çabayı artırma veya azaltma gibi eylemlerde bulunmasını ve öğrenme sürecinin sonunda yaptığı öz değerlendirmeye dayalı olarak ardıl davranış tercihlerinde bulunmasını içerir (Pintrich, 2000, s.466).

Bağlamın düzenlenmesi ise, öğrenmenin gerçekleşeceği bağlamın ve ortamın planlanmasını, izlenmesini ve görevin değerlendirilmesini kapsamaktadır (Pintrich, 2000, s. 470). Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modelinden görüldüğü üzere öz düzenlemeli öğrenme birey tarafından gerçekleştirilen ve bireyin bilişsel, duyuşsal, üstbilişsel, davranışsal ve sosyal yönlerinin karmaşık bir örüntü oluşturduğu etkin bir öğrenme sürecidir.

### **1.7.Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Boyutları**

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin temel özelliklerinden biri belirlenen amaçlara ulaşmada çeşitli stratejilerin işe koşulmasıdır. Strateji genel anlamıyla “bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması” olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 1996, s.57). Bireylerin öğrenmelerini sağlayabilmeleri için izledikleri yollara ise öğrenme stratejisi adı verilmektedir (Güven, 2004, s.45). Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireylerin farklı stratejileri işe koştuğu bilinmekle birlikte bu stratejiler farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflamalara tabi tutulmuştur.

Zimmerman ve Martinez Pons (1986, s.614) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin 14 stratejiyi kapsayan yapılandırılmış bir form geliştirmişlerdir.

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri olarak adlandırılan bu stratejiler ise amaç belirleme, öz-değerlendirme, düzenleme ve dönüştürme, bilgiyi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel düzenleme, öz-sonuçlama (kendini cezalandırma ya da ödüllendirme), tekrarlama ve ezberleme, sosyal destek arama (akran, öğretmen ve yetişkinlerden), kayıtları gözden geçirme (sınav sonuçları ve kitaplar) olarak belirlenmiştir. Pintrich ve diğerleri (1991, s.18) ise öz düzenleme stratejilerini bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ile kaynakları yönetme stratejileri olarak ikiye ayırmıştır. Bu sınıflamaya göre bilişsel ve üst bilişsel stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme ve üst bilişsel öz düzenlemeyi içerirken, kaynakları kullanma stratejileri zaman ve çalışma ortamı, çaba düzenlemesi, akran öğrenmesi ve yardım aramayı kapsamaktadır (Pintrich ve diğerleri, 1991, s.18).

De Boer ve diğerlerine (2012, s.10) göre öz düzenlemeli öğrenme stratejileri bilişsel, üstbilişsel, yönetim ve güdülenme stratejileri olarak dört ana grupta toplanabilir. Bilişsel stratejiler tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinden oluşmakta olup bilginin birey tarafından uzun süreli belleğe yerleştirilmesini sağlayan stratejilerdir. Üstbiliş stratejileri ise öz düzenlemenin çeşitli safhalarında işe koşulmakta olup öngörü safhasında planlama, performans safhasında izleme, öz yansıtma safhasında ise değerlendirme stratejileri olarak kendini gösterir. Yönetim stratejileri ise bireyin amacına en etkili şekilde ulaşabilmek için öğrenmeye ayıracağı zamanı ve çabayı düzenleme, öğrenmeyi gerçekleştireceği fiziksel ortamı düzenleme ve güçlüklerle baş edebilmek için yardım arama gibi stratejileri kapsar. Güdülenmeye ilişkin stratejiler ise bir amaca veya göreve değer verme, güdülenmeyi sürdürmeye yönelik duygu, düşünce veya davranış üretme gibi stratejileri içermektedir.

Öğrenme stratejilerine ilişkin olarak en kapsamlı sınıflamalardan biri Weinstein ve Meyer (1991, s.20) tarafından yapılarak öğrenmeyi sağlayan stratejiler yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme olarak üç grupta toplanmıştır. Ancak, Zimmerman ve Martinez Pons'un (1986, s.614) ve Pintrich'in (1991, s.18) ortaya koyduğu stratejiler bu üç ana gruba dahil edilemeyecek yardım arama, kayıt tutma, kaynakları yönetme gibi stratejileri de kapsamaktadır. Bununla birlikte öz düzenlemeli öğrenme, sadece strateji kullanımını değil, bireyin öz yeterlik algısına, öğrenme amacına yüklediği görev değerine, hedef yönelimine, ilgi ve gereksinimlerine dayalı olarak sağladığı güdülenmesini ve güdülenmeye dayalı olarak belirlediği amaçlarını, amaçlarına ulaşması veya ulaşamaması durumunda geliştirdiği gurur veya utanç gibi duygularına dayalı olarak sonraki eylemlerini yeniden planlamalarını içermektedir. Bir diğer deyişle, öz düzenlemeli öğrenme, öğrenme stratejilerinin işe koşulduğu bir süreç olmasının yanısıra, strateji kullanımından çok daha fazlasını kapsamaktadır. Öte yandan, öğrenme

stratejileri kavramı stratejilerin seçilmesi ve hangi durumlarda nasıl kullanılıp değiştirileceğine değinmezken, öz düzenlemeli öğrenme kavramı güdülenme, amaç belirleme, planlama, strateji kullanımı, izleme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl dinamik bir yapı oluşturarak öğrenmeye yol açtığını açıklamaya çalışmaktadır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme stratejileri ve öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kavramlarının çoğu zaman iç içe geçtiği, kimi zaman ise birbirinin yerine kullanıldığı ve bu kavramların kapsamının farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ise strateji ve öz düzenlemeli öğrenme stratejisi kavramları öğrenmenin planlanması, yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi sırasında kullanılan tüm stratejileri ifade etmekte olup, öğrenme stratejisi kavramı ise bireyin bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmada kullandığı yinleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinden oluşan bilişsel stratejileri ifade etmek için kullanılmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılan tanımlamalar ve alanyazındaki diğer bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu kavramın bireyin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal boyutlarıyla yakından ilişkili olduğu, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde kullanılan stratejilerin bu boyutlardan ayrı düşünülmeeyeceği ve bu boyutların da karmaşık bir biçimde birbirleriyle etkileşim halinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle sonraki bölümde öz düzenlemeli öğrenmenin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal boyutları ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler ise ilgili oldukları boyutların içinde açıklanmaya çalışılmıştır.

### **1.7.1. Öz düzenlemeli öğrenmenin bilişsel boyutu**

Öz düzenlemeli öğrenme bireyin bilişle yakından ilişkili olup Pintrich'in (2000, s.454) modelinden görülebileceği üzere bireyin öğrenme amaçlarına ulaşabilmesi için bilişini düzenlemesi oldukça önemli bir aşamadır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için karşılaşılan yeni bilgilerin zihinde anlamlandırılarak daha önceden yapılandırılan şemaya yerleştirilmesi gerekmektedir (Güven, 2004, s.5). Bu yerleştirme sürecinde ise bilgiler öncelikle seçilme, edinilme, düzenleme ve dönüştürülme aşamalarından geçirilmelidir. Bu aşamalar ise ancak bilişsel öğrenme stratejilerinin işe koşulmasıyla gerçekleştirilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986'dan akt. Kikas ve Jögi, 2015, s.579). Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bilişsel öğrenme stratejileri, öğrenme amaçlarına ulaşmaya, bir diğer deyişle bilgi veya beceriyi edinmeye çalışırken kullanılmaktadır. Belli bir amaca ulaşmak için izlenen yol veya uygulanan plan olarak tanımlanan öğrenme stratejileri öz düzenlemeli öğrenmenin temel yapı taşlarından olup

(Pintrich, 2004, s.393) kodlama ve tekrarlama gibi stratejileri içermektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997, s.195).

Öğrenme stratejilerini sınıflandıran Weinstein ve Meyer'e (1991, s.20) göre bilginin edinilmesini ve örgütlenmesini sağlayan bilişsel stratejiler üç ana grupta toplanmaktadır. Bunlardan ilki olan yineleme stratejileri bilginin ezberlenene kadar tekrar edilmesini ifade eden ve yüzeysel bir öğrenme sağlayan stratejilerdir (Weinstein ve Meyer, 1991, s.20; Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999, s.155). Yineleme stratejileri öğrencilerin bilgiyi birer birer sıralamalarını veya adlandırmalarını sağlar ve olduğu gibi hatırlanması istenilen bilgilerin zihinde kalıcı olmasına yardımcı olur (Güven, 2004, s.53). Anlamlandırma stratejileri ise bilginin anlamlı hale getirilmesini ve önceki bilgiler ile ilişkisinin kurulmasını içermektedir (Güven, 2004, s. 54). Anlamlandırma stratejileri zihinsel imajlar oluşturma, bellek ipuçları kullanma, analogi yaratma, kendi ifadeleri ile açıklama, özetleme, soru sorma, başka birine öğretmeye çalışma gibi stratejileri kapsamaktadır (Turan, 2009, s.53). Güven'e (2004, s.55) göre, materyal anlamlı olduğu zaman ezberlemeye göre çok daha çabuk ve kolay bir şekilde öğrenilir ve hatırlanır. Bu nedenle, anlamlandırma stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması, bilginin uzun süreli bellekten kolayca getirilerek farklı durumlarda etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar. Örgütlenme stratejileri ise verilen bilgi bölümü ile içsel bağlantılar oluşturmada işe koşulmaktadır (Turan, 2009, s.53). Örgütlenme stratejileri öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenmesini ve yapılandırılarak öğrenilmesini sağlar (Güven, 2004, s.58). Kümeleme, anahat oluşturma, ağlar oluşturma gibi stratejiler örgütlenme stratejileri arasında gösterilebilir (Weinstein ve Meyer, 1991, s.21).

Öz düzenlemeli öğrenenler iyi birer strateji kullanıcısı olmaları ile dikkat çekerler. Ancak, öğrenenin belirlediği öğrenme amaçları, öğrenme sırasında strateji kullanımını etkilemektedir. Performans odaklı ve dışsal unsurlarla güdülenmiş bireyler daha yüzeysel öğrenmeleri sağlayacak tekrar stratejileri gibi stratejiler kullanırken, içsel güdülenme düzeyi yüksek olan bireyler ise örgütlenme gibi daha derinlemesine stratejiler kullanma eğilimi gösterirler (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000, s.741). Buradan görüldüğü üzere bilişsel stratejilerin kullanımı bireyin duyuşsal özellikleri tarafından şekillenmekte ve üstbilişsel stratejilerin kullanımıyla izlenip değerlendirilerek bireyin öğrenme amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunur.

### **1.7.2. Öz düzenlemeli öğrenmenin üstbilişsel boyutu**

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili sık sık karşılaşılan kavramlardan biri de üstbiliştir. Bu kavramı ilk kez kullanan Flavell'a göre üstbiliş "*bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş*" ve

“kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması” olarak tanımlanmıştır (akt. Namlu, 2004, s.125). Biliş ve üstbiliş kavramı arasındaki fark ise Baykara (2011, 80) tarafından “biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişötesi, bunlara ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme” olarak açıklanmıştır. Üstbilişin temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma, bilinçli davranma, kendini kontrol etme, kendini düzenleme, kendini değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır (Gelen, 2004, s.5). Üstbilişsel stratejiler anlamaya hazırlanma, anlamayı takip etme ve anlamayı yönlendirme süreçlerinde öğrenmenin kontrolünü ve yönetimini sağlar (Wolters ve Pintrich, 1998, s.27). Namlu’ya (2004, s.125) göre, bilişötesi kavramı, düşünme hakkında düşünmeyi, kişinin neyi bilip bilmediğini bilmesini ve bireyin düşüncelerinin farklı yönlerine ilişkin farkındalığını ifade etmektedir. Senemoğlu’na (2010, s.336) göre üstbilişsel stratejileri kullanan öğrenenler kendilerine şu soruları sorarlar:

- Bu konu ya da sorun hakkında ne biliyorum?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım var?
- Bu konuyu etkili bir biçimde öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığımda hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu süreçler sonunda elde edeceğim sonuç beklentime uygun mu?
- Elde ettiğim sonuç beklentime uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Bireyler bu sorular aracılığıyla öz düzenlemeli öğrenme sürecinde öz yeterlik algısı gibi bir takım duyuşsal özelliklerine dayalı olarak öğrenme amaçlarına karar vererek, bu amaçları hiyerarşik bir biçimde sıralar ve belirledikleri amaçlara nasıl ulaşacakları hakkında stratejik planlar yaparlar (Zimmerman, 2000, s.17). Öğrenme sürecinde kendilerini izleyerek ve sorgulayarak kullandıkları bilişsel stratejilerde gerekli değişiklikleri sağlarlar (Zimmerman, 2000, 19). Geribildirim döngüsünü işe koşarak belirledikleri amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını denetler ve öz-değerlendirme yaparlar (Zimmerman, 2000, s.21). Bireyler aynı zamanda üstbilişsel stratejiler kullanarak duyuşsal özelliklerini de izler ve değiştirirler. Örneğin olumlu öz-konuşma yoluyla gerekli güdülenmelerini sağlarlar ve kaygı ile baş ederler veya öz-engelleme stratejisini kullanarak sonraki öğrenmelerde başarıya ulaşmak için öz-yeterlik inançlarını korurlar (Pintrich, 2004, s.396).

Buradan anlaşıldığı üzere, üstbilişsel stratejiler temelde bireyin öğrenme sürecini planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini sağlamaktadır. Bu üstbilişsel stratejiler öz



düzenlemeli öğrenme sürecinin her aşamasında işe koşulmakta olup bireyin öğrenme amacına ulaşmasında ve öğrenme sürecini düzenlemesinde büyük bir öneme sahiptir. Öğrenme sürecinde işe koşulan üstbilişsel stratejiler farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılrsa da, bu konuda en kapsayıcı olduğu düşünülen sınıflandırma Gündoğan-Çöğenli (2011, s.45) tarafından yapılarak başlıca üstbilişsel stratejiler planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejiler ana başlıkları altında toplanmıştır. Ancak, bu sınıflandırmada üstbilişsel stratejiler olarak adlandırılan duyuşsal stratejiler, bu çalışmada öz düzenlemeli öğrenmenin duyuşsal boyutu kapsamında değerlendirilmiş ve sonraki bölümde ele alınmıştır.

### **1.7.3. Öz düzenlemeli öğrenmenin duyuşsal boyutu**

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyin bilişini düzenlemesi ve bu amaçla üstbilişsel stratejilerini işe koşabilmesi için birtakım duyuşsal özelliklere sahip olması beklenmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme süreci, kendi yeterlikleri hakkında olumlu inançlara sahip olma, öğrenmeye değer verme ve gurur, tatmin gibi olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmayı gerektirir (Schunk ve Zimmerman, 1997, s.195). Öz düzenlemeli öğrenmede bireyin duyuşsal özelliklerinden kendi yeterliliğine inanmasını ifade eden öz yeterlik inancı ve algısı en çok ön plana çıkan kavramlardandır. Bireyin öz düzenleme becerisi öz yeterlik inancıyla oldukça ilintilidir (Zimmerman, 1989, s.329).

Öz yeterlik Zimmerman (2000, s.17) tarafından bireyin bir görev veya performansı gerçekleştirmek için gereken eylemleri yapma ve düzenlemeye ilişkin yeterliğine yönelik inancı şeklinde tanımlanmıştır. Bandura'ya (1986) göre ise öz yeterlik, bireyin bir takım görevleri yerine getirmedeki istenen performans düzeyini yakalamak için gerekli olan eylemleri düzenleme ve uygulamaya ilişkin yeterliğine yönelik algısıdır. Önceki öğrenmelerinin olumlu sonuçlarını gören bireyler, öz yeterlik inancını pekiştirir, öz yeterlik inancına dayalı olarak güdülenmelerini sağlar ve buna benzer davranışları sergilemede devamlılık gösterirler (Zimmerman, 1989, s.331). Aynı zamanda bireyler öz yeterlik algılarının yüksekliği ölçüsünde kendilerine yeni ve daha yüksek amaçlar belirlerler (Bandura, 2015, s.1026). Zimmerman'a (1989, s.331) göre öğrencilerin öz değerlendirme stratejisini önetkin bir şekilde kullanması çalışmasının doğruluğu ve bu değerlendirme sürecinin tekrarlanıp tekrarlanmaması gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olmasını sağlar. Bu nedensellik bireysel süreçlerle başlatılır, strateji kullanımıyla gerçekleştirilir ve öz yeterlik algısına dayalı olarak düzenlenir. Bu bağlamda, öz yeterlik algısı bilgi ve beceri edinimi sürecinde sarf edilen çabaları düzenleyen bir katalizör görevi görür.

Gahungu'nun (2007, s.2) ve Zimmerman ve Martinez Pons'un (1990, s.58) çalışmasına göre öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin daha yeterli ve etkili öğrenme stratejileri kullandığı ve öğrenme çıktılarına yönelik daha fazla öz izleme yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik algısının görevde istikrarlı davranma, görev seçimi, etkili ders çalışma etkinlikleri, beceri edinimi ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği araştırmalarla desteklenmektedir (Zimmerman ve Ringle, 1981, s.491; Bandura ve Shunk, 1981, s.595; Schunk, 1984, s.57). Öte yandan öz yeterlik bir yetişkinin model olmadaki performansından ve sözlü ikna çabasından etkilenebilmektedir. Schunk'un (1981, s.102) çalışmasından görülebileceği üzere bir yetişkinin bir matematik probleminin nasıl çözüleceğini modellemesi, dördüncü sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algısı düzeylerini ve bölme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Bembenutty ve diğerlerine göre (2015, s.14), öz düzenlemeli öğrenenler öğrenme görevleri zorlaştığında güdülenmelerini sürdürmelerini sağlayan yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olmakla birlikte bu sahip oldukları öz yeterlik algısının bireyin görev seçimini, çaba gösterme, görevde sabretme, dayanıklılık gösterme, stres ve kaygı düzeylerini etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle, öz düzenlemeli bir öğrenen olmak için yeterli bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olmak gerekmektedir.

Wlodkowski'ye (1985, s.2) göre, güdülenmeyi etkileyen altı faktör sırasıyla "tutumlar, gereksinimler, uyarıcılar, duygular, yeterlilik algısı ve pekiştirme"dir. Bir öğrencinin 'Bunu yapabileceğimi biliyorum' diyerek kendi kendine olumlu yönde konuşması öz yeterlik inancını dolayısıyla güdülenmesini pekiştirebilir (Pintrich, 2004, s.396). Ayrıca bireyler kendilerine televizyon izleme, arkadaşlarla buluşma ve benzeri birtakım dışsal ödüller koyarak güdülenmelerini artırmaya yönelik eylemlerde bulunabilirler (Pintrich, 2004, s. 395; Zimmerman ve Martinez Pons, 1986, s.618). Bununla birlikte, özellikle yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler iyi notlar elde etmeyi kendilerine dışsal bir motivasyon kaynağı olarak görebilirler (Pintrich, 2004, s.395). İçsel motivasyonunu artırmada ise görevi daha ilginç hale getirme ve oyuna dönüştürme gibi stratejilerden yararlanılmaktadır (Pintrich, 2004, s.395; Sansone ve diğerleri, 1992, s.388). Öte yandan Wolters (1998, s.233) yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin göreve verdikleri değeri artırmak için o görevin hayatlarıyla, deneyimleriyle veya kariyerleriyle ilgisini kurduklarını ortaya koymuştur.

Öz düzenlemeli öğrenmede etkili olan bir diğer duyuşsal özellik ise öğrenenlerin bir şeyi neden öğrendikleri sorusuna cevap veren hedef yönelimleridir (goal-orientation) (De Boer vd., 2012, s.10). Hedef yönelimi kuramına göre güdülenmeleri bakımından bireyler temelde performans odaklı ve yetkinlik (veya öğrenme) odaklı olarak ikiye ayrılırlar. Yetkinlik odaklı

bireyler öğrenmenin kendisini değerli görür, başarılarını kendi belirledikleri standartlara göre değerlendirir, içsel olarak güdülenir, zorluklar karşısında ise sabır gösterir ve onlarla yüzleşirler (Parlak-Yılmaz, 2005, s.131). Performans yönelimli bireyler ise başkalarını kendine ölçüt alır, daha çok dışsal olarak güdülenir, meydan okumaktan kaçınır ve başarısızlığa veya zorluklara karşı düşük direnç gösterirler. Aynı zamanda yetkinlik odaklı bireyler daha karmaşık öğrenme stratejileri ve daha fazla öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini işe koşarlar (De Clercq vd., 2013, s.9). Sonuç olarak, yetkinlik odaklı bireyler öz düzenlemeli öğrencilerin sahip olduğu içsel güdülenme, zorluklarla baş etme gibi özelliklere sahipken, performans odaklı bireylerin ise bu özelliklere sahip olmaktan uzak oldukları söylenebilir.

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyler öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek kaygı ve şüphe gibi duygular geliştirebilirler. Öğrenme sürecinin sonunda yaptıkları öz-değerlendirme sonucunda ise kendilerini yeterli veya başarılı buldukları durumda gurur ve tatmin gibi olumlu duygular, başarısız buldukları durumlarda ise utanç ve suçluluk gibi olumsuz duygular deneyimlerler (Pintrich, 2004, s.396). Duyguların kontrolünü sağlamada kullanılan stratejiler kendi kendine olumlu yönde konuşma, utanç ve suçluluk gibi olumsuz duyguları harekete geçirme, savunma amaçlı kötümserlik ve kendini engelleme (self-handicapping) olarak sayılabilir (Pintrich, 2004, s.396). Kendi kendine olumlu yönde konuşma, korku ve endişeyi azaltmak için kullanılabilir. Utanç ve suçluluk gibi olumsuz duyguların harekete geçirilmesi bir görev için harcanmakta olan çabada ısrarcı olunması için kullanılırken, kendini engelleme çabayı azaltarak veya erteleyerek düşük düzeyde gerçekleşecek başarıyı kendi yetersizliğine değil harcanan çabanın azlığına bağlayarak bireyin öz değerini korumak için işe koşulabilmektedir (Pintrich, 2004, s.396). Savunmacı kötümserlik ise bireyin daha önceki başarılarını dikkate almaksızın kendine ilişkin daha düşük düzeyde beklentilere girmesi ve sanki kötü sonuçlarla karşılaşması kesinmiş gibi düşünerek harcadığı çabayı artırarak başarı ihtimalini yükseltmesidir. Bireylerin öğrenmelerinin sonuçlarına ilişkin geliştirdikleri gurur, öfke, utanç, suçluluk gibi karmaşık duygular, bireyler tarafından öz değerlerini ve ileride gerçekleştirecekleri akademik görevlere ilişkin güdülenmelerini korumak için kontrol edilebilir (Pintrich, 2004, s.396).

Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyin amaç belirleyebilmek için yüksek bir öz yeterlik algısına ve güdülenme düzeyine sahip olması, performanstan çok yetkinliğe odaklanması, öğrenme sürecinde ortaya çıkan şüphe ve kaygı gibi duyguları izleyebilmek için üstbilişsel stratejiler kullanması ve bu duygularla baş edebilmek için olumlu öz konuşma gibi duyuşsal stratejileri kullanması gerekmektedir.

#### 1.7.4. Öz düzenlemeli öğrenmenin davranışsal boyutu

Duyuşsal özelliklerle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin birey tarafından etkili bir şekilde kullanılması davranışla sonuçlanır. Etkili bir biçimde amaçlar belirleyerek planlar yapan ve güdülenmesini sağlayan bireyler, öğretime katılma ve odaklanma davranışı gösterirler (Schunk ve Zimmerman, 1997, s.195). Yaptıkları planlar çerçevesinde amaca ulaşmaya yönelik olarak zamanı planlar, yönetir ve çabalarını ayarlarlar. Öz düzenlemeli öğrenenler aynı zamanda öğrenme sürecini güçleştirilmesi durumunda öğrenmenin gerçekleştiği ortamda düzenlemeler yaparak ortamı verimli hale getirir veya ortamı değiştirirler (Schunk ve Zimmerman, 1997, s.195).

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde işe koşulan davranışsal stratejiler Pintrich'e (2004, s.398) göre zaman ve çabanın planlanması ya da yönetilmesi ve yardım aramadır. Zaman yönetimi farklı etkinlikler için zamanı ayarlama ve ders çalışma çizelgeleri oluşturma gibi süreçleri kapsar. Çabanın yönetilmesi ise bir derste veya görevde başarı göstermek için harcanması gereken çabanın hesaplanması ve yoğunluğunun ayarlanmasıdır (Pintrich, 2004, s.398). Bağlamın veya çevrenin düzenlenmesi ise kontrol her zaman öğrenende olmadığı için göreceli olarak daha zordur (Pintrich, 2004, s.399).

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyler aynı zamanda akademik arzuları erteleme davranışı gösterirler. Arzuları erteleme öz düzenlemeli öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Avcı, 2013, s.534). Arzuları erteleme Mischel (1981, s.244) tarafından arkadaşlarla dışarı çıkıp eğlenmek gibi hemen tatmin sağlayacak eylemlerden, bir sınavdan yüksek not almak gibi daha uzak ancak daha çok tatmin sağlayacak bir amaç uğruna vazgeçme olarak tanımlanmıştır (akt. Bembenutty ve Karabenick, 1996, s.4). Bu davranışı gösteren bireyler arkadaşlarıyla sinemaya gitme veya televizyon izleme gibi hemen tatmin sağlayacak davranışlardan bunları yapmak yerine akademik çalışmalarını sürdürmeleri durumunda sonrasında elde edebilecekleri başarıyı göz önünde bulundurarak kaçınır ve daha az dikkat dağıtabilecek ya da akademik amaca yönelik çabayı azaltabilecek davranışlarda bulunurlar. Akademik arzuları erteleme davranışı gösteren bireyin öz yeterlik algısıyla yakından ilişkili olup yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin yüksek düzeyde akademik arzuyu erteleme davranışı gösterdikleri bilinmektedir (Bembenutty ve diğerleri, 2015, s.14). Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenenlerin amaçlarına ulaşma için odaklanma, öğretime katılma, kaynakları yönetme, çabayı ayarlama ve arzuyu erteleme gibi gözlemlenebilir birtakım davranışlarda buldukları söylenebilir.

### 1.7.5. Öz düzenlemeli öğrenmenin sosyal boyutu

Sosyal öğrenme kuramı bakış açısından sosyal kaynaklar öz düzenlemeli öğrenmenin gerçekleştirilebilmesinde kilit önem arz eder. Zimmerman ve Martinez-Pons's (1986, s.618) göre akademik öz düzenleme süreci sosyal kaynakları etkili kullanma, model alma ve yardım arama gibi süreçleri içermektedir. Öğrenmenin model olarak gerçekleştirildiğini öne süren bu bakış açısına göre öz düzenlemeli öğrenme becerisi de model alma yoluyla kazanılabilir (Florez, 2011, s.49; Clark ve Zimmerman, 1990, s.372). Öğretmenin sınıf içinde strateji kullanımına önem vermesi, sesli düşünmesi gibi davranışları öğrenciler tarafından model alınarak öz düzenlemeli öğrenme becerisine katkıda bulunabilir. Öte yandan öz düzenlemeli öğrenmenin önemli göstergelerinden biri de yardım aramadır (Koç, 2014, s.140). Bireyler öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için akranlarından, ebeveynlerinden veya öğretmenlerinden yardım isteyerek amaçlarına ulaşma yolunda önlerine çıkan engellerle baş ederler.

Bir diğer taraftan, ebeveyn ve öğretmenlerle ilişkilerin yanısıra akran ilişkileri de öz düzenlemeli öğrenme sürecinin desteklenmesinde veya engellenmesinde önemli bir yer tutabilir. Özellikle bireyin benimsediği sosyal kimliğinin beraberinde getirdiği gereklilikler öğrenenlerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Cleary ve Chen, 2009, s.294; Montalvo ve Torres, 2008, s.5; Ommundsen vd., 2005, s.471). Örneğin, sosyal kimliğinde başarılı olma veya toplum tarafından kabul ve değer gören bir mesleği edinme gibi amaçları barındıran bireyler, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmada kendini başarısız akranlardan oluşan bir grubun üyesi olarak gören bir bireye göre daha etkin olabilirler. Ayrıca, bireylerin akranlarıyla işbirliği içinde gerçekleştirdikleri öğrenme etkinlikleri, öğrenenlerin birbirlerine strateji kullanımında model olmalarını, sosyal yardım sağlamalarını ve zaman ya da çaba yönetimi stratejilerini daha etkin kullanmalarını kolaylaştırarak öz düzenlemeli öğrenme sürecine katkıda bulunabilir (Pino-Pasternak vd., 2014, s.3). Tüm bunlarla birlikte, Hattie'ye (2009, s.105) göre de akranlar birbirlerine yardım ederek, akran öğretimi yaparak, birbirlerine dönüt vererek ve okulu her gün gelmek isteyecekleri sosyal bir ortama çevirerek birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunabilirler.

Özetle, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde ebeveynlerle, öğretmenlerle ve akranlarla olan ilişkiler önem taşımakta olup bireyin öz düzenleme becerisi de dahil olmak üzere bir çok davranışı model almasına, öğrenme sürecindeki güçlüklerle baş edebilmesi için gerekli olan yardımı ve öğrenme sürecine ilişkin dönütü elde etmesine kaynaklık etmektedir.

## 1.8. Öz Düzenlemeli Öğrencilerin Özellikleri

Öz düzenlemeli öğrenenlerin en temel özellikleri akademik amaçlara ulaşmada stratejiler kullanmaları ve öğrenme çıktılarıyla öz düzenleme süreçleri arasındaki stratejik ilişkilerin farkında olmalarıdır (Banarjee ve Kumar, 2014, s. 330). Aynı zamanda, öz düzenlemeli öğrenenler yeni bilgi ve becerilerin hem zihnen hem de fiziksel anlamda etkin arayıcılarıdır (Zimmerman ve Martinez Pons, 1986, s.614). Öz düzenlemeli öğrenenler öğrenme sorumluluğunu üstlenir, amaçlarına ulaşmak için stratejiler kullanır ve bununla birlikte bir şeyi bilip bilmediklerinin ya da bir beceriyi edinip edinmediklerinin farkındadırlar (Banarjee ve Kumar, 2014, s.331; Zimmerman ve Martinez Pons, 1986, s.615). Ayrıca, öğrenme sürecini sistematik ve kontrol edilebilir bir süreç olarak görürler ve bu süreçte karşılarına çıkan yetersiz çalışma koşulları gibi engellerle karşılaştıklarında bunların üstesinden gelmeye çalışırlar (Banarjee ve Kumar, 2014, s.,331). Üredi ve Üredi'ye (2007, s.4) göre, öz düzenlemeli öğrenenler en iyi öğrenebilecekleri ortamları seçerler, zamanlarını etkili kullanırlar, kazanımları sırasında planlar yaparlar, amaç belirlerler, kendi kendilerini izlerler ve öz değerlendirme yaparlar. Bunlara ek olarak, yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahiptirler (Üredi ve Üredi, 2007, s.4).

Bununla birlikte, öz düzenlemeli öğrenme sürecini daha fazla işe koşan bireyler öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımında daha az etkin olan akranlarına göre daha fazla akademik başarı göstermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip bireyler öğrenirken daha az çaba harcamakta ve daha üst düzey akademik başarı göstermektedirler (Zimmerman, 1990, s.13). Benzer şekilde Demircan'ın (2014, s.3) çalışması da öz düzenlemeli öğrencilerin akademik başarılarının, sınıf içi etkinliklere katılımının, öz yeterlik düzeylerinin ve görev değer algılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, sınav kaygılarının ise daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Wolfe ve Johnson (1995, s.183) lisans öğrencilerinin genel not ortalamasını yordayan faktörleri ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan en önemli faktörün lise genel not ortalaması olduğunu, en önemli ikinci faktörün ise öz düzenlemeli öğrenme becerisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Buradan görülebileceği üzere, öz düzenlemeli öğrenenler daha az çabayla daha yüksek düzeyde akademik başarı göstermekte, daha düşük düzeyde sınav kaygısı yaşamakta ve sınıf içi etkinliklere daha çok katılım göstermektedirler.

Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşamboyu öğrenme ile de yakın bir biçimde ilişkisi vardır (Lüftenegger vd., 2012, s.27; Dignath vd., 2008, s.102; Zimmerman, 2002, s.66; Lake, 1997, s.8). Lüftenegger ve diğerleri (2012, s.27) tarafından temel yaşamboyu öğrenme becerisi

göstergeleri öğrenmeye karşı istek ve öğrenme için gerekli becerilere sahip olmak olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmacılar tarafından bu iki temel göstergenin öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkisine dikkat çekilerek öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olan bireylerin yaşamboyu öğrenme faaliyetlerine katılımının ve başarısının artma durumunun daha yüksek olacağı belirtilmiştir. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenenlerin aktif yaşamboyu öğrenenler olduğu söylenebilir.

Öz düzenleme becerisi, akademik başarının ötesinde iş yaşamında da bireye birtakım avantajlar sağlamaktadır (Baumeister ve Alquist, 2009, s.23). Cox (2000) öz düzenleme becerisi yüksek olan yöneticilerin çalışanları tarafından öz düzenleme becerisi düşük olan yöneticilere göre daha olumlu değerlendirildiğini ortaya koymuştur (akt. Baumeister ve Alquist, 2009, s.23). Bu bağlamda öz düzenlemeli öğrenme becerisinin bireye daha fazla akademik başarı, yaşamboyu öğrenme becerisi ve hatta iş hayatında daha fazla başarı elde etmede yardımcı olan oldukça önemli bir beceri olduğu söylenebilir. Öz düzenlemeli öğrenenlerin tüm bu özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Öz düzenlemeli öğrenenler kendilerine sürekli yeni amaçlar belirlerler.
- Amaçlarına ulaşmak için stratejiler kullanırlar.
- Öğrenme ortamını, zamanı ve kaynakları etkili bir şekilde kullanır ve düzenlerler.
- Yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahiptirler.
- Yüksek düzeyde akademik başarı gösterirler.
- Öğrenme sorumluluğunu üstlenirler.
- Öğrenme sürecinde karşılaşılan engellerle baş etmeye çalışırlar.
- Öğrenme sürecinde daha az çaba harcarlar.
- Daha düşük düzeyde sınav kaygısı yaşarlar.
- Yaşamboyu öğrenme becerilerine sahiptirler.
- İş yaşamında daha başarılı olurlar.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin bireyin akademik ve iş yaşamında sağladığı bu katkılardan dolayı öz düzenlemeli öğrenme becerisine her bireyin yüksek düzeyde sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin nasıl kazandırılacağı veya desteklenebileceği sorusu gün yüzüne çıkmaktadır. Bu nedenle, bir sonraki bölümde öz düzenlemeli öğrenme becerisinin öğretim yoluyla nasıl desteklenebileceğine değinilmiştir.

## 1.9.Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Her ne kadar öz düzenlemeli öğrenme kavramı dikkatleri bireyin kendisine yöneltse de Kitsansas, Winsler ve Huie'ye (2008, s.64) göre, öz düzenleme becerisi öğrenilmiş bir beceridir. Nitekim Zimmerman'a (1990, s.13) göre de öz düzenlemeli öğrenme kavramı öğretmenlerin öğrenenlerle nasıl etkileşim kuracaklarına ve okulların nasıl düzenleneceğine ilişkin doğurgular sunar. Üredi ve Üredi'ye (2007, s.8) göre öğrenme ortamı bireyin öz düzenleme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenebilir. Böyle bir ortamın oluşturulması için uyulması gereken ilkelerden en temeli, bireye karmaşık ve gerçek öğrenme içeriği ve görevi sağlamaktır (Lau, 2013, s.56; Üredi ve Üredi, 2007, s.8). Ayrıca bireye bilgiyi çok yönlü ve çeşitli biçimlerde sunmak, onların bilgiyi yorumlamalarına, zihinsel modellerinin içine yerleştirmelerine ve zihinsel modellerini düzenlemelerine yardım ederek öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Üredi ve Üredi, 2007, s.8). Bunun yanı sıra, bireysel öğrenmelerle öğrencileri kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye teşvik etmek ve öğrenci kontrolünü artırmak, öz düzenlemeli öğrenme ortamları oluşturmada uyulması gereken prensiplerdendir (Üredi ve Üredi, 2007, s.9).

Öz düzenlemeli öğrenmenin sağlanmasında stratejilerin doğrudan öğretimi de oldukça önem taşımaktadır (Clark ve Zimmerman, 1990, s.373). Ancak çoğu zaman strateji öğretimi tek başına yeterli olmamakta, strateji öğretiminin yanı sıra bu stratejilerin farklı bağlamlara nasıl adapte edilebileceğini de öğrenmek gerekmektedir (Butler, 2002, s.82). Öğrenme sürecinde farkındalık sağlama ve öz değerlendirme yapmaya teşvik etmek, etkili geri bildirim sağlamak ve strateji kullanımında model olmak da öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen öğrenme ortamları oluşturmada temel alınması gereken prensiplerdendir (Bangir-Alpan, 2015, s.142; Lau, 2013, s.56; Üredi ve Üredi, 2007, s.9). Araştırma sonuçlarına dayanan ve öz düzenlemeli öğrenmeyi sağlayacak başlıca dört öğretim ilkesi şu şekilde sıralanabilir (Ley ve Young, 2001, s.94):

1. Öğrenenleri etkili bir öğrenme ortamı hazırlama ve kurmaya yönlendirmek,
2. Öğretimi ve etkinlikleri bilişsel ve biliş üstü süreçleri pekiştirecek biçimde düzenlemek,
3. Öğrencilere kendilerini izleme fırsatı tanımak için öğretimsel amaçları ve geri bildirimini kullanmak ve
4. Öğrencilere sürekli bir şekilde değerlendirmeye ilişkin bilgiler vererek öz değerlendirme yapma fırsatı tanımak.

Butler'a (2002, s.82) göre öz düzenlemeli öğrenenler verilen bir akademik görev üzerinde çalışırken görev analizi, strateji seçimi, strateji kullanımı, strateji kullanımını izleme, öz



değerlendirme, sonraki eylemler için plan yapma gibi süreçleri içeren bir bilişsel etkinlik döngüsü içine girerler. Bu nedenle, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için öğretmenler öğrencilerinin bu bilişsel döngüye girmelerine yardımcı olmalı, hatta öğrencilerin belirli akademik görevler hakkında üstbilişsel bilgilerinin, görev analizi stratejilerinin, strateji kullanımı becerilerinin ve geribildirimi etkili kullanabilmelerinin sağlanması için birtakım öğretimsel amaçlar belirlemelidirler (Butler, 2002, s.82).

Öz düzenlemeli öğrenmeyi sağlayan öğrenme öğretme ortamlarının oluşturulmasında öğrencilerin öz yeterlik algılarının ve güdülenmeye ilişkin inançlarının geliştirilmesi de amaçlanmalıdır. Eshel ve Kohavi (2003, s.249) çalışmalarında sınıf kontrolünün öğrenci tarafından sağlandığı durumlarda öz düzenlemeli stratejilerin kullanımının arttığını, öğretmen tarafından sağlandığı durumlarda ise azaldığını saptamışlardır. Nitekim Pintrich'e (2004, s.399) göre de öğretmenin kontrolünün daha baskın olduğu geleneksel sınıflarda bağlamsal kontrol ve düzenlemenin gerçekleşme ihtimali daha düşüktür. Buradan yola çıkarak, öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmek için öğrenme öğretme sürecindeki etkinliklerin kontrolünde öğrencilere gereken seçim şansının ve öğrenme sorumluluğunun verilmesinin oldukça önem arz ettiği söylenebilir.

Yetkinlik odaklı hedef yönelimine sahip bireylerin daha fazla öz düzenlemeli oldukları göz önünde bulundurulduğunda, performans odaklı hedef yönelimine sahip öğrencilerin öğretim yoluyla daha yetkinlik odaklı hâle getirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Parlak-Yılmaz'a (2005, s. 133) göre öğrencileri yetkinlik odaklı olmaya teşvik eden sınıflarda konuların ezberlenmesinden çok anlaşılması ve kavranması önemli olup hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür ve öğrencilerin çabaları ve ilerlemeleri ödüllendirilir. Bu sınıflarda öğrenme hoşlanılacak bir etkinlik olarak görülüp öğrencilere verilen ödevler alışılmışın dışında ve yaratıcılığı teşvik eden türdedir. Bu tür sınıflarda öğrencilerin kendi yeterliklerine ilişkin kaygılarının azaltılması ve dikkatlerinin verilen öğrenme görevi üzerinde toplanması amaçlanır. Böyle bir sınıfta öğrenciler, başkalarının gözünde kendine ilişkin olumlu izlenim bırakma gibi bir endişe taşımadığı için kendini engelleme (self-handicapping) gibi işlevsel olmayan savunma temelli stratejiler uygulamaya gereksinim duymamaktadırlar.

Yapılan araştırmalar öz düzenlemeli öğrenme becerisinin sınıf temelli müdahalelerle geliştirilebildiğini göstermektedir (Dignath vd., 2008, s.102). Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri dersleri üzerinde yapılan müdahale çalışmaları öğrencilerin strateji kullanımlarında ve akademik başarılarında olumlu etkiye yol açmıştır (Brown vd., 1996, s.18; Leidinger ve Perels, 2012, s.1; Mevarech ve Amrany, 2008, s.147). Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında

eylem araştırması veya deneysel desenlerle kurgulanmış müdahale çalışmaları yürütmeleri öz düzenlemeli öğrenme stratejileri edinimini destekleyebilir.

Pino-Pasternak ve diğerleri (2014, s. 3) öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurları üç ana başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar, *etkinlik türleri*, *öğretimsel uygulamalar* ve *sınıf içi değerler ve sınıf düzeni* olarak sıralanmıştır. Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen etkinlik türleri içinde ise çoklu öğrenme amaçlarına ulaşılmasına imkan sağlayan probleme dayalı, karmaşık işbirlikli öğrenme etkinlikleri büyük yer tutmaktadır (Pino-Pasternak vd., 2014, s.3). Bu tür etkinlikler sınıf veya grup etkinlikleri olarak tasarlanabileceği gibi uzun bir zamanı da kapsayabilir. Karmaşık işbirlikli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin kendi performanslarını ve akranlarının performanslarını izleyebilmelerinin, eylemlerini planlamalarına, fikirler üretmelerine ve belirlenmiş amaçlara doğru ilerlemelerine olanak sağlamaktadır (Webb vd. 2013'ten akt. Pino-Pasternak vd., 2014, s.3). Yakınsal gelişim alanını hedef alarak farklı seviyelerde çaba gerektiren öğrenme etkinlikleri de öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurlardandır (Pino-Pasternak vd., 2014, s.3). Okuma, yazma, araştırma yapma, sunum yapma gibi etkinlikleri içinde barındıran çok boyutlu öğrenme etkinlikleri de, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine olanak sağlayarak farklı zorluk seviyelerinde performans göstermelerine imkan tanır (Cohen, 1994, s.8; Webb vd., 2013'ten akt. Pino-Pasternak vd., 2014 s.3). Son olarak, oyunla öğrenme etkinlikleri de öğrencilerin tekrarlama stratejilerini işe koşmalarına, kendi belirledikleri amaçlara yönelik eylemlerini izlemelerine ve duygularını düzenlemelerine olanak tanıyarak öz düzenleme becerisini desteklemektedir (Whitebread vd., 2012, s.17). Aynı zamanda, karmaşık öğrenme görevleri ile başarılı bir şekilde baş edebilmek için öğrencilerin güdülenmiş olmaları elzemdir. Bu bağlamda güdülenmeyi destekleyecek biçimde öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ilgi alanları, veya gerçek hayatta bu bilgileri nerede ve nasıl işe koşacaklarının açıklandığı anlamlı öğrenme etkinlikleri de öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemektedir (Pino-Pasternak vd., 2014, s.3).

Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen öğretimsel uygulamalar içinde ise biçimlendirici değerlendirme, bilişsel ve bilişüstü stratejilerin doğrudan öğretimi, kendini sorgulamanın teşvik edilmesi, problem çözme becerilerinin öğretimi, işbirlikli öğrenme ve akran öğretimi yer almakta ve öz düzenlemeyi geliştirerek olumlu akademik sonuçlara yol açmaktadır (Pino-Pasternak vd., 2014, s.3; Hattie, 2009, s.105).

Öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen sınıf içi değerler ve sınıf düzeni alt başlığında ise öğretmenin rehberliği ve birtakım duyuşsal özellikleri dikkate alarak bunları geliştirmesi ön plana çıkmaktadır. Bu beceriyi geliştirmek isteyen öğretmenler sınıf içindeki

etkinlikleri planlarken öğrencilerinin ilgi alanlarını dikkate almalı, öğrencilerinin amaçlarını ve öğrenmelerine ilişkin kararlarını desteklemeli, bireysel görüşlere saygı göstermeli, yardım arama ve yardım etme davranışlarını teşvik etmeli, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin öğrenmelerine ve davranışlarına ilişkin beklentilerini açık bir dille ifade etmelidir (Pino-Pasternak vd., 2014, s.4).

Zumbrunn, Tadlock ve Roberts'a (2011, s.14) göre, öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulmasında doğrudan strateji öğretimi, yönlendirilmiş ve bağımsız strateji uygulaması, sosyal destek ve dönüt ile yansıtıcı uygulamanın önemli bir yeri vardır. Doğrudan strateji öğretiminde öğretmen kendi düşünme ve öğrenme biçimini açıklama, gösterme ve model olma yoluyla öğrencilerin bu stratejileri edinmesine yardımcı olabilir. Doğrudan strateji öğretimi tüm öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini geliştirmeye katkı sağlamada yeterli olmamakla birlikte öğrencileri öz düzenlemeli olma yolunda teşvik etmede en iyi başlangıç stratejisidir (Levy, 1996, s.97). Yönlendirilmiş ve bağımsız strateji uygulaması, öğrenci bir stratejiyi başkalarından bağımsız bir şekilde uygularken öğretmenin dikkatli bir biçimde onu izleyerek yönlendirmesi ve gerekli durumlarda yardım etmesini ifade etmektedir. Lee ve diğerleri (2010, s.277) ile Zumbrunn ve diğerlerine (2011, s.14) göre doğrudan strateji öğretimi tek başına öz düzenlemeyi geliştirmede etkili olsa da yönlendirilmiş ve bağımsız uygulama olmadan öğrencilerin bu stratejileri bir alışkanlık haline getirmesi daha az olasıdır. Sosyal destek çoğunlukla dönüt biçiminde verilmekte olup etkili dönüt almanın öğrencilerin akademik başarılarını, güdülenmelerini ve öz düzenlemeli öğrenme strateji kullanımlarını artırdığı belirlenmiştir (Wigfield, Klauda ve Cambria, 2010, s.41; Labuhn vd. 2010, s.176; Brookhart, 2011, s.7). Yansıtıcı uygulama ise öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerine göre öğretim stillerini gözden geçirmelerini ifade etmekte olup öğretmenlerin öz-deneyleme ve değerlendirme yoluyla öğrencileri için anlamlı öğrenme deneyimleri yaratmalarına olanak tanır.

Bir diğer taraftan, sosyal etkileşim öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik eden unsurlar içinde anahtar role sahiptir (Alvi ve Gillies, 2015, s.23). Öz düzenlemeli öğrenmenin desteklendiği bir sınıfa inceleyen Alvi ve Gillies, öğretmenin sınıfta olumlu ve işbirlikli bir atmosfer yarattığını, sınıfın fiziksel ortamını ve öğretim etkinliklerini öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle yoğun etkileşim kurabileceği şekilde düzenlediğini ortaya çıkarmışlardır.

Tüm bu araştırmaların sonuçları bir araya getirildiğinde öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen öğretimsel özellikler özetle Tablo 1.3'te sıralanmıştır.

**Tablo 1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Öğretimsel Ögeler**

<b>Öğretimin planlanması ve yürütülmesine ilişkin özellikler</b>	<p>Öğrencileri amaçlardan haberdar etmek</p> <p>Öğrenme görevleri ile öğrencilerin ilgi alanları, geçmiş yaşantıları, gereksinimleri ve gerçek hayat arasında bağ kurmak</p> <p>Öğrencilere karmaşık ve gerçek öğrenme içeriği sunmak</p> <p>Bilgiyi farklı ve çok yönlü biçimlerde sunmak</p> <p>Doğrudan strateji öğretimi yapmak</p> <p>Yönlendirilmiş ve bağımsız strateji uygulaması yapmak</p> <p>Strateji kullanımında öğrencilere model olmak</p> <p>Yaratıcılığı teşvik eden ve sıra dışı öğrenme görevleri sunmak</p> <p>Probleme dayalı öğrenme etkinlikleri sunmak</p> <p>Problem çözüme becerilerini öğretmek</p> <p>İşbirlikli öğrenme etkinliklerini işe koşmak</p> <p>Akran öğretimine yer vermek</p> <p>Çok boyutlu öğrenme etkinlikleri planlamak</p>
<b>Sınıf yönetimi ve sınıf atmosferine ilişkin özellikler</b>	<p>Olumlu, destekleyici ve saygılı tutumlar içinde olmak</p> <p>Öğretimde öğrenci kontrolünü artırmak</p> <p>Sosyal etkileşimi sağlamak</p> <p>Yardım arama ve yardım etme davranışlarını teşvik etmek</p>
<b>Değerlendirmeye ilişkin özellikler</b>	<p>Biçimlendirici değerlendirmeyi ön plana çıkarmak</p> <p>Öğrencilere öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapma fırsatı tanımak</p> <p>Öğrencilerin hatalarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul etmek</p> <p>Öğrencilerin başarı ve ilerlemelerine değer vererek ödüllendirmek</p> <p>Öğrencilerin performanslarına ilişkin etkili dönüt sağlamak</p>

Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik edebilmek için öğretmenlerin strateji öğretiminde yetkin olması, işbirlikli öğrenme etkinliklerine yer vermesi, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini işe koşması, öğrencilerinin güdülenmelerini sağlaması, kısacası kapsamlı bir pedagoji bilgisine sahip olması gerekmektedir.

### **1.10.Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Gelişimini Engelleyen Unsurlar**

Öz düzenlemeli öğrenme öğretim yoluyla desteklenebilen bir beceri olmasıyla birlikte aynı zamanda bireysel ve çevresel birtakım ögeler tarafından engellenebilen de bir beceridir. Bu ögelerden ilki öğrenenlerin benimsedikleri sosyal kimliklerdir. Öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımları benimsedikleri sosyal kimlikleri ile yakından ilişkilidir (Cleary ve Chen, 2009, s.294). Montalvo ve Torres (2008, s.5) ise öğrencilerin sosyal kimliklerinin akademik davranışlarını ve amaçlarını etkileyebildiğini belirtmiştir. Ommundsen ve diğerlerine (2005,

s.471) göre iyi not almak veya başarılı olmak öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri sosyal grubun normlarına göre uygun değilse bu öğrenciler öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini işe koşmayı reddedebilirler. Bununla birlikte, sosyal kimliklerinde entelektüel merakı barındıran öğrenciler öğrenme sürecinde öz düzenlemeyi işe koşmaya daha yatkın olabilirler (Wang ve Holcombe, 2010, s.655).

Öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimini engelleyen öğeler arasında öğretmenlere ve öğretim programına ilişkin birtakım unsurları saymak da olanaklıdır. Zumbunn, Tadlock ve Roberts'a (2011, s.17) göre bu engellerden en önemlisi öğretmenlerin strateji öğretimine ayırabilecek zamanlarının kısıtlı oluşudur. Oysaki strateji öğretimine daha fazla zaman ayrılması yoluyla öğrencilerin öğretim programlarındaki kazanımlara ulaşmaları çok daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşebilir. Ayrıca öğretim programlarının ve kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin otonom sorgulama ve stratejik problem çözme becerilerini destekleyecek bir biçimde tasarlanması da öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde başat öneme sahiptir (Patrick vd. 2007, s.93).

Performans odaklı hedef yönelimini destekleyen öğrenme ortamları öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurlar arasında sayılabilir. Parlak-Yılmaz'a (2005, s.133) göre, performans odaklı hedef yönelimini destekleyen sınıflarda öğretmen sık sık öğrencilerinin performanslarını birbirleriyle karşılaştırır ve notlar veya sınav puanları çok sık dile getirilir. Bu sınıflarda genellikle bir yarışma havası gözlemlenir. Öğrenciler için başarı, kendilerinin koyduğu ölçütleri karşılamak değil başkalarından daha iyi olmaktır. Bu nedenle, öğrenciler başarılı görünme çabasına girerek başarısız veya yeteneksiz olarak görülmekten kaçınırlar. Bu amaçla, tekrarlama stratejileri gibi yüzeysel öğrenme stratejilerini işe koşarak derin öğrenme yapma fırsatını kaçırmaları. Başarısızlıkla karşılaşan öğrenciler ise bu başarısızlığın kendilerinden zaman veya kaynak eksikliğinden kaynaklandığına inandırmak için kendini engelleme veya mazeret bulma gibi stratejiler kullanırlar. Böyle bir atmosfere sahip olan sınıflarda ise öz düzenlemeli öğrenmenin kendine yer bulması pek olası değildir.

Öte yandan Baumeister, Heatherton ve Tice'a (1994, s.9) göre başarısız öz düzenlemenin nedenleri bireylerin belirlediği standartların çok belirsiz olması, kendilerini izlemeye başarısız olmaları ve belirledikleri amaca ulaşmalarını sağlayacak araçlardan diğer bir deyişle stratejilerden yoksun olmalarıdır. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecinde bireylere kendilerinden beklenenlerin ve dersin amaçlarının açıkça ifade edilmemesi, bireylerin kendilerine amaçlar belirlemelerinin önünde engel oluşturabilir. Bir diğer taraftan, bireylerin kendilerini izlemeye teşvik edilmemesi, öğretmenler veya akranlar tarafından

gerçekleştirilecek sınıf içi sesli düşünme etkinliklerine yeterince yer verilmemesi, üstbilişsel stratejilerin sınıfta modellenmemesi bireylerin kendilerini izleme konusunda yeterince başarılı olamamalarına neden olabilir. Son olarak, bireylerin amaçlarını belirleyip bunlara erişmelerini sağlayacak öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi veya modellenmemesi de öz düzenlemenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin önünde engeldir. Tüm bunlara dayalı olarak, öz düzenlemeli öğrenmenin önünde engel oluşturan unsurlar Tablo 1.4.'te özetlenmiştir.

**Tablo 1.4. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar**

<b>Öğretimin planlanması ve yürütülmesine ilişkin özellikler</b>	Öğrencilerin amaçlardan haberdar edilmemeleri
	Öğrencilerin kendilerini izlemeye teşvik edilmemesi
	Strateji öğretimine zaman ayrılmaması
	Sesli düşünme etkinliklerine yer verilmemesi
	Stratejilerin modellenmemesi
	İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin işe koşulmaması
	Problem çözme becerilerinin kazandırılmaması
<b>Sınıf yönetimi ve sınıf atmosferine ilişkin özellikler</b>	Sosyal etkileşimin yetersiz olması
	Sınıfta bir yarışma ortamının olması
	Öğrencilerin düşünce ve tercihlerine önem verilmemesi
<b>Değerlendirmeye ilişkin özellikler</b>	Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmemesi
	Öğrencilerin performanslarının birbirleriyle karşılaştırılması
	Yeterli ve nitelikli dönüt verilmemesi

Tablo 1.4.'te görüldüğü üzere, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişiminin önünde öğretimin planlanmasına ve yürütülmesine, sınıf yönetimi ve atmosferine ek olarak öğretimin değerlendirilmesine ilişkin birçok özellik bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak, öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirebilmek için bu unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

### 1.11. Problem Durumu

Öz düzenlemeli öğrenme becerisi çocukluktan başlayarak ergenliğe hatta daha sonrasına dek gelişen ve öğretim yoluyla da geliştirilebilen akademik başarıyı yordayan önemli bir faktördür (Lau, 2013, s.56; Le ve Wolfe, 2013, s.37; Çetin ve Gelbal 2008, s.1002). Alanyazında görülebileceği üzere öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip bireyler öğrenirken daha az çaba harcamakta ve daha üst düzey akademik başarı göstermekle birlikte daha az sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Öz düzenlemeli öğrenenler, kendilerine geçmiş başarılarından beslenen öz

yeterlik inançlarına dayalı olarak sürekli yeni ve daha üst düzey öğrenme amaçları belirlerler (Bandura, 2015, s.1026).

Öte yandan, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yaşamboyu öğrenme becerisini de desteklemesi bu beceriyi oldukça önemli kılan bir diğer unsurdur. Bilginin hızla gelişip değiştiği son günlerde, eğitimde öğrencilere bilgi aktarımından ziyade bilgiye nasıl ulaşacaklarının öğretilmesi anlayışı baskındır. Bu bağlamda, öğrencilere yaşamboyu öğrenme becerilerinin kazandırılması eğitimin en temel hedefi ve gereksinimi olmalıdır. Lüftenegger ve diğerleri (2012, s.27) tarafından temel yaşamboyu öğrenme becerisi göstergeleri öğrenmeye karşı istek ve öğrenme için gerekli becerilere sahip olmak olarak tanımlanarak bu iki temel göstergenin öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkisine dikkat çekilmiş ve öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olan bireylerin yaşamboyu öğrenme faaliyetlerine katılımının ve başarısının artma durumunun daha yüksek olacağı belirtilmiştir. Nitekim Selvi vd. (2012) de öğrenme becerileri arasında öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir boyutu olan öğrenme stratejilerinin yaşamboyu öğrenmeyi sağlayan unsurlardan olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, bireylerin yaşamboyu öğrenmelerini devam ettirebilmeleri için öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olmaları son derece önem arz etmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip bireyler mesleki ve kişisel gelişimlerinin sorumluluğunu üzerine alarak bu tür faaliyetlere daha fazla katılım gösterebilir ve gereksinim duydukları yeterlikleri kazanmada daha başarılı olabilirler. Öz düzenlemeli öğrenme becerisi, bireyin kendi güdülenmesini sağlamasına, kendi başına öğrenmesini yönlendirebilmesine, kendi gereksinimlerini saptayıp bu gereksinimleri karşılamak üzere stratejik eylemlerde bulunmasına ve etkili öğrenmeye imkan tanıması açısından yaşamboyu öğrenme becerileri içinde oldukça büyük öneme sahiptir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin bireylerin daha az çaba ve kaygı içinde daha yüksek düzeyde akademik başarıya ulaşmalarını sağladığı da düşünüldüğünde öğrencilerin bu beceriye sahip olmalarının gerekliliği görülmektedir. Bu nedenle bireylerin yaşamboyu öğrenmelerini sağlayabilmesi için önem arz eden öz düzenlemeli öğrenme becerisinin geliştirilmesine okulöncesi basamağından yükseköğretim basamağına dek ağırlık verilerek bireylerin öz düzenlemeli ve yaşamboyu öğrenenler olması amaçlanmalıdır.

Bireyleri bir mesleğe hazırlayan yükseköğretim programlarının çoğu herhangi bir meslek dalında, ilgili mesleği yerine getirebilmek için başarıyla tamamlanması gereken son örgün eğitim basamağıdır. Bembenutty'ye (2011, s.5) göre, ilköğretim ve ortaöğretime kıyasla yükseköğretim basamağı öğrencilerin daha etkin ve öz disiplinli olmalarını gerektiren bir yapıya sahip olmasına rağmen, bir çok öğrenci yükseköğretim basamağına amaç belirleme veya

uygun öğrenme stratejisini seçme gibi temel öz düzenleme becerilerinden yoksun olarak gelmekte ve bu nedenle yükseköğretimde dezavantajlı duruma düşmektedirler. Bu nedenle, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin öğretim ve eğitsel yaşantılar yoluyla geliştirilebilen ve dolayısıyla ‘öğretilbilir’ bir beceri olduğu (Le ve Wolfe, 2013) da göz önünde bulundurulduğunda yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmede önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Nitekim Bembenutty (2011, s.6.) de yükseköğretim basamağındaki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve akademik başarılarının artırılmasının eğitimcilerin, araştırmacıların ve politika yapımcıların ortak hedefi olması gerektiğini belirtmiştir.

Ancak yapılan alanyazın taraması sonucunda Türkiye’de öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yükseköğretim bağlamında yoğunlukla öğretmen eğitimi programları ve öğretmen adayları bağlamında incelendiği (Yakar vd., 2013; Çelik, 2012; Sağırılı vd., 2010; Şahin, 2010) ve bu becerinin yükseköğretim basamağında nasıl geliştirilebileceğine vurgu yapılmadığı görülmektedir. Oysa ki öz düzenlemeli öğrenme becerisi hem yükseköğretimde akademik başarıyı artırması hem de yaşamboyu öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmek ve yaşamboyu eğitim faaliyetlerine katılabilmek için gerekli güdülenme ve öğrenme becerilerini sağlaması açısından öğretmen adayları dışındaki bireyler için de önemlidir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisi Sadece Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının sahip olması gereken bir beceri değil; Mühendislik, Eczacılık, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri gibi diğer alanlardan mezun olacak, iş yaşamına atılacak ve yaşamboyu öğrenme etkinliklerinde bulunmaları beklenen diğer bireyler için de gereklidir. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin tüm fakültelerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme becerisini desteklemesinin yanısıra, onlara daha az çabayla daha fazla akademik başarı elde etme olanağı sunması da tüm lisans öğrencilerinin bu beceriye sahip olması gerekliliğini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren yükseköğretim programlarına ilişkin öğeler belirlenerek bunların öz düzenlemeli öğrenme becerisine nasıl katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmalı ve bu öğeler yükseköğretim programlarının karakteristik bir özelliği haline getirilmelidir. Buna ek olarak, yine yükseköğretim programlarındaki lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen öğelerin de ortaya çıkarılarak bu engellerin kaldırılmasına yönelik eylemlerde bulunulmalıdır.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda devam ettikleri programı başarıyla bitirdikten sonra meslek yaşantısına başlayacak ve yaşamboyu mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları



gerekli olan lisans öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme becerilerini ve akademik başarılarını destekleyen öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin kapsamlı bir çalışma yapılmadığı, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin çelişkili bulguların olduğu, fakülte türü, yabancı dil hazırlık eğitimi ve devam ettiği programı tercih nedeni değişkenlerinin öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkisinin ele alınmadığı, yükseköğretim programlarının hangi unsurlarının bu beceriyi desteklediğinin veya engellediğinin ise araştırmacılar tarafından yeterince ele alınması görülmektedir. Alanyazın taramasına dayalı olarak, çeşitli yükseköğretim programlarına devam eden lisans öğrencilerinin öz düzenleme becerisi düzeyine, yükseköğretim programlarındaki hangi unsurların bu beceriyi desteklediğine veya gelişimini engellediğine ilişkin gerçekleştirilmiş bir çalışmaya erişilememiş olması bu araştırmanın en temel gerekçesini oluşturmaktadır.

### 1.12. Amaç

Bu araştırma ile lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyini ortaya koymak ve yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolünü belirlemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranacak alt amaçlar şunlardır:

1. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyi nedir?
2. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi, lisans öğrencilerinin;
  - a. cinsiyetlerine,
  - b. 1. veya 4. sınıf olma durumuna,
  - c. fakülteleri bazında 1. veya 4. sınıf olma durumuna,
  - d. yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına,
  - e. devam ettikleri fakülte türüne,
  - f. mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne ve
  - g. devam ettikleri yükseköğretim programını tercih etme nedenlerine göre

anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurları nelerdir?
4. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurları nelerdir?
5. Yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini daha fazla destekleyebilmesine yönelik lisans öğrencilerinin önerileri nelerdir?

### 1.13. Önem

Bu araştırmadan elde edilecek bulgular ile lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri belirlenecek ve yükseköğretim programlarının hangi unsurlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini desteklediği veya engellediği ortaya konularak mevcut durum hakkında bir iç görü kazandırılacaktır. Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiği belirlenerek alanyazında yapılmış diğer araştırmaların bulgularıyla bütünleştirilmesi ve bu değişkenlere ilişkin çelişkili bulguların açıklığa kavuşturulması beklenmektedir. Fakülte türü, yabancı dil hazırlık eğitimi ve devam edilen programı tercih nedeni değişkenlerinin de öz düzenlemeli öğrenme becerisinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığı belirlenerek alanyazına kazandırılacaktır.

Bununla birlikte, bu çalışma yükseköğretim programlarının bu konudaki yeterliğini sorgulaması açasından yükseköğretim programlarına ilişkin bir gereksinim belirleme çalışması niteliği de taşımaktadır. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yeni bir eğitim programı önerisi getirilebilir. Öte yandan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerine yapılmış çok sayıda araştırma bulunurken, bu becerinin öğretmenler tarafından nasıl geliştirildiği ve eğitim programları tarafından nasıl desteklendiği üzerine yapılmış çalışmalar göreceli olarak azdır. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin yapılmış araştırmalar büyük çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekteştirilmiştir. Çeşitli yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin bu becerisini geliştirmeye nasıl vurgu yaptığı konusunda ise alanyazında kapsamlı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmanın alan yazındaki ilgili eksikliği gidererek bu konuda yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünölmekte olup yükseköğretim düzeyindeki eğitim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini hangi unsurlarla desteklediğini de ortaya çıkarması beklenmektedir. Son olarak, araştırma sonucunda belirlenecek olan yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen ve engelleyen unsurlarının, bu beceriyi desteklemeyi amaçlayan yükseköğretim kurumlarına ve öğretim elemanlarına yol göstermesi beklenmektedir.

#### 1.14. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayım şudur:

- Çalışmaya katılan lisans öğrencileri görüşmeler sırasında gerçeğe dayalı olmayan yanıltıcı beyanlarda bulunmamış ve kendi özgün deneyimlerini aktarmışlardır.

#### 1.15. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu çalışmanın bulguları sadece 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi bünyesindeki 4 veya 5 yıllık 14 fakültede öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyine ilişkin verilere dayanmaktadır.
- Araştırmanın bulguları sadece araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden lisans öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

#### 1.16. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan temel kavramlara ilişkin tanımlar şunlardır:

**Öz düzenleme:** Bireysel amaçlara ulaşmak için birey tarafından oluşturulan duygular, düşünceler ve eylemler bütünüdür (Zimmerman, 2000, s.14).

**Öz düzenlemeli öğrenme:** Bireylerin öğrenme için amaçlar belirlediği, bilişini, güdülenmesini ve davranışlarını izlediği, düzenlediği ve kontrol ettiği, amaçlar ve çevresel faktörler tarafından yönlendirilmiş ve sınırlandırılmış etkin ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000, s.453).

**Öz yeterlik:** Bireyin bir takım görevleri yerine getirmedeki istenen performans düzeyini yakalamak için gerekli olan eylemleri düzenleme ve uygulamaya ilişkin yeterliğine yönelik algısıdır (Bandura, 1986, s.20).

**Lisans öğrencisi:** Bir yükseköğretim kurumu bünyesindeki herhangi bir fakültede bulunan 4 veya 5 yıllık bir lisans programında öğrenim görmekte olan öğrenciler.

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili alanyazın yurtdışında oldukça derin bir geçmişe sahip olup her eğitim basamağında gerçekleştirilmiş kapsamlı çalışmalara erişilebilmektedir. Bu çalışmalar öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme seviyesini belirleme, öğrencilerin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirleme, kültürlerarası karşılaştırmalar yapma, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale çalışmaları yürütme, öz düzenlemeli öğrenmenin öz yeterlilik, akademik başarı, görev algısı vb. çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleme ve öz düzenlemeli öğrenmenin kuramsal altyapısını oluşturma gibi oldukça çeşitli alanlarda yoğunluk göstermektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın odağı olan yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin betimsel araştırmalara daha az rastlanmaktadır. Yurtiçinde gerçekleştirilmiş araştırmalar ise yurtdışındaki araştırmalara göre daha yeni bir geçmişe sahip olmakla birlikte çoğu yüksek lisans ve doktora tezi olarak gerçekleştirilmiş olup çeşitli öğretim yöntemlerinin öz düzenlemeye etkisi, öz düzenlemeli öğrenme ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki ve betimsel araştırmalar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda, yurtdışı ve yurtiçinde yapılmış araştırmalar en yeniden geçmişe doğru sıralanarak araştırmaların amacı, yöntemi ve bulguları özetlenmiştir.

#### 2.1.Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Yurtdışında öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalardan özellikle yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş ve cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurum türü gibi değişkenlerle ilişkisinin inceleyen araştırmalar ile öz düzenlemeli öğrenmenin güdülenme, planlama, strateji kullanımı ve değerlendirme boyutlarına değinen araştırmalar bu bölümde günümüzden geçmişe doğru sıralanarak özetlenmiştir.

Zhao, Chen ve Panda (2014, s.945) tarafından yapılan bir araştırmada Çin'deki uzaktan eğitim gören lisans öğrencilerinin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış olup 215 lisans öğrencisi örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li Likert tipindeki 'Uzaktan Öğrenenler için Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği' katılımcılara uygulanmış ve öğrencilerin planlama boyutundaki ortalamalarının 3.93, kontrol boyutundaki ortalamalarının 3.81, düzenleme boyutundaki ortalamalarının 3.75 ve değerlendirme boyutundaki ortalamalarının ise 3.74 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha öz düzenlemeli

olduğu ve kadınların tüm boyutlardaki ortalamalarının erkeklerden düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öte yandan yaş değişkeninin öz düzenlemeli öğrenme becerisinde bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Son olarak, ortaöğretimde mesleki eğitim alanların genel ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilere göre öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmış olup mesleki eğitimin beceri gelişimine daha fazla ağırlık vererek öğrencilere daha fazla planlama, strateji geliştirme ve değerlendirme olanağı sunma yoluyla öz düzenlemeli öğrenme becerisine katkı yaptığı belirtilmiştir.

Moeller ve diğerlerinin (2012, s.157) yürüttüğü boylamsal bir araştırmada ise lise öğrencilerinin İspanyolca dersinde belirledikleri amaçların performanslarıyla ilişkisi ve belirledikleri amaçların sınıf düzeyine göre nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin amaç belirleme düzeyi sınıf düzeyine göre gittikçe artmaktadır. Aynı zamanda daha fazla amaç belirleme becerileri gösteren lise öğrencilerinin İspanyolca dersinde daha fazla akademik başarı gösterdiği ortaya çıkarılmıştır.

Abar ve Loken (2010, s. 27) yürüttükleri bir araştırmada öz düzenlemeli öğrenenlerin profillerini ortaya çıkarmayı amaçlayıp üniversiteye hazırlanmayı kolaylaştırmak için hizmet eden gönüllü ve ücretsiz bir üniversite hazırlık programına devam eden 205 11. ve 12. sınıf öğrencisini çalışma grubu olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öz düzenlemeli öğrenme becerisi baz alındığında üç profil ortaya çıkmış olup bu gruplar düşük, orta ve yüksek olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların %48'inin orta düzeyde (n=97), %37'sinin düşük düzeyde (n=76), %15'inin ise yüksek düzeyde (n=32) öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Abar ve Loken, 2010, s.27).

Caprara ve diğerleri (2008, s.526), on yıl boyunca yürüttükleri boylamsal bir araştırmada öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme yeterliklerine ilişkin öz yeterliklerini incelemeyi amaçlamış ve bu bağlamda 12 yaştan 22 yaşa kadar olan süreçte 412 İtalyan öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda öz düzenlemeli öğrenme gerçekleştirebilmeye ilişkin öz yeterlik algısı 12 yaşından 22 yaşa doğru gittikçe düşmektedir. Ayrıca öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta olup bu farklılık kadın öğrenciler lehinedir. Öte yandan, erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarındaki düşüş kadın öğrencilerin yaşadığı düşüşten daha fazla olup bu iki grubun arasındaki fark yıllar geçtikçe artmaktadır.

Harackiewicz ve diğerleri (2002, s.563) yürüttükleri boylamsal bir çalışmada lisans öğrencilerinin yeteneklerinin, önceki başarılarını, başarıya ilişkin güdülenmelerinin ve başarıya

ilişkin amaçlarının üniversite başarısını yükseköğretim boyunca nasıl etkilediğini incelemişlerdir. 471 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda performans hedef yönelimine veya çoklu hedef yönelimlerine sahip olmanın akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşmış, yetkinlik odaklı hedef yönelimine sahip olmanın akademik başarıyı etkilememesinin nedeni olarak da yükseköğretimin performans odaklı olmasını gerektireceğini göstermişlerdir. Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin yetenekleri ve ortaöğretim başarısı, yükseköğretimdeki akademik başarılarını hem kısa dönemde hem de uzun dönemde yordamaktadır.

Severiens ve diğerleri (2001, s.443), yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ve öğrencilerin bu stratejileri kullanımının bir eğitim-öğretim dönemi içinde değişim gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. 191 yetişkin ortaöğretim programına devam eden ve 271 teknik yükseköğretim programlarına devam eden öğrenci ile gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin bir eğitim-öğretim yılı boyunca değişiklik gösterdiği, ancak öğrencilerin öz düzenlemeli olmaktan ziyade dış unsurlara (öğretmen, materyal vb.) bağlı olarak düzenleme yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bir öğretim yılı içinde üç kez tekrarlanan ölçümler sonucunda teknik yükseköğretim programlarına devam eden öğrencilerin yıl sonuna doğru gittikçe daha fazla öz düzenlemeli öğrenme stratejisi kullanmalarına rağmen dışa bağlı stratejilerin kullanımının daha yoğun olduğu belirlenmiştir.

Vermetten ve diğerlerinin (1999, s.227) yürüttüğü bir çalışmada ise yükseköğretimin ilk iki yarıyılında lisans öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin nasıl bir değişime uğradığının belirlenmesi amaçlanmış, bu bağlamda ise 276 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise lisans öğrencilerinin gittikçe daha fazla öğrenme stratejisi kullandıkları belirlenmiştir.

Wolters ve Pintrich'in (1998, s.37) gerçekleştirdiği bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin göreve verdikleri değer, öz yeterlilik, sınav kaygısı, bilişsel stratejileri, öz düzenleme stratejileri ve akademik başarılarının cinsiyet ve farklı derslere göre incelenmesi amaçlanmış olup 545 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, güdülenme ve bilişsel strateji kullanımında cinsiyete ve derslere göre farklılıklar bulunmuş olup, öz düzenleme stratejilerinin cinsiyete ve farklı derslere göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkarılmıştır.

Pintrich ve de Groot'un (1990, s.36) çalışmalarında ise güdülenme yönelimleri, öz düzenlemeli öğrenme ve akademik performans arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmış, bu bağlamda 173 ortaokul 7.sınıf öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz yeterlik algısının öz düzenlemeli öğrenme ile olumlu yönde ilişkisinin olduğu, bu iki kavramın da akademik performansı olumlu yönde etkilediği ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla öz yeterlilik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zimmerman ve Martinez Pons'un (1990, s.57) yürüttüğü bir çalışmada ise sınıf düzeyinin, cinsiyetin ve üstün zekalı olma durumunun öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkisi incelenmiştir. 90 beşinci, sekizinci ve onbirinci sınıf öğrencisinin katıldığı bu araştırmanın sonucunda, öz yeterlik algısının sınıf düzeyine göre gittikçe yükseldiği ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandığı belirlenmiştir.

## **2.2.Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar**

Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin yurtiçinde gerçekleştirilen çalışmalardan özellikle yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen ve akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi, ortaöğretim kurum türü gibi değişkenleri inceleyen araştırmalar ile çeşitli öğretim yöntemlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirip geliştirilmediğini konu eden araştırmalar bu bölümde amacına, yöntemine ve bulgularına değinilerek en yeniden geçmişe doğru sıralanarak özetlenmiştir.

Dadlı (2015, s.1) sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamış, araştırmanın sonucunda öz düzenleme ve akademik başarı, öz yeterlik ve akademik başarı ile öz düzenleme ve öz yeterlik arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yakar, Can ve Besler (2013, s.93) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirip geliştirmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Eğitimi bölümünden 240 öğretmen adayının katıldığı çalışmada Pintrich ve diğerleri (1991, s.3) tarafından geliştirilen Büyüköztürk ve diğerleri (2004, s.210) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenlemeli öğrenme becerisinin sınıf düzeylerine göre arttığı ve öğretmen eğitimi programlarının bu becerinin gelişiminde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2012, s.3) tarafından yapılan araştırmada Matematik öğretmen adaylarının ve Matematik öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Turan (2009, s.110) tarafından geliştirilen ‘Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmaya Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programlarından toplam 946 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yüksek olduğu, dördüncü sınıflardaki öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerisinin diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aktan (2012, s.5) tarafından yürütülen bir araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri, güdülenme düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve güdülenmeleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, akademik başarıyı yordayan değişkenler içinde ise öz düzenleme, motivasyon ve öğretmenlerin öğretim stiline önemli bir yer tuttuğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın bulguları arasında öz düzenlemenin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir rol oynadığı, öğrenci merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı, öz düzenlemeyi ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği yer almaktadır.

Aydın (2012, s.3) proje tabanlı öğrenme ortamının Biyoloji öğretmeni adaylarının öz düzenlemeli öğrenme seviyesi ve öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yapılan 13 haftalık uygulama sonucunda proje tabanlı öğrenme ortamının öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu ancak öz düzenleme seviyelerini artırmaya yetmediği, ancak öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Uygun (2012, s.5) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretimi ve Türkçe öğretim programında yer alan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa ve tutumlarına bir etkisi olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İlköğretim beşinci sınıf düzeyindeki 66 öğrenciyle gerçekleştirilen bu deneysel araştırmanın sonucunda, Öz Düzenleme Strateji Gelişimi öğretimi gören öğrencilerin geleneksel Türkçe öğretim programına tabi tutulan öğrencilere göre tutumları, öz düzenleme becerileri ve kalıcılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



Şahin (2010, s.1370) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenlemeli öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına devam eden dördüncü sınıf düzeyindeki 92 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Pintrich ve diğerleri (1991, s.3) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk ve diğerleri (2004, s.210) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlarla ilgili derslerden aldıkları başarı puanlarının analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının Matematik Öğretimi derslerindeki başarıları ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasından doğrusal bir ilişki bulunmadığı ancak akademik başarı ve öz düzenlemeli öğrenme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010, s.587) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise yükseköğretimin öz düzenlemeli öğrenme becerisine etkisinin incelenmesi amaçlanmış, bu bağlamda Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden toplam 184 öğrenci örneklem olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve diğerleri (1991, s.3) tarafından geliştirilen ve Altun ve Erden (2006, s.1) tarafından uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmış, katılımcıların ölçekten aldığı puanlar analiz edilerek birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yükseköğretimin üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Sağırılı ve Azapağası (2009, s.129) tarafından yürütülen bir araştırmada üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıklarının incelenmesi ve öğrencilerin hangi öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören 15 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve verilerin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullandıkları ve bilişüstü strateji kullanımının üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğu ortaya çıkmıştır.

Altun (2005, s.2) lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre Matematik başarısını yordama gücünü araştırmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda öz

düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algısının Matematik başarısını açıkladığı, ancak öğrenme stillerine ve cinsiyete göre yordama sıralarının farklılaştığı belirlenmiştir.

Canca (2005, s. 4) cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile Matematik akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırmanın sonucunda bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin birlikte akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki gösterdiğini ve kadın öğrencilerde bu anlamlı farkın oluşurken erkek öğrencilerde stratejilerin Matematik başarısı üzerinde böyle bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yükseköğretim düzeyinde yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan ortaöğretim kurum türü değişkeniyle ilişkisini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Aynı zamanda, yükseköğretimde fakülte türü ve yabancı dil hazırlık eğitimi değişkeninin öz düzenlemeli öğrenme bağlamında araştırılmadığı görülmektedir. Öte yandan, sınıf düzeyinin ve cinsiyetin öz düzenlemeli öğrenmeyle ilişkisini ele alan araştırmalar ise birbirleri ile çelişen bulgular içermektedir. Sonuç olarak, çeşitli alanlarda eğitim gören lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeylerini ortaya koyan ve bu becerinin yükseköğretim programlarının hangi unsurları ile desteklendiğinin veya engellediğinin bir araştırma konusu olarak ele alınmadığı söylenebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyini ortaya koymayı ve yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolünü belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma sorularını yanıtlama amacıyla karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Karma araştırma yöntemleri Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007, s.123) tarafından nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının farklı öğelerinin geniş ve derin anlayış ve doğrulama amacıyla birlikte kullanıldığı araştırma türü olarak tanımlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.351) ise karma araştırma yöntemini ‘araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma’ olarak tanımlamaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Karma araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen Creswell (2012, s.540) tarafından “bir araştırma probleminin anlaşılabilmesi için eşzamanlı olarak nicel ve nitel verilerin toplanarak birleştirilip kullanılması” olarak tanımlanmıştır. Yakınsayan paralel desende eşit öneme sahip olan nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve son aşamada nicel ve nitel bulgular aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açısından kıyaslanıp yorumlanarak araştırmanın ana amacı doğrultusunda daha iyi bir kavrayışa ulaşılmaya çalışılır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.84). Bu bağlamda bu çalışmada da nicel verilerin toplanma süreci devam ederken nitel veriler de toplanmış, her bir veri türü ayrı ayrı analiz edilerek sonuçları bir araya getirilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli benimsenmiş olup nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Evreni, Örnekleme ve Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel boyutunda araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan 14 fakültede birinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan toplam 10779 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin evren olarak tanımlanmasındaki temel amaç ise birinci sınıf öğrencilerinin buldukları yükseköğretim programına sadece bir dönemdir maruz kalıyor olmaları ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en az sekiz dönemdir yükseköğretim düzeyinde eğitim alıyor

olmalarıdır. Bu iki grubun karşılaştırılarak yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmasından dolayıyla araştırmanın evrenini bu iki grup oluşturmuştur.

Yansızlık veya seçkisizlik “örneklemede temel alınan birimin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması” durumudur (Büyüköztürk vd., 2011, s.82). Öte yandan, tabakalı örnekleme, Karasar (2007, s.113) tarafından alt evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türü olarak tanımlanmaktadır. Örneklemin temel kuralı yansızlık olduğu için (Karasar, 2007, s.112) araştırmanın nicel boyutundaki örnekleme seçkisiz yöntem olarak her bir alt evrenin eşit temsil edilmesi amacıyla tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiş olup kolay ulaşılabilir olması açısından evrenin en az %10’u örneklem büyüklüğü olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın örnekleminin en az 1078 kişiden oluşması planlanmış ve fakülte ve sınıf düzeylerine göre evrende tuttukları yerle doğru orantılı olarak dağıtılmıştır. Ancak sonrasında yaşanabilecek veri kaybı riski göz önünde bulundurularak olabildiğince fazla sayıda katılımcıya ulaşılması hedeflenmiş ve sonuç itibarıyla 790’ı kadın, 621’i erkek, toplam 1411 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenine ve örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 3.1.’de görülmektedir.

**Tablo 3.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemine İlişkin Bilgiler**

<b>Fakülteler</b>	<b>1.sınıf evren</b>	<b>1.sınıf örneklem</b>	<b>4.sınıf evren</b>	<b>4.sınıf örneklem</b>	<b>Toplam evren</b>	<b>Toplam örneklem</b>
Eczacılık Fak.	146	61	152	56	298	117
Edebiyat Fak.	408	51	761	65	1169	116
Eğitim Fak.	871	95	1110	114	1981	209
Fen Fak.	174	34	353	39	527	73
Güzel Sanatlar Fak.	96	11	348	31	444	42
Havacılık ve Uzay Bilimleri F.	145	38	127	41	272	79
Hukuk Fak.	458	60	264	62	722	122
İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	812	80	1220	118	2032	198
İletişim Bilimleri Fak.	187	32	324	39	511	71
Mimarlık ve Tasarım Fak.	246	27	536	52	782	79
Mühendislik Fak.	466	47	504	50	970	97
Sağlık Bilimleri Fak.	87	23	72	25	159	48
Spor Bilimleri Fak.	162	32	323	66	485	98
Turizm Fak.	115	23	312	39	427	62
<b>Toplam:</b>	<b>4373</b>	<b>614</b>	<b>6406</b>	<b>797</b>	<b>10779</b>	<b>1411</b>

Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi bünyesindeki 13 fakültede 4.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 8'i kadın, 9'u erkek toplam 17 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen ve engelleyen unsurların ortaya çıkarılması hedeflendiği için lisans programlarına diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha uzun süredir devam eden dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin çalışmaya daha fazla katkı vereceği düşünülerek araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiş olup katılımcıların seçiminde en temel kriter buldukları lisans programına en az sekiz dönemdir devam ediyor olmalarıdır. Araştırma sürecinde örneklem kapsamına alınan 14 fakültenin her birinden en az bir dördüncü sınıf öğrencisi ile görüşme yapılması planlanmış ancak gösterilen tüm çabalara rağmen Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim gören ve gönüllülüğe dayalı olarak görüşme yapmayı kabul eden bir dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılamamıştır. Görüşülen öğrencilerin fakülte bazında sayıları, cinsiyetleri ve katılımcı gizliliğini korumak için verilen rumuzları Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.2. Araştırmanın Nitel Boyutundaki Katılımcıları**

<b>Fakülteler</b>	<b>Katılımcıların Rumuzu</b>	<b>Katılımcıların Cinsiyeti</b>
Eczacılık Fak.	Nursel	Kadın
Edebiyat Fak.	Elif	Kadın
Eğitim Fak.	Buse	Kadın
	Meltem	Kadın
Fen Fak.	İhsan	Erkek
Havacılık ve Uzay Bilimleri F.	Faruk	Erkek
	Diñer	Erkek
Hukuk Fak.	Oğuz	Erkek
İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	Gül	Kadın
İletişim Bilimleri Fak.	Burcu	Kadın
	Talat	Erkek
Mimarlık ve Tasarım Fak.	Çisil	Kadın
Mühendislik Fak.	Yağız	Erkek
Sağlık Bilimleri Fak.	Derya	Kadın
	Yavuz	Erkek
Spor Bilimleri Fak.	Çağrı	Erkek
Turizm Fak.	Ahmet	Erkek
<b>Toplam Katılımcı Sayısı:</b>	<b>17</b>	<b>9 Erkek, 8 Kadın</b>

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, Eczacılık, Edebiyat, Fen, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik, Spor bilimleri ve Turizm Fakültelerinden birer öğrenci araştırmanın nitel boyutuna katılırken; Eğitim, Havacılık ve Uzay Bilimleri, İletişim Bilimleri ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinden ise ikişer öğrenci araştırmanın çalışma grubu içinde yer almıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'dur. Bu veri toplama araçlarının özelliklerine bundan sonraki bölümde yer verilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılacak olan veri toplama araçlarından ilki araştırmacı tarafından oluşturulan ve Ek 1'de yer alan 'Kişisel Bilgi Formu'dur. Bu veri toplama aracı toplam 9 sorudan oluşmakta olup, ilk altı soru katılımcıların cinsiyetlerine, devam ettikleri fakülte türüne, buldukları sınıf düzeyine, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne ve devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine ilişkin bilgiye ulaşılmasını amaçlamıştır. Kişisel Bilgi Formu'nun 7., 8. ve 9. soruları ise katılımcıların araştırmanın nitel boyutuna gönüllü olarak katılmak istemeleri durumunda kendilerine ulaşılması amacıyla adlarını, soyadlarını ve iletişim bilgilerini yazmalarını istemektedir. Form, araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra bir alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler ile düzenlenerek son halini almıştır.

#### **3.3.2. Öz düzenleyici öğrenme ölçeği**

Araştırmanın nicel boyutunda lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeylerini ve bu becerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini inceleyebilmek için Turan (2009, s.110) tarafından geliştirilen ve Ek 2'de görülebilen 'Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği' geliştiren araştırmacıdan izin alınarak (Ek 3) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırmacı öncelikle 5 öğrenciden kendi kendine öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri davranışları yazmalarını istemiş, bu öğrencilerin ifadelerine ve alanyazına dayalı olarak deneme ifadeleri oluşturmuş, uzman görüşüne başvurduktan sonra ise 64 maddelik deneme ölçeği elde etmiştir. 5 ayrı tıp fakültesinden toplam 908 lisans öğrencisinin

katıldığı deneme uygulaması sonucunda 41 madde özdeğeri 1,5'ten büyük olan 4 faktör altında toplanmıştır.

Ölçekteki tüm maddeler Likert tipi 5 seçenekten oluşmaktadır. Seçeneklerin birden beşe doğru puan dağılımı yapılarak beş puan öz düzenlemeli öğrenme becerisini ifade edecek biçiminde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. Ölçekteki her bir boyuta verilen isimler ve bu boyutlardan alınabilecek puanlar şöyle belirtilmiştir:

- *Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme*: 7 önermeden oluşmaktadır. Alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'tir.
- *Planlama ve amaç belirleme*: 8 önermeden oluşmakta olup alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'tir.
- *Strateji kullanımı ve değerlendirme*: 19 önermeden oluşmaktadır. Alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir.
- *Öğrenmede bağımlılık*: 7 önermeden oluşmaktadır. Bu alt boyut ters puanlanmakla birlikte alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35'tir.

Bu araştırmada ise geçerliliği sağlamak için toplanan veriler üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri tekrarlanmış ve güvenilirlik açısından Cronbach  $\alpha$  katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddelerin özdeğeri 1.5'ten büyük dört faktör altında toplandığı ve KMO katsayısının 0.949, Barlett testi sonucunun ise anlamlı olduğu ( $p=0.00$ ) ve ölçeğin dört faktörünün toplam varyansın %44,765'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğinin sınanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, önceden oluşturulan bir yapının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilir (Sümer, 2000, s.52). Turan (2009) tarafından oluşturulan bu kuramsal yapının bu çalışmada elde edilen verilerle de doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan DFA kapsamında kay kare uyum testi ( $\chi^2 /sd$ ) yapılmış, buna ek olarak iyilik uyum indeksi (GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama kareköküne (RMSEA) ilişkin değerler incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda  $\chi^2 /sd$  değerinin 2.973 olduğu belirlenmiş olup bu değer 3'ten küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Çöğenli ve Güven, 2014, s.291). DFA sonucunda elde edilen GFI, NFI, CFI ve RMSEA değerleri ise Tablo 3.3.'te verilmiştir.

**Tablo 3.3.** *Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin Uyum İndeksleri ve RMSEA değeri*

<b>GFI</b>	<b>NFI</b>	<b>CFI</b>	<b>RMSEA</b>
0.925	0.900	0.931	0.037

Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda GFI değerinin 0.925, NFI değerinin 0.900, CFI değerinin 0.931 ve RMSEA değerinin de 0.037 olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ise bu değerlerin tümünün kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve Hocevar, 1988; Marsh vd., 1988; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hooper vd., 2008).

Son olarak, iç tutarlılığın sınanması için ölçekten elde edilen veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda Cronbach  $\alpha$  katsayısı tüm maddeler için 0.924, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutu için 0.828, planlama ve amaç belirleme alt boyutu için 0.823, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutu için 0.904, öğrenmede bağımsızlık alt boyutu için 0.738 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçeğin, tekrarlanan açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geçerli ve Cronbach  $\alpha$  katsayılarına dayalı olarak güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

### **3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Araştırmanın nitel boyutundaki veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki alan uzmanının görüşleri sonrasında yeniden düzenlenen ve Ek 4'te yer alan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığı ile toplanmıştır. Formun oluşturulmasında öz düzenlemeli öğrenmenin güdülenme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ile öğrenmede bağımsızlık boyutları temel alınmış, bu boyutların nasıl geliştirilebileceği veya gelişimine engel olabilecek unsurlarla ilgili alanyazın taranarak lisans öğrencilerinin kolay anlayabilmeleri açısından basitleştirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. Soruların kapsamı ise yükseköğretimde öz düzenlemeli öğrenmenin güdülenme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ile öğrenmede bağımsızlık boyutunun hangi unsurlarla desteklendiğinin ortaya çıkarılmasını sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Oluşturulan görüşme formu bir alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve verilen dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen formun uygulanabilirliğini ve işlevselliğini denemek amacıyla Eczacılık ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde dördüncü sınıfa devam eden iki lisans öğrencisiyle pilot görüşme yapılmış, bu görüşmelerin biri 44, diğeri 48 dakika sürmüştür. Pilot görüşmeler



sonucunda katılımcılar tarafından yeterince anlaşılamayan sorular yeniden gözden geçirilerek form son halini almış ve toplamda 14 sorudan oluşmuştur. Ancak yapılan asıl görüşmeler sırasında bazı kavramların katılımcılar tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için görüşme formunda bulunmayan örneklerden ve açıklamalardan yararlanılmıştır. Örneğin, devam ettikleri programda öğrenme stratejilerinin öğretiminin yer alıp almadığını sorgulamak amacıyla “Hani bazen bir metin okuduğumuzda uzun gelir o yüzden daha iyi anlayabilmek için özet çıkarırız veya önemli yerlerin altını çizeriz... Ya da konuların haritasını çıkarırız veya kelimelerin baş harflerinden ‘fıstıkçı şahap’ gibi kodlar oluştururuz...” (Görüşme 3, Katılımcı İhsan) şeklinde örneklerle birlikte açıklamalar yapılmıştır.

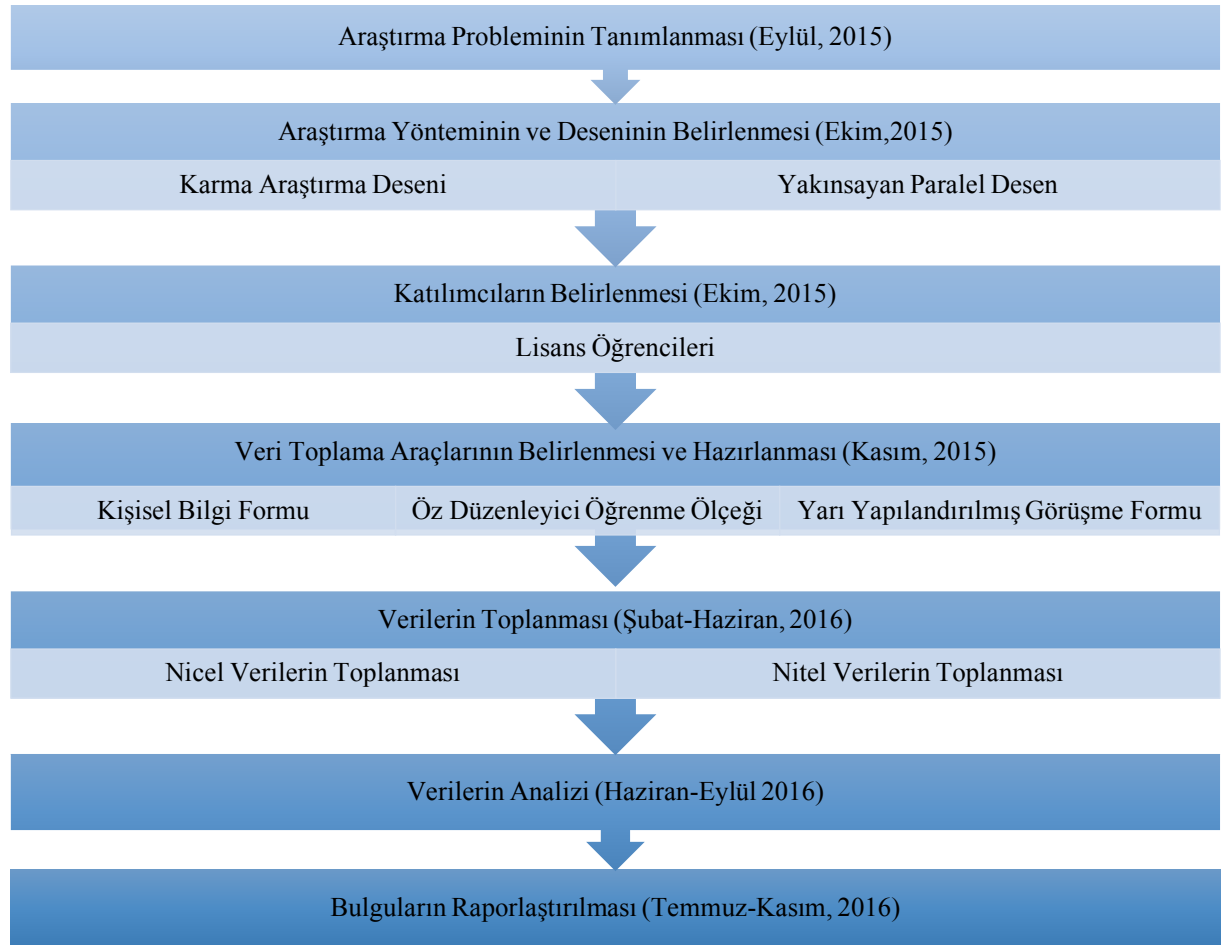
### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, 2016 Şubat ve Haziran ayları arasında toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması sürecinde araştırmacı öncelikle araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin etik kuruluna başvurarak onaylarını almış (Ek 5), daha sonra her fakültenin yönetiminden ve öğretim elemanlarından izin alarak özellikle zorunlu derslerde, dersin başında veya sonunda olacak şekilde bizzat kendisi orada bulunup her aşamada öğrencilerin sorularını yanıtlayarak ve gerekli yönlendirmeleri yaparak Kişisel Bilgi Formu ve Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği’ni katılımcılara uygulamıştır. Ayrıca aynı fakülte içinde farklı bölümlerin bulunmasından ve bölümler arası öğrenci profillerinin farklı olabileceğinden dolayı her fakülteden mümkün olduğunca aynı bölümlerin birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden nicel veriler toplanmıştır.

Nicel verilerin toplanması esnasında katılımcılardan yüz yüze görüşme yapmak isteyenlerin iletişim bilgilerini veri toplama aracına yazmaları rica edilmiş, bu iletişim bilgileri sayesinde ise nitel verilere kaynaklık edecek dördüncü sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Görüşmeler, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde bulunan bireysel görüşme odalarında gerçekleştirilmiş ve 40-65 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcılara her aşamada gerekli açıklamalar yapılmış, soruların daha iyi anlaşılabilmesi için basitleştirilmiş tanımlamalar veya örnekler verilmiştir. Görüşme ortamındaki ısı, ışık, mobilyalar gibi unsurlar ise katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir şekilde düzenlenmiştir.

Araştırmanın her aşamasında gönüllülük esas alınmış ve hem nicel verilerin hem de nitel verilerin toplanması sırasında Ek 6’te yer alan Gönüllü Katılım Formu imzalatılmıştır. Katılımcıların yazılı iznine ek olarak sözlü olarak da gönüllü katılım ilkeleri belirtilmiş ve

araştırmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir yaptırım olmaksızın ayrılacakları ifade edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın ana basamakları Şekil 3.1.'de görselleştirilmiştir:



**Şekil 3.1. Araştırma Akış Şeması**

Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi, araştırma sürecinde öncelikle araştırmanın problemi tanımlanmış, ardından araştırma sorularını cevaplamada kullanılacak araştırma yöntemi ve deseni belirlenmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desenin benimsendiği araştırmada, nicel boyutta Kişisel Bilgi Formu ve Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılırken, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış Görüşme Formu ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler bir sonraki bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanan yöntemlerle analiz edilerek elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

### **3.5. Araştırmacı Deneyimi**

Araştırmanın nicel verilerinin toplanma aşamasında araştırmacı, örneklem içinde yer alan tüm fakülterle bizzat gitmiş ve veri toplama sürecini sürekli olarak gözlemlemiştir. Bu süreç içinde, kimi fakültelerde devam zorunluluğunun etkili bir şekilde uygulanmadığı belirlenmiştir.

Örneğin, yaklaşık 100 öğrencinin kayıtlı olduğu ve birinci sınıf öğrencileri için açılan bir derste sadece 25 kişinin sınıfta bulunduğu, bunların da büyük bir kısmının üst sınıfta olduğu halde bu dersi geçemediği için yeniden alan öğrencilerden oluştuğu gözlemlenmiş ve bu öğrenciler örnekleme alınmamıştır (Bu noktada gizliliğin sağlanması nedeniyle ders ismi verilmemiştir.). Bu durum ise devam zorunluluğunun aktif bir şekilde uygulanmadığı fakülte, bölüm veya derslerde, devamsızlıktan dolayı başarısız olmayacağı halde yine de derse devam eden öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin halihazırda yüksek olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan, Hukuk Fakülte'sinde Türkiye genelinde devam zorunluluğu olmadığı halde, süreç içinde o fakültede öğrenim görmekte olan birkaç öğrenci, nispeten zor olduğu düşünülen birkaç derste sınıfta bulunan öğrenci sayılarının yüksek olacağını belirtmiştir. Benzer bir durum Eczacılık Fakültesi'nde de yaşanmıştır. Araştırmacı, hedeflenen örnekleme daha kolay bir şekilde ulaşabilmek için bu derslerin öğretim elemanlarından izin alarak daha fazla devam edilen derslerde verileri toplamıştır. Ancak nicel bulgulardan görülebileceği üzere bu fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisi diğer birçok fakülteye kıyasla daha düşük olarak belirlenmiştir. Bu iki fakültede verilerin toplandığı sınıflarda sayının diğer fakültele kıyasla çok daha yüksek olması, öz düzenlemeli öğrenme becerisi düşük, orta veya yüksek olanların orada bulunarak ölçüğü tamamladığını düşündürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Eczacılık ve Hukuk Fakültesi'ndeki ölçüğü tamamlayan öğrencilerin evreni gerçekçi bir şekilde temsil ettiğini söylemek mümkünken diğer bir çok fakültedeki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin halihazırda daha öz düzenlemeli oldukları söylenebilir.

Araştırmanın planlanma aşamasında araştırmacı, nitel verilerin elde edilmesine kaynaklık edecek katılımcıların belirlenmesine yönelik olarak örnekleme içinde yer alan her fakülteden biri öz düzenlemeli öğrenme becerisi düşük, biri yüksek olmak üzere en az iki katılımcıya erişilmesini hedeflemiştir. Nicel boyutta kullanılan Kişisel Bilgi Formu üzerinde yer alan gönüllülere ait iletişim bilgilerini bir telefon rehberi formatında kaydeden araştırmacı, daha sonra bu listedeki tüm gönüllülerle teker teker telefon veya e-mail yoluyla iletişim kurmaya çalışmıştır. Ancak gönüllülerin büyük bir çoğunluğu telefon veya e-maillere cevap vermemiş, verenlerin de yine büyük bir kısmı sözleşilen görüşme tarihinde belirlenen yere gelmemiştir. Yaşanan bu tür olumsuzluklar belirlenen 'öz düzenlemeli öğrenme becerisi düşük ve yüksek katılımcılara erişilmesi' kriterinin yerine getirilememesine yol açmış, bu nedenle de sadece çalışmaya katılmaya kabul eden ve en az 8 dönemdir örnekleme içinde yer alan fakültelerde öğrenim görmekte olan katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi yoluna gidilmiştir.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz aşamaları ve süreçleri açıklanmıştır.

#### **3.6.1. Nicel verilerin analizi**

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 23.0 ve IBM SPSS Amos 23.0 paket programları kullanılmış olup öncelikle normallik dağılımı incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.00 ve -2.00 aralığında olması şartı aranmış, buna ek olarak histogram eğrileri incelenmiştir. Verilerin normallik gösterdiğinin belirlenmesi üzerine Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin alt faktörlerinin ve ölçekten tümünden alınan puanların aritmetik ortalaması, frekans ve standart sapma değerlerine ek olarak ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar için t-testinden, ikiden fazla gruplar arasında karşılaştırma yapmak için ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için öncelikle Levene testi uygulanarak varyansların eşitliği sınanmış, varyansların eşitlik gösterdiği durumlarda Tukey HSD, Tukey HSD testi sonucunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenememesi durumunda ise LSD izleme testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda varyansların eşitlik göstermediği belirlendiğinde ise Dunnett's T3 izleme testi yapılmıştır. Yapılan istatistiki testlerde %95'lik güven aralığı benimsenmiş olup testlerin sonuçlarının anlamlı veya anlamsız olarak yorumlanmasında p değerinin 0.05'ten küçük olması şartı aranmıştır.

Ayrıca lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyinin belirlenmesinde kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden alınan puanların hangi aralıklarda düşük, orta veya yüksek olarak değerlendirileceği belirtilmemiştir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından her maddeden alınabilecek olan en düşük puanın 1.00 en yüksek puanın ise 5.00 olduğu göz önünde bulundurularak bu puanlar arasında bulunan dört aralık üçe bölünmüş ve bu işlemin sonucunda 1.00 ile 2.32 arasındaki puanlar düşük, 2.33 ile 3.65 arası puanlar orta, 3.66 ile 5.00 arası puanlar ise yüksek olarak kabul edilmiştir.

#### **3.6.2. Nitel verilerin analizi**

Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin altında yatan birincil sebep toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak olup analiz sürecinde verilerin öncelikle kavramsallaştırılması, sonrasında ise ortaya çıkan kavramlara göre

düzenlenip bu kavramları açıklayan temaların belirlenmesi gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259) Bu bağlamda araştırmacı öncelikle verileri kodlamış, bu kodlardan yola çıkarak alt temaları belirlemiş ve daha sonra bunları üst temalar altında toplamıştır. Yapılan analizler sonucunda ise öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen ve engelleyen unsurların belirlenmesi sorularına yönelik olarak ‘eğitim programların ilişkin unsurlar’, ‘öğretime ilişkin unsurlar’, ‘öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar’ ve ‘diğer unsurlar’ olmak üzere 4 ana tema belirlenmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin daha fazla desteklenebilmesine yönelik önerilerin belirlenmesi amacı kapsamında ise ‘eğitim programlarına yönelik öneriler’, ‘öğretime yönelik öneriler’, ‘öğretim elemanlarına yönelik öneriler’ ve ‘diğer öneriler’ ana temaları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, ortaya çıkan nitel bulguların sunulması sırasında katılımcılardan alınan verilerden kesitler sunularak elde edilen veriler betimlenmiş ve ortaya çıkan tema ve alt temaların daha iyi açıklanması hedeflenmiştir.

Bununla birlikte, araştırmada yapılan nitel veri analizinin güvenilirliğini artırmak amacıyla nitel verilerin %30’unun araştırmacının yanısıra iki alan uzmanı tarafından daha analiz edilmesi sağlanmış, daha sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü ( $\text{güvenilirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$ ) uygulanmış ve bunun sonucunda güvenilirlik %87 olarak belirlenmiştir. Yapılan nitel veri analizinin güvenilir kabul edilebilmesi için bu formülün uygulanması sonucunda elde edilen değer %70’in üzerinde olması gerektiği (Miles ve Huberman, 1994) göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada yapılan nitel analiz sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Aynı veri seti üzerinde kodlamalar yapan araştırmacının ve bir alan uzmanının görüş farklılıklarının birleştirildiği bir dosyadan alınan görüntü ise Ek 7’de ‘İçerik Analizine İlişkin Güvenilirlik Çalışması Örneği’ başlığı ile sunulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak lisans öğrencilerinin öz düzenleme becerisi düzeyine ve lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumu, fakülte türü, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve devam ettikleri programı tercih etme nedenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular sunulmuş, daha sonra ise lisans öğrencilerinin yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştiren unsurlarına ilişkin görüşlerine, bu becerinin gelişimini engelleyen unsurlarına ilişkin görüşlerine ve öz düzenlemeli öğrenmenin yükseköğretim programlarında teşvik edilmesine ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

#### 4.1.Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin hangi düzeyde olduğu araştırılmaktadır. Bu kapsamda, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin belirlenebilmesi için Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden alınan toplam puanların ortalaması ile ölçeğin alt boyutlarının her birinden elde edilen aritmetik ortalamaları ve puan dağılımlarının standart sapmaları belirlenerek Tablo 4.1.'de verilmiştir.

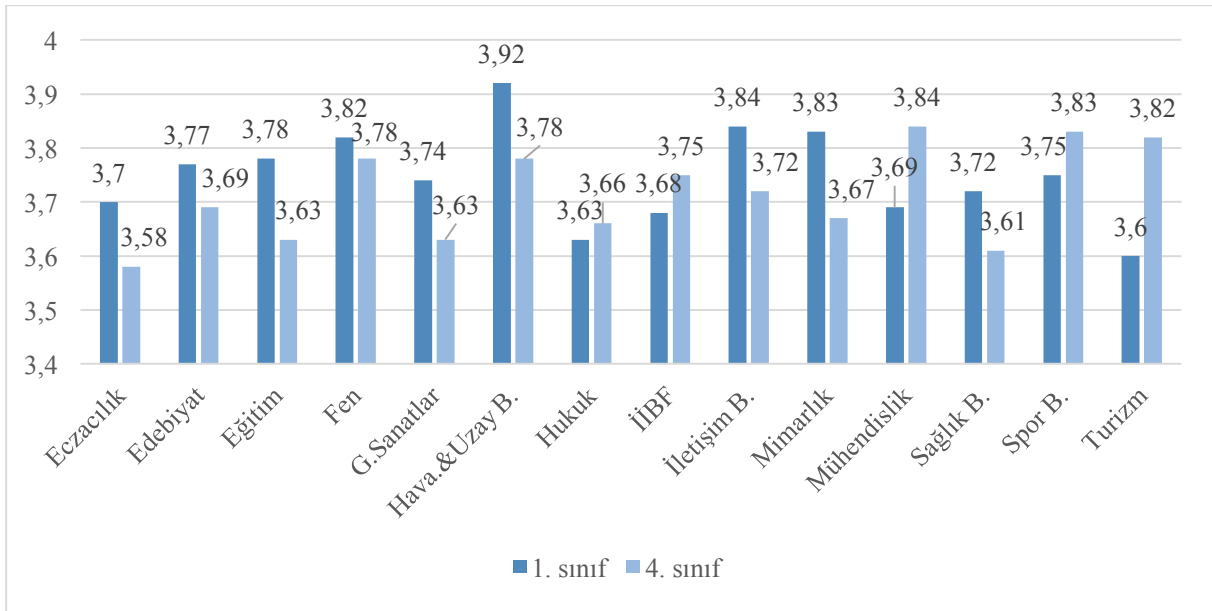
**Tablo 4.1.** *Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri*

	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	Ss
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	1.71	5.00	3.97	.57471
Planlama ve amaç belirleme	1.25	5.00	3.79	.63366
Strateji kullanımı ve değerlendirme	1.84	5.00	3.77	.51387
Öğrenmede bağımsızlık	1.29	5.00	3.29	.68580
Genel ortalama	2.07	4.95	3.72	.44505

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, lisans öğrencileri Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda 3.97 ortalamaya sahipken, planlama ve amaç belirleme boyutunda 3.79 ortalamaya sahip oldukları, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda 3.77 ortalama elde ettikleri ve öğrenmede bağımsızlık alt boyutunda da 3.29 ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Lisans öğrencilerinin Öz

Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların ortalaması ise 3.72 olup, genel ortalamalarına ilişkin en düşük puan 2.07 iken en yüksek puan 4.95'tir.

Buna göre, lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin toplamından ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde; ölçeğin toplamından, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarından daha yüksek ortalamalar elde ettikleri, öğrenmede bağımsızlık alt boyutunda ise daha düşük ortalamalara sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların fakülte ve sınıf bazında dağılımlarına Grafik 4.1.'de yer verilmiş olup bu becerinin sınıf düzeyi bazında hangi fakültelerde yükseldiği ve düştüğünün betimlenmesi amaçlanmıştır.



**Grafik 4.1.** Lisans Öğrencilerinin Fakülte ve Sınıf Bazında Genel Ortalamaları

Grafik 4.1. incelendiğinde, tüm fakülteleere devam eden lisans öğrencilerinin birinci sınıf düzeyinde elde ettikleri aritmetik ortalamalarının birbirlerine yakın olmakla birlikte, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu, Turizm Fakültesi öğrencilerinin ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Yine, tüm fakülteleere devam eden lisans öğrencilerinin dördüncü sınıf düzeyinde elde ettikleri aritmetik ortalamalarının birbirlerine yakın olmakla birlikte, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu, Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Grafik 4.1. deki lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin toplamından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Havacılık ve Uzay Bilimleri, İletişim Bilimleri, Mimarlık ve Tasarım ile Sağlık Bilimleri Fakültelerindeki birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri; Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Spor Bilimleri ve Turizm Fakültelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin ise birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri fakülteler arasında en yüksek farkın Eğitim Fakültesi'nde, en düşük farkın ise Fen Fakültesi'nde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri fakülteler arasında en yüksek farkın Turizm Fakültesi'nde, en düşük farkın ise Hukuk Fakültesi'nde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, dokuz fakültede öz düzenleme becerisinin dördüncü sınıfta birinci sınıfa kıyasla daha düşük olduğu, beş fakültede ise öz düzenleme becerisinin dördüncü sınıfta birinci sınıfa kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### **4.2.Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Çeşitli Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Araştırmada ikinci olarak lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri puanların cinsiyete, sınıf düzeyine, fakülteler bazında sınıf düzeyine, yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumuna, fakülte türüne, mezun olunan ortaöğretim kurum türüne ve devam ettikleri programı tercih nedenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve bu sorulara ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

##### **4.2.1. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular**

Lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ile standart sapmalarının cinsiyete göre dağılımı ve bu boyutlardan elde ettikleri ortalamaların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar tek tabloda düzenlenmiştir. Buna göre, öncelikle lisans öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri aritmetik ortalamaların cinsiyete göre dağılımını betimlenmiş, daha sonra da aralarındaki farklara ilişkin yorumlamalar yapılmıştır. Lisans öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.'de belirtilmiştir.



Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında kadın ve erkek öğrenciler farklı ortalamalara sahiptirler. Ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir. Bu bağlamda, kadın öğrencilerin planlama ve amaç belirleme alt boyutu, öğrenmede bağımsızlık alt boyutu ve ölçeğin tamamından elde ettikleri puanların ortalamasının erkek öğrencilerden belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutu ile strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda ise erkek öğrencilerin ortalamalarına oldukça yakın olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.2.** *Lisans Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Aralarındaki Farklar*

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Kadın	790	3.98	.53954	1238.228	0.790	>0.430
	Erkek	621	3.96	.61673			
Planlama ve amaç belirleme	Kadın	790	3.87	.59619	1255.477	5.115	<0.00*
	Erkek	621	3.69	.66612			
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Kadın	790	3.79	.47813	1226.204	1.793	>0.730
	Erkek	621	3.74	.55516			
Öğrenmede bağımsızlık	Kadın	790	3.34	.67027	1409	3.362	<0.001*
	Erkek	621	3.22	.69955			
Genel ortalama	Kadın	790	3.76	.41608	1238.086	3.420	<0.001*
	Erkek	621	3.68	.47571			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.2.'deki değerlere göre, kadın ve erkek öğrencilerin planlama ve amaç belirleme ile öğrenmede bağımsızlık alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutuyla strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, kadın öğrencilerin planlama ve amaç belirleme, öğrenmede bağımsızlık ve öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile strateji kullanımı ve değerlendirme düzeylerinin erkek öğrencilerle benzer olduğu söylenebilir.

#### 4.2.2. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin 1. ve 4. sınıf olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ile standart sapmalarının 1. ve 4. sınıf olma durumuna göre dağılımı ve bu boyutlardan elde ettikleri ortalamaların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar tek tabloda düzenlenmiştir. Buna göre, öncelikle lisans öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri aritmetik ortalamaların sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin sonuçlar betimlenmiş, daha sonra da aralarındaki farklılıklarla ilişkin yorumlamalar yapılmıştır. Lisans öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.3.** *Lisans Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Aralarındaki Farklar*

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	1.sınıf	614	3.9728	.54246	1372.514	0.234	>0.815
	4.sınıf	797	3.9799	.59869			
Planlama ve amaç belirleme	1.sınıf	614	3.8099	.61572	1409	0.731	>0.465
	4.sınıf	797	3.7850	.64732			
Strateji kullanımı ve değerlendirme	1.sınıf	614	3.7957	.48115	1377.516	1.544	>0.123
	4.sınıf	797	3.7537	.53731			
Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	614	3.3104	.65432	1364.168	0.898	>0.369
	4.sınıf	797	3.2776	.70918			
Genel ortalama	1.sınıf	614	3.7458	.41509	1380.237	1.219	>0.223
	4.sınıf	797	3.7172	.46669			

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi, Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri birbirlerine çok yakın ortalamalara sahiptirler. Ölçeğin planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ile öğrenmede bağımsızlık alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında, aralarındaki farklar çok az olsa da birinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri; güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda ise neredeyse eşit ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.3.'teki değerlere göre, birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

#### 4.2.3. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin fakülteler bazında 1. ve 4. sınıf olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Fakülteler bazında birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ile standart sapmalarının sınıf düzeyine göre dağılımı ve bu boyutlardan elde ettikleri ortalamaların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar tek tabloda düzenlenmiştir. Lisans öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaların fakülte bazında 1. ve 4. sınıf olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.4.** *Eczacılık Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	
Eczacılık Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	61	3.79	.63916	115	0.153	>0.879
	için harekete geçme	4.sınıf	56	3.77	.66442			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	61	3.81	.63271	115	1.579	>0.117
	belirleme	4.sınıf	56	3.61	.72114			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	61	3.75	.54849	115	1.110	>0.269
	değerlendirme	4.sınıf	56	3.64	.52129			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	61	3.36	.55056	102.088	1.641	>0.104
		4.sınıf	56	3.16	.72832			
	Genel Ortalama	1.sınıf	61	3.70	.45693	115	1.460	>0.147
		4.sınıf	56	3.58	.47898			

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi, Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında Eczacılık Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri farklı ortalamalara sahiptirler. Ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. Tablo 4.5.'teki değerlere

göre, Eczacılık Fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.5.** *Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	
Edebiyat Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	1.sınıf	51	4.04	.68601	114	.084	>.933
	Planlama ve amaç belirleme	4.sınıf	65	4.03	.54867			
	Strateji kullanımı ve değerlendirme	1.sınıf	51	3.76	.80903	114	.037	>.971
	Öğrenmede bağımsızlık	4.sınıf	65	3.76	.66324			
	Genel Ortalama	1.sınıf	51	3.86	.57635	114	1.084	>.281
		4.sınıf	65	3.74	.59699			
		1.sınıf	51	3.26	.77760	114	.822	>.413
		4.sınıf	65	3.13	.83163			
		1.sınıf	51	3.77	.53003	114	.846	>.399
		4.sınıf	65	3.69	.45081			

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi, Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında Edebiyat Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri benzer ortalamalara sahiptirler. Birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile planlama ve amaç belirleme alt boyutunda sahip oldukları ortalamaların eşit olduğu, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutuyla öğrenmede bağımsızlık boyutunda ve ölçeğin tümünde ise birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. Tablo 4.5.'teki değerlere göre, Edebiyat Fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.6.** *Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	
Eğitim Fakóltesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	95	3.94	.05007	205.142	2.238	<0.026*
	için harekete geçme	4.sınıf	114	3.76	.06047			
	Planlama ve amaç belirleme	1.sınıf	95	3.81	.06332	207	1.762	>0.080
		4.sınıf	114	3.65	.06281			
	Strateji kullanımı ve değerlendirme	1.sınıf	95	3.85	.04558	207	2.533	<0.012*
		4.sınıf	114	3.67	.05208			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	95	3.39	.06247	207	.342	>0.733
		4.sınıf	114	3.36	.06286			
	Genel Ortalama	1.sınıf	95	3.78	.03898	205.210	2.440	<0.016*
		4.sınıf	114	3.63	.04700			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.6.'da belirtildiği üzere, Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında Eğitim Fakóltesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri farklı ortalamalara sahiptirler. Ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında Eğitim Fakóltesi birinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir. Tablo 4.6.'daki değerlere göre, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarından ve ölçeğin tümünden alınan puanların ortalaması arasında birinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiş olup, planlama ve amaç belirleme ile öğrenmede bağımsızlık alt boyutlarından alınan ortalamaların arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, Eğitim Fakóltesi birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla güdülendikleri, öğrenme için harekete geçtikleri, strateji kullandıkları ve daha yüksek öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında Fen Fakóltesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri benzer ortalamalara sahiptirler. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda sahip oldukları ortalamaların birinci sınıf öğrencilerden yüksek olduğu, ölçeğin diğer alt boyutlarında ve tümünde ise birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir.

**Tablo 4.7.** *Fen Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	
Fen Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	34	3.97	.51223	71	1.592	>0.116
	için harekete geçme	4.sınıf	39	4.16	.48449			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	34	4.04	.45197	71	1.734	>0.087
	belirleme	4.sınıf	39	3.82	.59377			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	34	3.83	.45806	71	.370	>0.713
	değerlendirme	4.sınıf	39	3.79	.48521			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	34	3.39	.54830	71	.268	>0.789
		4.sınıf	39	3.35	.78919			
	Genel Ortalama	1.sınıf	34	3.82	.36283	71	.380	>0.705
		4.sınıf	39	3.78	.45531			

Tablo 4.7.'deki değerlere göre, Fen Fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.8.** *Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	
Güzel Sanatlar Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	11	4.02	.42770	40	.125	>0.901
	için harekete geçme	4.sınıf	31	4.00	.50640			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	11	4.06	.35516	40	3.503	<0.001*
	belirleme	4.sınıf	31	3.62	.36228			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	11	3.80	.29781	40	1.450	>0.155
	değerlendirme	4.sınıf	31	3.60	.40604			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	11	2.93	.67722	40	1.567	>0.125
		4.sınıf	31	3.33	.73530			
	Genel Ortalama	1.sınıf	11	3.74	.25449	40	.965	>0.340
		4.sınıf	31	3.63	.35417			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi, Güzel Sanatlar Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan elde ettikleri puanlar neredeyse eşittir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğrencilerinin planlama ve amaç belirleme ile

strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarından ve ölçeğin tümünden elde ettikleri ortalamaların dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise öğrenmede bağımsızlık boyutundan birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca, planlama ve amaç belirleme boyutundan elde edilen ortalamaların birinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenirken, diğer alt boyutlarda ise sınıf düzeyi anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ile strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarından ve ölçeğin tümünden elde ettikleri puanların ortalaması dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha yüksektir. Bununla birlikte, dördüncü sınıf öğrencileri öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir.

**Tablo 4.9.** *Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

		Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	38	4.23	.36727	65.894	2.454	<0.017*
	için harekete geçme	4.sınıf	41	3.95	.61879			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	38	4.01	.50235	77	.946	>0.347
	belirleme	4.sınıf	41	3.88	.68772			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	38	3.98	.44431	77	.1859	>0.067
	değerlendirme	4.sınıf	41	3.78	.49613			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	38	3.36	.76509	77	.909	>0.366
		4.sınıf	41	3.51	.63886			
	Genel Ortalama	1.sınıf	38	3.92	.34755	77	1.493	>0.140
		4.sınıf	41	3.78	.47013			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9.'daki değerlere göre, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan birinci sınıf öğrencilerinin elde ettikleri ortalamalar, dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ve tümünde ise sınıf düzeyi anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

**Tablo 4.10.** *Hukuk Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	
Hukuk Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	60	3.79	.59829	120	1.104	>0.272
	için harekete geçme	4.sınıf	62	3.91	.59851			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	60	3.71	.65188	120	.756	>0.451
	belirleme	4.sınıf	62	3.80	.74579			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	60	3.64	.46336	120	.096	>0.924
	değerlendirme	4.sınıf	62	3.63	.54401			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	60	3.38	.67237	120	.310	>0.757
		4.sınıf	62	3.34	.74813			
Genel Ortalama	1.sınıf	60	3.63	.43654	120	.334	>0.739	
	4.sınıf	62	3.66	.49314				

Tablo 4.10.'da belirtildiği üzere, Hukuk Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutu ile planlama ve amaç belirleme alt boyutundan elde ettikleri ortalamalar birinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksektir. Bununla birlikte, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutuyla öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan ve ölçeğin tümünden elde edilen puanların ortalamasının birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Tablo 4.10.'daki değerlere göre, Hukuk Fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi, ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

**Tablo 4.11.** *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	80	3.92	.48957	196	.904	>0.367
	için harekete geçme	4.sınıf	118	3.99	.60808			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	80	3.78	.50925	196	1.344	>0.180
	belirleme	4.sınıf	118	3.90	.61928			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	80	3.71	.39630	196	1.727	>0.086
	değerlendirme	4.sınıf	118	3.83	.49492			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	80	3.22	.63315	196	.508	>0.591
		4.sınıf	118	3.16	.71261			
Genel Ortalama	1.sınıf	80	3.68	.33588	193.383	1.418	>0.158	
	4.sınıf	118	3.75	.44187				



Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamasından yüksektir. Ölçeğin tümünden ve diğer tüm alt boyutlarından ise dördüncü sınıf öğrencileri, birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir. Tablo 4.11.'deki değerlere göre, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Sonuç olarak, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12.'de belirtildiği üzere, İletişim Bilimleri Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması birinci sınıf öğrencilerinin ortalamasından yüksektir. Ancak, birinci sınıf öğrencileri ölçeğin diğer tüm alt boyutlarından ve ölçeğin tümünden dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir.

**Tablo 4.12.** *İletişim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	
İletişim Bilimleri Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	32	4.16	.40261	69	.549	>0.585
	için harekete geçme	4.sınıf	39	4.21	.42838			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	32	3.91	.72223	69	.825	>0.412
	belirleme	4.sınıf	39	3.79	.52670			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	32	3.84	.41700	69	1.163	>0.249
	değerlendirme	4.sınıf	39	3.69	.59954			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	32	3.45	.64751	69	1.543	>0.127
		4.sınıf	39	3.20	.68735			
	Genel Ortalama	1.sınıf	32	3.84	.40820	69	1.241	>0.219
		4.sınıf	39	3.72	.42844			

Tablo 4.12.'deki değerlere göre, İletişim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi, ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Sonuç olarak, İletişim Bilimleri Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.13.** *Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

		Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Mimarlık ve Tasarım Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	27	4.12	.43282	77	.493	>0.623
	için harekete geçme	4.sınıf	52	4.06	.59437			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	27	3.74	.48897	77	.474	>0.637
	belirleme	4.sınıf	52	3.67	.62144			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	27	3.88	.41314	77	1.906	>0.060
	değerlendirme	4.sınıf	52	3.66	.52343			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	27	3.51	.59054	77	1.265	>0.210
		4.sınıf	52	3.31	.71475			
	Genel Ortalama	1.sınıf	27	3.83	.36225	77	1.573	>0.120
		4.sınıf	52	3.67	.46135			

Tablo 4.13.'te görüldüğü üzere, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin ölçeğin tümünden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları dördüncü sınıf öğrencilerinden yüksektir. Bununla birlikte, yapılan çözümlemenin sonucunda Mimarlık ve Tasarım Fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi, ölçeğin tümünde ve hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Sonuç olarak, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.14.** *Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

		Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Mühendislik Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	47	3.99	.38656	88.198	1.405	>0.163
	için harekete geçme	4.sınıf	50	4.12	.54885			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	47	3.74	.50708	95	1.591	>0.115
	belirleme	4.sınıf	50	3.92	.58685			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	47	3.76	.44441	95	.957	>0.341
	değerlendirme	4.sınıf	50	3.86	.52863			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	47	3.13	.59498	95	2.402	<0.018*
		4.sınıf	50	3.44	.66672			
	Genel Ortalama	1.sınıf	47	3.69	.37347	95	1.754	>0.083
		4.sınıf	50	3.84	.48350			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.14.'de görüldüğü gibi, Mühendislik Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin tümünden ve bütün alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaların birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sınıf düzeyinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutunda dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Sonuç olarak, Mühendislik Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi, Sağlık Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin ölçeğin tümünden ve bütün alt boyutlarından elde ettikleri ortalamalar, dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksektir. Bununla birlikte, yapılan çözümlemenin sonucunda Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi, ölçeğin tümünde ve hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Sonuç olarak, Sağlık Bilimleri Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.15.** *Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi*

		Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Sağlık Bilimleri Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	23	4.04	.35892	46	1.474	>0.147
	için harekete geçme	4.sınıf	25	3.88	.40549			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	23	3.76	.61343	46	.284	>0.775
	belirleme	4.sınıf	25	3.71	.49149			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	23	3.77	.45265	46	1.335	>0.188
	değerlendirme	4.sınıf	25	3.61	.34497			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	23	3.26	.61317	46	.223	>0.825
		4.sınıf	25	3.22	.56856			
	Genel Ortalama	1.sınıf	23	3.72	.40315	46	1.125	>0.266
		4.sınıf	25	3.61	.30051			

Tablo 4.16.'de görüldüğü gibi, Spor Bilimleri Fakültesi birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ile strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarından elde ettikleri ortalamalar birbirine çok yakındır. Ancak, dördüncü sınıf öğrencileri öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan ve ölçeğin tümünden birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir.

**Tablo 4.16.** Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	
Spor Bilimleri Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	32	4.08	.71921	96	.325	>0.746
	için harekete geçme	4.sınıf	66	4.03	.66927			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	32	3.85	.71569	96	.405	>0.686
	belirleme	4.sınıf	66	3.91	.66113			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	32	3.90	.61540	96	.682	>0.497
	değerlendirme	4.sınıf	66	3.99	.59335			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	32	2.92	.65915	96	1.552	>0.124
		4.sınıf	66	3.14	.64255			
Genel Ortalama	1.sınıf	32	3.75	.49129	96	.746	>0.458	
	4.sınıf	66	3.83	.51277				

Bununla birlikte Tablo 4.16.'da görüldüğü üzere, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi, ölçeğin tümünde ve hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Sonuç olarak, Spor Bilimleri Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.17.** Turizm Fakültesi Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıf Olma Durumuna Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	
Turizm Fakültesi	Güdülenme ve öğrenme	1.sınıf	23	3.88	.64272	60	1.567	>0.122
	için harekete geçme	4.sınıf	39	4.11	.52527			
	Planlama ve amaç	1.sınıf	23	3.47	.68843	60	1.840	>0.071
	belirleme	4.sınıf	39	3.82	.72871			
	Strateji kullanımı ve	1.sınıf	23	3.60	.59837	60	2.034	<0.046*
	değerlendirme	4.sınıf	39	3.89	.50770			
	Öğrenmede bağımsızlık	1.sınıf	23	3.50	.73075	60	.869	>0.389
		4.sınıf	39	3.35	.63961			
Genel Ortalama	1.sınıf	23	3.60	.52068	60	1.763	>0.083	
	4.sınıf	39	3.82	.43036				

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.17'de görüldüğü üzere, Turizm Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması dördüncü sınıf öğrencilerinden yüksektir. Ancak, dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin tümünden ve diğer alt boyutlarından birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir. Bununla

birlikte, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda sınıf düzeyi, dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık yaratırken; ölçeğin diğer alt boyutlarında ise bir farklılığa neden olmamıştır. Sonuç olarak, Turizm Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha fazla strateji kullandıkları ve değerlendirme yaptıkları söylenebilir.

#### **4.2.4. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular**

Lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ile standart sapmalarının yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımı ve bu boyutlardan elde ettikleri ortalamaların yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar tek tabloda düzenlenmiştir. Buna göre, öncelikle lisans öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri aritmetik ortalamaların yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımları betimlenmiş, daha sonra da gruplar arasındaki farklılıklarla ilişkin yorumlamalar yapılmıştır. Lisans öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaların yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına göre nasıl farklılaştığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.18.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.18.'de belirtildiği üzere, yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundan elde ettikleri ortalamalar birbirlerine eşittir. Ancak, ölçeğin tümünden ve diğer alt boyutlarından alınan ortalamalar incelendiğinde, yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda hazırlık eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiş olup diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tümünden alınan ortalamalarda yabancı dil hazırlık eğitimi almış olmanın anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.18.** *Lisans Öğrencilerinin Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki Farklar*

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Hazırlık eğitimi alanlar	467	4.0398	.50580	1087.434	3.079	<0.002*
	Hazırlık eğitimi almayanlar	944	3.9457	.60374			
Planlama ve amaç belirleme	Hazırlık eğitimi alanlar	467	3.8335	.59096	1409	1.573	>0.116
	Hazırlık eğitimi almayanlar	944	3.7771	.65325			
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Hazırlık eğitimi alanlar	467	3.7719	.48299	1409	0.006	>0.995
	Hazırlık eğitimi almayanlar	944	3.7721	.52873			
Öğrenmede bağımsızlık	Hazırlık eğitimi alanlar	467	3.3313	.67506	1409	1.519	>0.129
	Hazırlık eğitimi almayanlar	944	3.2724	.69057			
Genel ortalama	Hazırlık eğitimi alanlar	467	3.7544	.41799	1409	1.471	>0.141
	Hazırlık eğitimi almayanlar	944	3.7174	.45756			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.18'e dayalı olarak, yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme boyutu dışında tüm boyutlarda hazırlık eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, bu iki grup arasındaki farkın ise güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunda daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı söylenebilir.

#### 4.2.5. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Araştırmada, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin devam ettikleri fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu bağlamda, lisans öğrencilerinin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaların fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için

grup ortalamaları arasında tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup çözümleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.19.'da belirtilmiştir.

**Tablo 4.19.** *Lisans Öğrencilerinin Fakülte Türüne Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki Farklar*

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Gruplararası	17.825	13	1.371	4.277	<0.000*
	Gruplariçi	447.886	1397	.321		
	Toplam	465.711	1410			
Planlama ve amaç belirleme	Gruplararası	8.747	13	.673	1.686	>0.058
	Gruplariçi	557.403	1397	.399		
	Toplam	566.149	1410			
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Gruplararası	8.614	13	.663	2.545	<0.002*
	Gruplariçi	363.721	1397	.260		
	Toplam	372.335	1410			
Öğrenmede bağımsızlık	Gruplararası	14.493	13	1.115	2.401	<0.003*
	Gruplariçi	648.657	1397	.464		
	Toplam	663.150	1410			
Genel ortalama	Gruplararası	4.779	13	.398	1.871	<0.029*
	Gruplariçi	274.493	1397	.196		
	Toplam	279.272	1410			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi, lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, strateji kullanımı ve değerlendirme ile öğrenmede bağımsızlık alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde ettikleri puanların ortalaması fakülte türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, planlama ve amaç belirleme alt boyutunda ise lisans öğrencilerinin elde ettikleri puanların fakülte türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutundan elde ettikleri puanların genel ortalamasının hangi fakülteler arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi ve varyanslar eşleşlik göstermediği için ( $p < 0.043$ ), Dunnet T3 testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.20.'de verilmiştir.

**Tablo 4.20.** *Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme Alt Boyutundan Alınan Puanlardaki Fakülteler Arası Farklılıklar*

	<b>Eczacılık</b>	<b>Eğitim</b>	<b>Hukuk</b>	<b>İİBF</b>
Havacılık & U.B.	.30712	-	-	-
İletişim Bilimleri	.41007	.34965	.34154	.22980
Mühendislik	.27528	-	-	-

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. İletişim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamasının ise Eczacılık, Eğitim, Hukuk ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamasının hangi fakülteler arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için ve varyanslar eşleşlik göstermediği için ( $p < 0.012$ ), Dunnet T3 izleme testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.21'de belirtilmiştir.

**Tablo 4.21.** *Strateji Kullanımı ve Değerlendirme Alt Boyutundan Alınan Puanlardaki Fakülteler Arası Farklılıklar*

	<b>Eczacılık Fakültesi</b>	<b>Hukuk Fakültesi</b>
Spor Bilimleri Fakültesi	.25840	.32565

Tablo 4.21.'de belirtildiği üzere, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundan elde ettiği puanların ortalaması Eczacılık ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Lisans öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan elde ettikleri puanların genel ortalamasının hangi fakülteler arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için varyanslar eşleşlik gösterdiği için ( $p < 0.012$ ), Tukey HSD izleme testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.22.'de belirtilmiştir.



**Tablo 4.22.** *Öğrenmede Bağımsızlık Alt Boyutundan Alınan Puanlardaki Fakülteler Arası Farklılıklar*

<b>Spor Bilimleri Fakültesi</b>	
Eğitim Fakültesi	.30734
Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi	.37307

Tablo 4.22.'de belirtildiği üzere, Eğitim Fakültesi ve Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bu boyuttan elde ettikleri puanların ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların ortalamasının hangi fakülteler arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için varyansların eşleşlik gösterdiği belirlendikten sonra ( $p>0.379$ ), Tukey HSD izleme testi yapılmış, ancak bu test sonucunda hangi fakülteler arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilemediği için LSD izleme testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.23.'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.23.** *Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerindeki Fakülteler Arası Farklılıklar*

	<b>Eczacılık</b>	<b>Eğitim</b>	<b>Güzel Sanatlar</b>	<b>Hukuk</b>	<b>İİBF</b>	<b>Sağlık Bilimleri</b>
Fen	.15918	-	-	.15387	-	-
Havacılık & U.B.	.20763	.15393	.19164	.20232	.12577	.18496
İletişim Bilimleri	.13102	-	-	-	-	-
Mühendislik	.12641	-	-	.12110	-	-
Spor Bilimleri	.16632	.11261	-	.16100	-	-

Tablo 4.23.'te belirtildiği üzere, Fen Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların ortalaması Eczacılık ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinin genel ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. İletişim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bununla birlikte, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları Eczacılık, Eğitim ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalamalarının, Eczacılık, Eğitim, Güzel Sanatlar, Hukuk, İktisadi ve

İdari Bilimler ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2.6. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin mezun olunan ortaöğretim kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Araştırmada, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin mezun oldukları ortaöğretim kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ancak, bu farklılığın belirlenmesinden önce lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin tümünden ve alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaların mezun oldukları ortaöğretim kurum türüne göre dağılımları belirlenerek betimlenmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin mezun olunan ortaöğretim kurum türüne göre dağılımı Tablo 4.25.'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.24.** *Lisans Öğrencilerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurum Türlerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri*

		Güd. & Öğ. için Har. Geç. boyutu	Plan. ve Amaç Bel. boyutu	Str. Kul.ve Değ. boyutu	Öğren. Bağ. boyutu	Genel
	N	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Genel lise	324	4.04	3.87	3.80	3.28	3.76
Anadolu l.	692	3.97	3.80	3.77	3.34	3.74
AÖL	163	3.76	3.66	3.62	3.23	3.59
Fen lisesi	42	3.79	3.47	3.62	3.23	3.55
Meslek/teknik l.	153	4.11	3.85	3.87	3.18	3.79
Spor lisesi	14	3.88	3.75	3.88	2.95	3.70
Diğer	23	3.92	3.71	3.83	3.20	3.71

Tablo 4.24.'te belirtildiği gibi, araştırmaya katılan lisans öğrencilerinden 324'ü genel liselerden, 692'si Anadolu liselerinden, 163'ü Anadolu Öğretmen liselerinden, 42'si Fen liselerinden, 153'ü Meslek liseleri veya Teknik liselerden, 14'ü Spor Liselerinden, 23'ü ise diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olmuştur. Diğer ortaöğretim kurumları ise çok programlı liseleri, açıköğretim lisesini ve yabancı ülkelerde bitirilen ortaöğretim kurumlarını kapsamaktadır.

Tablo 4.24.'teki değerler incelendiğinde, genel liselerden ve mesleki veya teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ölçeğin tümünden aldıkları puanların ortalamasının diğer ortaöğretim

kurumlarından mezun olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu liselerden mezun olan öğrencilerin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ile strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarında da diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksek ortalamalar elde ettikleri göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, tüm ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından en yüksek ortalamaları güdülenme ve amaç belirleme alt boyutundan, en düşük ortalamaları ise öğrenmede bağımsızlık boyutundan elde ettikleri görülmektedir.

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin mezun oldukları ortaöğretim kurum türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.25.'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.25.** *Lisans Öğrencilerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurum Türüne Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki Farklar*

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Gruplararası	13.091	6	2.182	6.768	<0.000*
	Gruplarıçi	452.620	1404	.322		
	Toplam	465.711	1410			
Planlama ve amaç belirleme	Gruplararası	9.533	6	1.589	4.008	<0.001*
	Gruplarıçi	556.617	1404	.396		
	Toplam	566.149	1410			
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Gruplararası	6.426	6	1.071	4.109	<0.000*
	Gruplarıçi	365.909	1404	.261		
	Toplam	372.335	1410			
Öğrenmede bağımsızlık	Gruplararası	6.246	6	1.041	2.225	<0.038*
	Gruplarıçi	656.904	1404	.468		
	Toplam	663.150	1410			
Genel ortalama	Gruplararası	5.492	6	.915	4.694	<0.000*
	Gruplarıçi	273.781	1404	.195		
	Toplam	279.272	1410			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.25.'te belirtildiği üzere, lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların ortalaması ile ölçeğin tüm alt boyutlarından elde ettikleri ortalamalar, mezun olunan kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamalarının hangi ortaöğretim kurum türleri arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için varyansların eşleştiğinin belirlenmesi üzerine ( $p>0.239$ ), Tukey HSD testi uygulanarak sonuçları Tablo 4.26.'da belirtilmiştir.

**Tablo 4.26.** *Lisans Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlardaki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar*

	Anadolu Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi
Genel lise	.27855	-
Meslek lisesi/Teknik lise	.34529	.3179

Tablo 4.26.'da belirtildiği üzere, genel liselerden mezun olan lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olanların ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bununla birlikte, Meslek liseleri veya teknik liselerden mezun olan öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettikleri puanların ortalamalarının da Anadolu Öğretmen Liselerinden ve Fen Liselerinden mezun olanların ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lisans öğrencilerinin planlama ve amaç belirleme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamalarının hangi ortaöğretim kurum türleri arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için varyansların eşleştiğinin belirlenmesi üzerine ( $p>0.839$ ), Tukey HSD testi uygulanarak sonuçları Tablo 4.27.'de verilmiştir.

**Tablo 4.27.** *Lisans Öğrencilerinin Planlama ve Amaç Belirleme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlardaki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar*

	Anadolu Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi
Genel lise	.20435	.36911
Meslek lisesi/Teknik lise	-	.37593
Anadolu Lisesi	-	.32439

Tablo 4.27.'de belirtildiği üzere, genel liselerden mezun olan öğrencilerin planlama ve amaç belirleme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları Anadolu Öğretmen ve Fen liselerinden mezun olanların ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Yine, Anadolu liseleri ya da Meslek liseleri veya teknik liselerden mezun olan lisans öğrencilerinin

bu alt boyuttan elde ettikleri puanların ortalamalarının da Fen Liselerinden mezun olan lisans öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamalarının hangi ortaöğretim kurum türleri arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için varyansların eşleştiğinin belirlenmesi üzerine ( $p>0.367$ ), Tukey HSD testi uygulanarak sonuçları Tablo 4.28.'de verilmiştir.

**Tablo 4.28.** *Lisans Öğrencilerinin Strateji Kullanımı ve Değerlendirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlardaki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar*

	Anadolu Öğretmen Lisesi
Genel lise	.17104
Meslek lisesi/teknik lise	.24682
Anadolu lisesi	.14527

Tablo 4.28.'de belirtildiği üzere, genel lise, Anadolu liseleri ve meslek liseleri veya teknik liselerden mezun olan lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamalarının, Anadolu Öğretmen liselerinden mezun olan lisans öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Lisans öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamalarının hangi ortaöğretim kurum türleri arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için varyansların eşleştiğinin belirlenmesi üzerine ( $p>0.784$ ), Tukey HSD testi uygulanmış ancak farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenememesi üzerine LSD testi uygulanarak sonuçları Tablo 4.29.'da verilmiştir.

**Tablo 4.29.** *Lisans Öğrencilerinin Öğrenmede Bağımsızlık Alt Boyutundan Aldıkları Puanlardaki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar*

	Meslek lisesi/teknik lise	Spor lisesi
Anadolu lisesi	.16278	.38660

Tablo 4.29.'da belirtildiği üzere, Anadolu liselerinden mezun olan lisans öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamalarının meslek liseleri ya da teknik liseler ve spor liselerinden mezun olan lisans öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Lisans öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların ortalamalarının hangi ortaöğretim kurum türleri arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için varyansların eşleştiğinin belirlenmesi üzerine ( $p>0.809$ ), Tukey HSD testi uygulanarak sonuçları Tablo 4.30.'da verilmiştir.

**Tablo 4.30.** Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerindeki Ortaöğretim Kurumları Arası Farklılıklar

	Anadolu Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi
Genel Lise	.17560	-
Meslek Lisesi/Teknik Lise	.20071	.23491
Anadolu Lisesi	.14802	-

Tablo 4.30'da belirtildiği üzere, genel liselerden ve Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların ortalamaları Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Ayrıca, Meslek liseleri veya teknik liselerden mezun olan lisans öğrencilerinin ölçeğin tümünden elde ettikleri toplam puanların ortalamalarının da Anadolu Öğretmen Liselerinden ve Fen liselerinden mezun olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### **4.2.7. Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular**

Araştırmada, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ancak, bu farklılığın belirlenmesinden önce lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nin tümünden ve alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaların programı tercih nedenlerine göre dağılımları belirlenerek betimlenmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre dağılımı Tablo 4.31.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.31.'de belirtildiği üzere araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin 99'u devam ettikleri programı ailelerinin önerisi ile, 40'ı okuldaki öğretmenlerinin önerisi ile, 39'u dershanedeki öğretmenlerinin önerisi ile, 30'u arkadaşlarının önerisi ile, 822'si kendi istekleri doğrultusunda, 244'ü seçtikleri programın onlara sağlayacağı mesleki avantajlar nedeniyle,

42'si başka bir programa yerleşmek için yeterli puana sahip olmadıkları için, 42'si ise diğer nedenlerden dolayı tercih etmişlerdir. Diğer nedenler ise 'Eskişehir'de okumak için', 'tercih sıralama hatası', '4 yıllık bir bölümden mezun olup kısa dönem askerlik yapmak' gibi çeşitli nedenleri kapsamaktadır.

**Tablo 4.31.** *Lisans Öğrencilerinin Devam Ettikleri Programı Tercih Etme Nedenlerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri*

	N	Güd.&Öğ. için Har. Geç. $\bar{x}$	Plan. ve Amaç Bel. $\bar{x}$	Str. Kul. ve Değ. $\bar{x}$	Öğren. Bağ. $\bar{x}$	Genel $\bar{x}$
Ailenin önerisi	99	3.93	3.69	3.72	3.33	3.68
Okuldaki öğretmenler. önerisi	40	3.93	3.79	3.76	3.00	3.67
Dershanedeki öğretmenl. öneri.	39	3.93	3.83	3.68	3.09	3.65
Arkadaşların önerisi ile	30	3.93	3.72	3.77	3.03	3.66
Kendi isteği ile	822	4.03	3.84	3.81	3.35	3.77
Programın avantajları nedeniyle	244	3.87	3.77	3.74	3.28	3.69
Başka bir bölümü kazanamama	42	3.70	3.50	3.46	3.01	3.43
Diğer	95	3.95	3.64	3.70	3.15	3.64

Tablo 4.31'de görüldüğü üzere, devam ettikleri programı kendi isteği ile tercih eden öğrenciler, ölçeğin tümünden ve bütün alt boyutlarından diğer nedenlerden dolayı tercih edenlere göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bununla birlikte, başka bir bölümü kazanamadığı için devam ettiği programa yerleşen öğrenciler, ölçeğin tümünden ve bütün alt boyutlarından diğer nedenlerden dolayı tercih eden öğrencilere göre daha düşük puanlar elde etmişlerdir. Bu iki tercih nedenleri dışındaki nedenlerden dolayı tercih eden öğrencilerin ise her alt boyuttan ve ölçeğin tümünden elde ettikleri ortalamaların birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.32.'de sunulmuştur.

Tablo 4.32.'de belirtildiği üzere, lisans öğrencilerinin ölçeğin tümünden ve her bir alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.32.** *Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerindeki Tercih Nedenine Göre Farklılıklar*

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Gruplararası	8.409	7	1.201	3.685	<0.001*
	Gruplarıçi	457.302	1403	.326		
	Toplam	465.711	1410			
Planlama ve amaç belirleme	Gruplararası	9.206	7	1.315	3.313	<0.002*
	Gruplarıçi	556.944	1403	.397		
	Toplam	566.149	1410			
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Gruplararası	6.573	7	.939	3.602	<0.001*
	Gruplarıçi	365.761	1403	.261		
	Toplam	372.335	1410			
Öğrenmede bağımsızlık	Gruplararası	14.610	7	2.087	4.515	<0.000*
	Gruplarıçi	648.541	1403	.462		
	Toplam	663.150	1410			
Genel ortalama	Gruplararası	7.205	7	1.029	5.308	<0.000*
	Gruplarıçi	272.067	1403	.194		
	Toplam	279.272	1410			

Lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamasının hangi tercih nedenlerine göre farklılık gösterdiğinin belirlenebilmesi için varyansların eşteş olduğunun ( $p>0.056$ ) belirlenmesi üzerine Tukey HSD testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.33.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.33.** *Lisans Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar*

	Başka bir bölümü kazanamama	Programın sağlayacağı mesleki avantajlar
Kendi isteği	.32554	.15421

Tablo 4.33'te belirtildiği üzere, kendi istekleri doğrultusunda devam ettikleri programı seçen lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamasının, başka bir bölümü kazanamadığı için ve programın onlara sağlayacağı mesleki avantajlardan dolayı devam ettiği programı seçen lisans öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



Lisans öğrencilerinin planlama ve amaç belirleme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamasının hangi tercih nedenlerine göre farklılık gösterdiğinin belirlenebilmesi için varyansların eşleştiğinin ( $p>0.092$ ) belirlenmesi üzerine Tukey HSD testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur.

**Tablo 4.34.** *Lisans Öğrencilerinin Planlama ve Amaç Belirleme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar*

	<b>Başka bir bölümü kazanamama</b>
Kendi isteği	.34107

Tablo 4.34'te belirtildiği üzere, devam ettikleri programı kendi istekleri doğrultusunda tercih eden lisans öğrencilerinin planlama ve amaç belirleme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması, devam ettikleri programı başka bir programı kazanamadıkları için tercih eden lisans öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamasının hangi tercih nedenlerine göre farklılık gösterdiğinin belirlenebilmesi için varyansların eşleştiğinin ( $p>0.390$ ) belirlenmesi üzerine Tukey HSD testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.35.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.35.** *Lisans Öğrencilerinin Strateji Kullanımı ve Değerlendirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar*

	<b>Başka bir bölümü kazanamama</b>
Kendi isteği	.34802
Programın sağlayacağı mesleki avantajlar	.27779

Tablo 4.35.'te belirtildiği üzere, devam ettikleri programı kendi istekleri doğrultusunda veya programın kendilerine sağlayacağı mesleki avantajlar doğrultusunda tercih eden lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması, devam ettikleri programı başka bir programı kazanamadıkları için tercih eden lisans öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Lisans öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamasının hangi tercih nedenlerine göre farklılık gösterdiğinin belirlenebilmesi için varyansların eşleştiğinin ( $p<0.047$ ) belirlenmesi üzerine Dunnett T3 testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.36'da sunulmuştur.

**Tablo 4.36.** *Lisans Öğrencilerinin Öğrenmede Bağımsızlık Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar*

	Başka bir bölümü kazanamama
Kendi isteği	.33388
Ailenin isteği	.31777

Tablo 4.36.'da belirtildiği üzere, devam ettikleri programı kendi istekleri veya ailelerinin isteği doğrultusunda tercih eden lisans öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması, devam ettikleri programı başka bir programı kazanamadıkları için tercih eden lisans öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların ortalamasının hangi tercih nedenlerine göre farklılık gösterdiğinin belirlenebilmesi için varyansların eşleştiğinin (p>0.289) belirlenmesi üzerine Tukey HSD testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.37.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.37.** *Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki Tercih Nedenlerine Göre Farklılıklar*

	Başka bir bölümü kazanamama
Ailenin önerisi	.24744
Kendi isteği	.34041
Programın sağlayacağı mesleki avantajlar	.25548

Tablo 4.37.'de belirtildiği üzere, ailelerinin önerisi, kendi istekleri veya programın onlara sağlayacağı mesleki avantajlar doğrultusunda devam ettikleri programı seçen lisans öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri tüm puanların ortalamasının, başka bir bölümü kazanamadığı için devam ettiği programı seçen öğrencilerin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları sonucunda lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yüksek olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Bununla birlikte, örnekleme alan 14 fakülteden 9'unda dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar elde ettikleri, 5 fakültede ise birinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, fakülte bazında 1. ve 4.

sınıf olma durumunun, yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumunun, fakülte türünün, mezun olunan ortaöğretim kurum türünün, yükseköğretim programını tercih nedeninin değişkeninin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken 1. ve 4. sınıf olma durumunun fakülte türü ayrımı olmadan tek başına öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

#### **4.3.Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Destekleyen Unsurları**

Araştırmada üçüncü olarak, lisans öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurları araştırılmıştır. Bu bağlamda, lisans öğrencilerinin yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurlarına ilişkin görüşleri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Çözümlemeler sonucunda, yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurları dört ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar *eğitim programına ilişkin unsurlar*, *öğretime ilişkin unsurlar*, *öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar* ve *diğer unsurlar* olarak belirlenmiştir. Her ana temanın altında ise ilgili alt temalar ve frekansları sunulmuştur. Buna göre, lisans öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurları Tablo 4.38.'de görülmektedir.

**Tablo 4.38.** *Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Destekleyen Unsurları*

Temalar	Alt temalar	Frekanslar
<b>Eğitim programlarına ilişkin unsurlar</b>	Derslerin amaç ve içerikleri ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin örtüşmesi	10
	Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması	8
	Öğretim programının öğrencinin ufkunu açması	1
	Başarı belgeleri	1
<b>Toplam frekans:</b>		<b>20</b>
<b>Öğretime ilişkin unsurlar</b>	Uygulamaya yer verilmesi	9
	İşbirlikli öğrenme ortamlarının sağlanması	9
	Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin sağlanması	7
	Öğrenme-öğretme sürecinde gerçek hayatla bağ kurulması	6
	Strateji öğretimi	6
	Etkili dönüt verilmesi	4
	Etkili materyal kullanımı	3
	Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	2
	Esnek öğrenme ortamlarının sağlanması	2
	Aktif öğrenme görevlerinin verilmesi	2
<b>Toplam frekans:</b>		<b>50</b>
<b>Öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar</b>	Öğretim elemanlarının öğreticilik becerileri	10
	Öğretim elemanlarının amaç belirleme ve planlamada öğrencileri yönlendirmesi	10
	Öğretim elemanlarının kaynaklara ulaşmada öğrencileri yönlendirmesi	5
	Öğretim elemanlarının kişilik özellikleri	4
	Öğretim elemanlarının alan bilgisi	3
	Öğretim elemanlarının sektör deneyimi	3
	Öğretim elemanlarının olumlu tutumları	2
	Öğretim elemanlarının öğrencilere model olması	2
	Öğretim elemanlarının öğrencileri ödüllendirmesi	2
	Öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşim sağlaması	1
	Öğretim elemanlarının öğrencileri cesaretlendirmesi	1
	Öğretim elemanlarının öğrencileri araştırmaya teşvik etmesi	1
<b>Toplam frekans:</b>		<b>44</b>
<b>Diğer unsurlar</b>	Fiziksel olanakların yeterli olması	11
	Geziler	3
	Yarışmalar	3
	Sempozyum, seminer ve diğer eğitimler	3
	Kariyer günleri	1
	Kulüpler	1
	Mezunlar ile öğrenciler arasında bağ kurulması	1
Kurumun sektörde tanınırlığı	1	
<b>Toplam frekans:</b>		<b>24</b>

Tablo 4.38.'de görüldüğü gibi, yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurları eğitim programı, öğretim, öğrenme-öğretme sürecinin uygulayıcıları olan öğretim elemanları ve diğer unsurları içinde barındırmaktadır. Diğer unsurlar kapsamında yer alan geziler, yarışmalar ve kariyer günleri gibi unsurların aynı zamanda eğitim programı ve öğretim ile ilişkili olabileceği görülmektedir. Ancak katılımcılardan alınan veriler doğrultusunda bu etkinliklerin öğretim programı kapsamında planlanarak gerçekleşmediği, sadece birkaç öğretim elemanının veya öğrenci kulübünün öncülüğünde yapıldığı ortaya çıktığı için diğer unsurlar ana teması altında

toplanmıştır. Bir sonraki bölümde bu unsurlar doğrudan alıntılarla desteklenerek sırasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Destekleyen Eğitim Programlarına İlişkin Unsurlar*

Tablo 4.38.'de görüldüğü gibi, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren unsurlar arasında eğitim programının yer aldığı belirlenmiş olup, buna yönelik alt unsurların programın öğeleri bağlamında ele alındığı görülmektedir. Eğitim programlarına ilişkin unsurlar, derslerin amaç ve içeriği ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin örtüşmesi, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması, programın öğrencinin ufkunu açması ve başarı belgeleri olarak ortaya çıkmıştır.

Derslerin amaç ve içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ile örtüşmesi alt teması bağlamında, öğrenciler çok sayıda görüş ortaya koymuşlardır. Bu görüşlere dayalı olarak, derslerin amaç ve içeriğinin öğrencilerinin ilgi alanlarına ve gereksinimlerine cevap vermesinin öğrencilerin güdülenmesini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna örnek olarak, katılımcılardan Yavuz (Sağlık Bilimleri Fakültesi) *“Sağlık alanında olduğumuz için anatomi, fizyoloji olsun daha çok biraz daha rehabilitasyona yönelik şeyler olsun bunlar benim zaten yıllardır ilgimi çeken şeyler. Bu şekilde derslerin birleştiği konu başlığı benim dikkatimi çekiyor...”* diye belirterek ilgisini çeken konuların devam ettiği programdaki derslerin amaç ve içeriği ile örtüşmesinin güdülenmesini sağlamaya yardımcı olduğuna değinmiştir. Bununla birlikte, katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) ise *“...ben normalde çalışıyorum bir muhasebe ofisinde. İşte hani bana gerekli olabilecek dersleri özellikle almaya çalıştım, vergi derslerini özellikle. Sonuçta hepimiz bir iş sahibi olmak için okuyoruz. Burada hani okul derslerini tabii ki kullanacağız bir yerimizde yani yaşamımızın herhangi bir yerinde ve iş hayatımızda; ... ‘Ben bunu iş alanıma nasıl yönlendirebilirim? Okul nasıl iş hayatına daha yardımcı olabilir?’ diye bakıyorum açıkçası.”* diye görüş belirterek iş hayatında kendine gerekli olabilecek bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen dersleri almayı daha çok tercih ettiğini belirterek güdülenme ve mesleki gereksinimleri arasındaki bağa vurgu yaparken, Nursel (Eczacılık Fakültesi) ise *“Açıkçası hani fakültede atıyorum bir dönemde 10 tane zorunlu dersimiz varsa hani aldığımız; ben hani muhakkak 1-2 tane dersi seviyordum. Dersin belki içeriği benim hoşuma gidiyordu. ...örnek veriyorum, Farmasötik Teknoloji dersi... Ben daha çok eczane eczacılığı yapmak istemediğim zamanlarda mesela teknolojiyi seviyordum. Firma, üretim. Hani dersin içeriği daha hoşuma gittiği için. İşte ne bileyim tablet basımları, tabletler,*

*çözeltiler, şuruplar vesaire.*” şeklinde görüş bildirerek hem ilginin hem de gereksinimlerin derslerin amaç ve içeriği ile örtüşmesinin güdülenmesine yaptığı olumlu etkiden söz etmiştir.

Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin ise koşılması alt temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, ödev ve gözlem yoluyla değerlendirilmenin öğrencilerin güdülenmesine ve öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yürütmelerine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu bağlamda katılımcılardan Çisil (Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) *“Akran değerlendirmesi... Ya illaki ben mesela arkadaşşıma bunun şurası olmamış şunun burası olmamış diye yorum yapıyor ki bizim bölümde bu çok var. Gerekse akran, gerekse kendini değerlen... Ya gerekse hocalar, her şekilde biri seni eleştiriyor, ürününe yorum yapabiliyor. Mesela, benim yakın arkadaşım. ...ondan fikir almak hem ufkumu genişletiyor. Hem de yaptığım ürünlerdeki yanlışları görmemi sağlıyor. Ya bu da, ürünüme geliştirmek için bana fırsat sunuyor. ...daha ileriye götürüyor. ...bir şeyler yapma isteği falan oluşturuyor içimde böyle hani... Daha iyisini yapabilirim, yapacağım. Hani demek ki yapabilirim falan gibisinden yani.”* şeklinde görüş belirterek alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin devam ettiği programda sık sık işe koşulduğunu ve öz yeterlik algısını perçinleyerek ve kendine daha üst düzey hedefler koymasını sağladığını ifade etmiştir. Öte yandan, katılımcılardan Derya (Sağlık Bilimleri Fakültesi) ise *“Ödevler oluyor bazen. Ödevler, vize ya da final notuna geçebiliyor. Mesela bazı ödevlerimiz oluyor ki Alzheimer evine gidiyoruz. Oradaki hastalarla bazı anketler yapıyoruz. Aynı zamanda onların duruşlarını, onların o anda neler yaşadıklarını gözlemleme fırsatımız olduğu için ödevlerin daha başarılı olduğunu düşünüyorum.”* diyerek çeşitli bilişsel süreçlerin işe koşulduğu ödevlerin bir ölçme aracı olarak kullanılmasının daha üst düzey öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlaması dolayısıyla geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine göre daha tercih edilebilir olduğuna değinmiştir. Bununla birlikte, katılımcılardan Meltem (Eğitim Fakültesi) *“Şimdi yalnız stajda daha çok gözlem yoluyla değerlendiriliyor. İşte dönemde 8-9 dersimiz inceleniyor; bizim işlediğimiz, çocuklara işlediğimiz dersler. İşte daha sonrasında değerlendirme, ‘Ne yapsam daha iyi olurdu? Hangi konuda eksiktim?’ ya da ‘Bunu nasıl düzeltebilirim?’ yönünde. Onlar çok iyi oluyor. Öbür türlü derslerde test usulü olanlarda kopya çekmeler, yani birinci, ikinci sınıftayken; yazılı sınavlarda da atmalar; yani yaz yaz, doldur geç. Hep öyle geçti.”* diyerek gözlem yoluyla değerlendirilmenin kendi eksikliklerini belirleme ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik stratejiler belirlemeyi teşvik ettiği yönünde görüş bildirmiştir. Sonuç olarak, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri üstbilişsel stratejilerin kullanımını teşvik ederek öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Programın öğrencinin ufkunu açması alt temasına ilişkin olarak, programın öğrenme merakının harekete geçirmesinin güdülenmeyi sağladığı görülmektedir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan İhsan (Fen Fakültesi) *“Ufkumu açıyor. Mesela renklerden bahsettik az önce. Renklerin nasıl oluştuğu. Daha önceki bilgiler hani biz renkleri görüyoruz, renk olarak görüyoruz. Ama renk olarak görmüyormuşuz, bunu öğrendim. Ya da cisimlerin sabit bir rengi yok gibi. En yakın örnek olduğu için bu geldi söyledim. Daha bir çok şey var. Ufkumu açıyor. Atomların dünyası harika.”* diye görüş bildirerek devam ettiği programın merakını perçinlediğini ve ufkunu açtığını belirtmektedir. Öğrenme merakının teşvik edilmesi ve öğrencilerin vizyonunun gelişmesi yeni öğrenme hedefleri belirlemeye veya mevcut öğrenme görevlerine olan güdülenme düzeyini artırması bakımından oldukça önem arz etmektedir.

Başarı belgeleri alt temasına ilişkin olarak elde edilen tek görüşü belirten Oğuz (Hukuk Fakültesi), *“3 ve üzeri not ortalaması alanlara Onur Belgesi veriliyor; 3,5 ve üstü olanlara Yüksek Onur Belgesi veriliyor. Bu ileriki hayatımızda büyük ihtimal hiçbir şeye yaramayacak bir şey. Biliyorum ama bir ailemize bunu gidip gösterdiğimiz zaman benim annemin ya da babamın gözündeki o göz parıldaması ve sevinç, o gurur ifadesi... ..Onur Belgesi aldım, ...gittim babama anneme verdim... Ya bunu gördüğüm zaman gerçekten çok şey değişti benim için. Ondan sonra ciddiye aldım. Zaten belgelere de yansdı yani. Aldı gitti ondan sonra.”* diyerek Onur Belgesi almanın kendisinin güdülenmesine olumlu bir şekilde yansdığını ve bu belgeyi yeniden alabilmek için daha fazla çaba harcadığını dile getirmiştir.

Sonuç olarak, eğitim programlarına ilişkin unsurlar temasına yönelik olarak, programın tüm öğelerinin büyük önem taşıdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, derslerin amaç ve içeriğinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ile örtüşmesi ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulmasının öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik eden en önemli unsurlar arasında olduğu görülmektedir. Bu iki unsur bir çok katılımcı tarafından ifade edilirken; sadece birer katılımcı programın öğrencilerin ufkunu açması ve başarı belgelerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen eğitim programlarına ilişkin unsurların alanlara göre büyük bir değişim göstermediği söylenebilir.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Destekleyen Öğretime İlişkin Unsurlar*

Tablo 4.38. incelendiğinde, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren unsurlar arasında öğretime ilişkin unsurların yer aldığı belirlenmiş olup bu unsurlar, uygulamaya yer verilmesi, işbirlikli öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin sağlanması, öğrenme-öğretme sürecinde gerçek hayatla bağ kurulması,

strateji öğretimi, etkili dönüt verilmesi, etkili materyal kullanımı, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi, esnek öğrenme ortamlarının sağlanması ve ödev ve rapor hazırlama olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretime ilişkin unsurlar arasındaki uygulamaya yer verilmesi alt temasına yönelik olarak katılımcılar farklı görüşler bildirmekle birlikte uygulamanın etkili öğrenmeyi sağlamasına vurgu yapmışlardır. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Talat (İletişim Bilimleri) “*Örneğin bir fotoğraf dersinde tahtaya fotoğraf makinesi çizip öğretmek yerine önce –atıyorum- 3 saatlik bir dersin 1 saatinde teorik olarak işleniyor daha sonrasında doğrudan uygulamaya geçiliyor. Böyle olması motivasyonu son derece etkiliyor; artırıyor, daha faydalı hale getiriyor*” şeklinde görüş bildirerek kuramsal bilgilerin uygulamayla harmanlanmasının güdülenmesini olumlu yönde etkilemekle birlikte öğrenmeyi de daha etkili bir hale getirdiğini belirtirken, katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) kendisine güdülenmesini olumlu yönde etkileyen derslerin özellikleri sorulduğunda “*Pratik çalışmayı daha fazla yapıyorlardı. Mesela ‘X’ hoca ...2 haftada bir pratik çalışma yapıyordu. Ya da Ceza Özel’de mesela ‘Y’ hoca, her hafta bir dersini Yargıtay kararlarına ayırırdı. Yani biz hep beraber otururduk, tartışırdık; ‘Burada ne yanlış var? Bu fiili ne olarak adlandırırsınız?’ ...bunları bizim öğrenmemiz için pratik çalışmaya ihtiyacımız var.*” diyerek bu derslerin en önemli özelliğinin kuramsal bilgilerin uygulamaya geçirilmesi olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, katılımcılardan Yavuz (Sağlık Bilimleri Fakültesi) “*Uygulama dersleri yani staj derslerimiz de oluyor. Şimdi hocaların yanında vakalarla birlikte bir seans geçiriyoruz. Evet, orada öğreniyorum aslında. Ben 4 sene boyunca diyorum ki boşa dinlemişim o teorileri. Asıl şu an burda öğrendiklerim. Tabii ki hatırlıyorum ‘hah şöyle bir şey vardı ama böyle bir şey daha vardı’ diyorum ama ondan sonra sahaya çıkınca iş farklılaşıyor.*” şeklinde görüş bildirerek etkili öğrenme sürecinde uygulamanın oldukça büyük önem taşıdığını belirtirken, katılımcılardan İhsan (Fen Fakültesi) ise “*Laboratuvar derslerinde ... bunların birebir hayata geçirilmiş halini görüyoruz. Pratik derslerde deneyler yapıyoruz. Neyi nasıl yaparsak nasıl sonuçlar elde ediyoruz... Yanlış yaptığımızda neler olabileceğini öğreniyoruz gözlemleyerek. Tabii laboratuvar derslerini, pratik dersleri daha çok seviyorum. Ama onların da kendilerine göre zorlukları oluyor... Ama laboratuvar dersleri daha ilgi çekici oluyor*” diyerek laboratuvar çalışmalarında kendini izleme ve değerlendirme stratejilerini işe koştığı, kendine has zorlukları olmasına rağmen güdülenmesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ve bu uygulama derslerini daha çok sevdiği yönünde görüş belirtmiştir.



İşbirlikli öğrenme ortamlarının sağlanması alt temasına ilişkin olarak çok sayıda görüş bildirilmekle birlikte bu görüşlerde genellikle işbirlikli öğrenme ortamlarının güdülenme, öğrenme amaçlarına ulaşma ve akran öğretimi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Buna yönelik olarak katılımcılardan Çisil (Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) “*Ya çünkü bir ürün tasarlarlarken sen orasını düşünüyorsun arkadaşın diyor ki: ‘Aa burdan bir şey yakalayabilirsin, bu şöyle olabilir diyorsun.’ Senin görmediğin eksik bir yanını arkadaşın tamamlıyor. Birlikte fikir alışverişi, senin görmediğin bir şeyi arkadaşının söylemesi eksikliğini kapatması açısından arkadaşla çalışmak cidden çok güzel bir şey. Zaten hani bir de ... hem eğlenip hem işinizi yapıyorsunuz. Ya bu da güzel motivasyonu falan çok artırıyor mesela 2.sınıftayken, böyle stüdyo ortamında çok güzel bir ortamımız vardı. Bu da çalışma isteğini artırıyor tabii ki de.*” şeklinde görüş bildirerek düzenlenen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin eksiklerini tamamlama ve öğrenme amaçlarına ulaşmadaki öneminden bahsederek bu tür etkinliklerin güdülenmeye de katkı sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Derya (Sağlık Bilimleri Fakültesi) ise “*...bilgi öğrenciler tarafından bir süzülüyor; neyin nerede kullanılacağı kodlanıyor haliyle. Bir arkadaşından öğrendiğinde direk kodlanmış bilgiyi alıyorsun. Hoca bize böyle tombalanın içinden taşları veriyormuş gibi; biz de tombalanın içinden taşları kendi kartlarımıza yerleştiriyormuşuz gibi. Arkadaşımızdan da direk o taşları aldığımız için daha kullanışlı oluyor, daha verimli oluyor bence.*” diyerek akran öğretime vurgu yapmış ve bilginin zihinde işlenip anlamlandırıldıktan sonra arkadaşlar tarafından sunulmasının verimliliğe olan katkısını dile getirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşim sağlanması alt teması bağlamında katılımcılar etkileşimin güdülenmeyi artırdığına ve derse katılımı sağladığına yönelik görüşler bildirmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ahmet (Turizm Fakültesi), “*Ne yapıyorlar mesela, ‘Bizi de içine çekiyor.’ diyebiliyorsun. Mesela hiç ummadığın bir anda, kafan başka bir yerde oluyor, hoca ders anlatıyor, bir söz hakkı geliyor sana hiç ummadığın anda, bir kurşun gibi geliyor. Mecburen dinliyorsun böyle rezil olmamak için, en azından arkadaşlarına kötü bir arkadaş imajı vermemek için, hocana dahil.*” diyerek öğrenme-öğretme sürecinde etkileşim sağlanmasının derse katılma davranışını artırdığını vurgularken, Dinçer (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) ise “*Hocanın dümdüz okuyup anlatıp çıktığı ders saat 11’deyse bile ona uyanmıyorum; interaktif geçen bir ders saat 9’da olduğu zaman koşa koşa gidiyorum. Aradaki fark bu.*” diyerek etkileşimin sağlandığı bir derse karşı daha çok güdülendiğini ve derse devamlılık gösterdiğini belirtmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde gerçek hayatla bağ kurulması temasına ilişkin olarak katılımcılar gerçek hayatla bağı kurulan öğrenme etkinliklerinin dikkatlerini ve güdülenmeleri artırdığına ve etkili öğrenmeyi sağladığına yönelik görüşler bildirmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcılardan Burcu (İletişim Bilimleri Fakültesi) *“Bazen canlı brieflerle çalışıyoruz ajanslardan gelen. Yani ‘Neler istiyor, bu marka neler yapacak, nasıl bir reklam yapmalıyız.’ gibi böyle yazılı olduğu bir metin. Buna brief diyoruz. Bunlar mesela ajans o anda ona çalışırken bazen bize de yollanıyor yani hocalar vasıtasıyla. ...ajans zaten bunu yapıyor, senin de ona yakın bir şey yapman lazım ki sonuçta sen de 2-3 sene sonra onların yanındaki insan olacaksın. O yüzden böyle daha bir şevkle çalışıyorsunuz aslında”* diyerek gerçek hayattan verilen öğrenme görevlerinin güdülenmesini artırdığına yönelik görüş bildirirken, Ahmet (Turizm Fakültesi) ise *“Derslerin hayata yansımalarının yüksek olduğu dersleri ben daha kolay öğreniyorum. Ben hayatta mesela otel açtığımda ulaştırmanın da gerektiğini, yol yapımında nelere ihtiyacın olduğunu anlatan bir ders olduğunda ben o an gerçekten ilgimi çektiği takdirde köküne kadar dinlerim, çakıl taşına kadar dinlerim.”* diyerek gerçek hayatta kullanabileceği bilgilere daha çok dikkatini verdiğini belirtmiştir. Yine, gerçek hayatla bağ kurulmasına yönelik olarak, katılımcılardan Derya (Sağlık Bilimleri Fakültesi) *“...bazılarını da hastanede görüyoruz, gözlemlene şansı buluyoruz... Bunlar beni güdülemekte yeterli oluyor çünkü ... birebir örnekler karşısında insanların duruşunu öğrenmek daha böyle pekiştireç oluyor öğrenciler adına bence. Bir hocamız bir terapi seansını anlatmıştı. Bir Down sendromlu öğrencisi varmış, ergen bir vaka. Galiba hocaya aşık olmuş o dönemlerde. Sevgisini çok gösteremediği için sürekli hocaya mesela tükürüyormuş. Hoca diyor ki ‘Yapabileceğim hiç bir şey yok, o sevgisini o şekilde gösteriyor. Elime bir peçete alıyordum, siliyordum, devam ediyordum, yapmaya çalışıyordum.’ Bunu hayal etmek, böyle bir durumda olduğunu düşünmek... Bunlar beni güdüleyen şeyler. Daha somut olduğu için...”* şeklinde görüş bildirerek gerçek hayattan verilen anekdotların daha somut olması dolayısıyla güdülenmesini sağladığını belirtirken, Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) ise *“...mesela bize Sigortacılık dersinde sigorta sektörüyle ilgili her sene hoca getiriyor sigorta sektöründen insanları, ‘Sigorta sektörüne nasıl başlanır? Sigorta sektöründe nereye kadar yükselinebilir? Dersini, 1 günü, 1 saatini buna ayırıyor adam, neden? Gündelik hayata uyarladığımız zaman bizim dikkatimizi daha çok çekiyor. ... Mesela bizim, benim ailemin çiftliği var ben şimdi şey düşünüyorum işte orayı sigortalatmayı düşünüyorum. ...Bunu günlük hayatımıza yansıtarak anlattıkları zaman evet, ders gerçekten çok iyi geçiyor. Bu örnekleri verdikleri zaman çok iyi geçiyor. ...Gündemle ilgili şeyler de çok fazla söylüyor. Dolar yükseldi ...ihracattımız düştü. Ve bize bunun zararları, faydaları... Yani gündemi de katıyor içine. ‘Eee Türk ekonomisine bunlar ne olacak? Siz bir*

*işletme sahibi olsaydınız ne yapardınız?”* diyerek gerçek hayattaki meslek mensuplarının öğretime dahil edilmesinin ve günlük yaşamdan verilen örnek olayların öğretimde kullanılmasının konunun daha iyi öğrenilmesine ve öneminin kavranmasına yol açtığını belirtmektedir.

Strateji öğretimi alt temasına ilişkin olarak katılımcılar farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler, öğretim elemanlarının strateji önermesi veya modellemesi, akranlardan model alma ve strateji öğretiminin yer aldığı dersleri kapsamaktadır. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Talat (İletişim Bilimleri Fakültesi) *“Özellikle bir fotoğraf hocamız var bu konularda çok yardımcı oluyor. Mesela bir fotoğraf çekilecekse kendisi nasıl diyeyim, ‘Şöyle çekilir.’ diyip kendisi çekmek yerine önce çekiyor gösteriyor, ondan sonra öğrencilere bırakıyor. Öğrencilerin kendi kendilerine bir şeyleri yapmasını bekliyor söylediği şeyler doğrultusunda üzerine bir şeyler katarak göstermesini bekliyor. Bu da öğrenme açısından çok daha güzel oluyor diyebilirim.”* diyerek bir öğretim elemanının strateji modellemesini örnek verirken, katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) *“...bize bırakılan makalelerde öğretmenlerin ister istemez –kendi kaynaklarından bıraktıkları için, orada nelerin altını çizdiklerini ya da neleri fosforlu kalemle işaret ettiği belli oluyor. Ceza hocaları da mesela ufak ufak böyle parantezler şeklinde Yargıtay kararlarından alıntılar yapıyorlar. Yani bize bu şekilde bir kodlama öğretmiş olabilirler ya da ‘X’ hoca bize şey yaptı; ‘Küçük notlara çalışın arkadaşlar, altını çizerek çalışın. Kitabınızın üstüne notlar alsanız daha iyi olur.’ derdi. Yani ‘Defter kullanmayın. Kitaptan çalışırken üstündeki notu da okuyun. İkisi birlikte gitsin.’ derdi kendi öğrencilik hayatından örnekle.”* şeklinde görüş bildirerek ders materyalleri üzerinde öğretim elemanlarının kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin ipuçları bulunduğunu ve bunlardan yararlandığını, kimi öğretim elemanlarının ise onlara kendi kullandıkları stratejileri önerdiğini belirtmiştir. Yine strateji öğretimine ilişkin olarak katılımcılardan Faruk (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) *“Bazı hocalar oluyor. Mesela Human Factor dersinde işliyorlar bunu. Mesela bazıları diyor –dediğiniz gibi, anlamlandırıyorlar bazılarını. Baş harflerini alıyorlar, bir şeyler oluşturuyorlar. Bazıları şeklinden bir şeyler üretiyor; şuna benziyor, buna benziyor. Aynen benzetme yapıyorlar. Yapıyorlar yani. Ama toplama vurunca tüm hocaları sayarsak, yarısını geçmez”* diyerek kimi derslerin öğrenme stratejilerini geliştirme üzerinde durduğunu belirtirken bunu yapan öğretim elemanlarının sayısının sınırlı olduğunu da eklemiştir. Öte yandan, katılımcılardan Çisil (Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) ise *“Mesela benim yaptığım, duvarıma böyle kağıtları astım. Oraya gerekli gördüğüm bilgileri, bana yarayacak bilgileri yazdım. Bir başkasından görüp ... bunu uygulamaya koymuştum evimde. Ya okulun dediğim gibi samimi ortamı bu koşulu sağladığı için, yani kağıtları asıyorsunuz, herkes istediği alanda*

*çalışabiliyor yani samimi. Şey çizim yerleri falan olabiliyor, her yerde kağıtlar bilmem neler falan, ben de oradan görüyorum, bir başkasından, bunu evimde öğrenme stratejisi olarak uyguluyorum diyebilirim. Mesela stüdyo hocalarımız hani söyleyebiliyor, bu şekilde çalışabilirsiniz işte her bilginin göz önünde bulunması için duvarlarınıza, evlerinizde asabilirsiniz...”* diyerek öğrenme ortamında arkadaşlarının kullandıkları öğrenme stratejilerini gözlemleyip içinden uygun olanları seçerek işe koştığı ve öğrenme ortamının da strateji geliştirmeyi teşvik ettiği yönünde görüş bildirmiştir.

Etkili dönüt verilmesi alt temasına yönelik olarak katılımcılar farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılardan Derya (Sağlık Bilimleri Fakültesi), *“Mesela bir ödev verildiğinde ya da bir sınav sonucu açıklandığında ‘Hocam nereyi yapamamışım?’ deyip hocanın yanına gidebiliyoruz. ...Ya da işte ‘Şunu yapamamışsın, sana şu ödevi vereyim de git öğren, haftaya sen bize bunu anlat derste.’ gibi şeyler olabiliyor. Bunların geri dönüşünün yeterli olduğunu düşünüyorum. Ya da ... ödevin bir kısmını yaptık ‘Hocam işte biz bu kadarını yaptık, bu yeterli mi, güzel olmuş mu, böyle mi devam edelim, sizce?’ fikrini aldığımızda hoca her türlü yardımcı oluyor.”* diyerek öğretim elemanlarından aldığı dönütler sonucunda eksikliklerini tamamladığını ve öğrenme sürecinde verilen dönütlerin yeterli olduğunu belirtirken, Faruk (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) ise *“...bizim sınıflarda 20-25 kişi olduğu için alabiliyorsun. ...Geribildirim aldım mı yapabileceğim bir şeyse yapmaya çalışıyorum. Yani sürekli kendimi geliştirmeye çalışıyorum bu konular hakkında.”* şeklinde görüş bildirerek sınıf mevcudunun az olması nedeniyle kolaylıkla dönüt alabildiğini ve bu dönütler doğrultusunda kendini geliştirmek üzere eylemlerde bulunduğunu ifade etmiştir. Öte yandan, katılımcılardan Meltem (Eğitim Fakültesi) ise *“...İşte yaptığımız yanlış yerler, nasıl daha iyi yapılırdı? Ya da işte bunu niye böyle yaptın, niye burası yanlış? Onların hepsi tek tek incelendi. Hoca birebir dönüt verdi. Bunlar daha iyiydi. Bu şekilde daha iyi öğrendim.”* diyerek aldığı dönütlerin daha etkili bir öğrenmeye yol açtığını vurgulamıştır.

Etkili materyal kullanımı alt temasına ilişkin olarak katılımcılar etkili materyal kullanımının etkili öğrenmeye yol açarak kalıcılığı pekiştirdiğine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Talat (İletişim Bilimleri Fakültesi) *“Tamamen görsel üzerine dayandığı için görüyorsunuz bunu, yazılı uçup gidiyor görsel karşımda hoca oradan gösteriyor ve uygulamalı olarak gösterildiği için dersler bu daha çok etkiliyor. Çünkü ben unuturum yani yazılı bir şeyi, ama görsel bir şeyi herkesin bir şekilde bir yeri aklında kalır.”* şeklinde görüş bildirerek kendi öğrenme tercihlerine uygun olarak hazırlanmış ders materyallerinin kendisini olumlu bir biçimde etkilediğini ve kalıcılığa katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi alt temasına yönelik olarak katılımcılar benzer görüşler bildirmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Çisil (Mimarlık ve Tasarım Fakültesi), “...Bir de bizim bölümde hoca sana direkt bu şöyledir şu böyledir diye söylemiyor. Yani sen ondan bir şey öğrenmek, öğreneceksin onu yansıtacaksın. Bunun amacı öyleymiş zaten sonra sonra öğrendik biz ama. Çünkü hazır bilgiye alışmışız biz. Bu böyledir şu şöyledir demesi lazım hocanın biz de ona göre bir şeyler yapalım istiyoruz. Hoca da diyordu yani ‘siz hazır bilgiye alışmışsınız. Üniversite ortamı hele ki bizim bölüm böyle bir ortam değil! Siz kendiniz bunun içinden size yarayan bilgileri çıkartıp aktaracaksınız.’ diyordu. ‘Biz size hazır bilgi vermeyeceğiz’ diyorlardı. Hazır bilgiye alıştırmadan bu süreci yönetmeye çalıştılar bu zamana kadar.” diyerek öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini teşvik ettiğini belirterek bağımsız öğrenen olma yolunda desteklendiğini ifade etmiştir.

Esnek öğrenme ortamlarının sağlanması alt teması bağlamında ise katılımcılar böyle bir ortamın güdülenmelerine yaptığı olumlu etkiden söz etmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Çağrı (Spor Bilimleri Fakültesi), “Mesela Squash dersinden örnek verebilirim; yine uygulamalı bir ders. Hoca eğlenceli zaten. Gülyüzlü, konuşuyor, şey yapıyor. Bir de geliyor, bir şeyler öğretiyor, sen de onunla birlikte bir şeyler yapmaya çalışıyorsun. Seni serbest bırakıyor; kendi arkadaşlarıyla takılıyorsun. Rahat rahat hareket edebiliyorsun. Bu seni motive ediyor en basitinden derse” şeklinde görüş bildirerek daha özgür olmasını sağlayan esnek öğrenme ortamlarının öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir bileşeni olan güdülenmesini olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Aktif öğrenme görevlerinin verilmesi alt temasına yönelik görüşler ise ödev ve rapor gibi bu tür öğrenme görevlerinin güdülenmeye olan olumlu etkisini ve planlama becerilerini geliştirmesini kapsamaktadır. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi), “Mesela şeydi ben Borsacılık üzerine ödev almıştım. Hocaya sürekli gittim yanına, ‘Hocam nasıl oldu, oluyor mu? Eksiklik var mı?’ Ödevi hazırlarken öğrendim (planlama becerilerini). Hocayla gittim diyalog kurdum. Belli kaynakları buldum. ‘Nasıl hazırlamalıyım hocam, sizce oluyor mu? Bir eksiklik var mı?’ gibi. Bu doğru soruları sorduğumuz zaman yeterli cevabı aldığımızda zaten bir motive oluyorsunuz çünkü öğretmeniniz de, hocanız da size yol gösterici oluyor, ‘yapabilirsin, hadi git yap gel’ gibi.” şeklinde görüş bildirerek ödev hazırlama sürecinin planlama becerilerinin gelişimini desteklediğini ve ödev sürecinde rehberlik edilmesi durumunda da güdülenmesinin arttığını belirtmiştir. Öte yandan, katılımcılardan İhsan (Fen Fakültesi) ise “Sanırım bu pratik derslere hazırlanma süreciyle bunu da bu planlama yapmayı da bir nevi halletmiş oluyoruz. Şimdi ben öncelikle yapılan

*deneyin raporunu yazıyorum. Burada rapor yazarken anlamadığım bir şey olduğu zaman şu ara kendime bir zaman belirliyorum. Mesela, ‘Şu gün şu boşluğumda şu konuya bir bakayım, bir araştırayım.’ Gerekirse rapora eklemek muhabbeti var. İşte bu pratik çalışmalarda bir nevi bu planlamayı da öğrenmiş oluyoruz. ... Mecbur bırakıyor.”* diyerek rapor yazma sürecinde birtakım planlar yaptığını, bununla birlikte bu sürecin kendisini planlama becerilerini geliştirmek zorunda bıraktığını ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere, öğretime ilişkin birçok unsur öz düzenlemeli öğrenmenin güdülenme, planlama, strateji geliştirme gibi çeşitli boyutlarını geliştirmeyi desteklemektedir. Öğretime ilişkin unsurlar arasında ise uygulama, etkileşim ve işbirlikli öğrenme etkinlikleri ön plana çıkarken strateji öğretimi, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi, esnek öğrenme ortamlarının sağlanması, aktif öğrenme görevlerinin verilmesi gibi unsurlar daha az sayıda öğrenci tarafından belirtilmesine rağmen bu unsurların da öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde önemli bir payı olduğu, özellikle ödev ve rapor gibi aktif öğrenme görevlerinin kendi kendine öğrenme sürecini yönetmede ve planlama becerilerini geliştirmede önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Öğretim Elemanlarına İlişkin Unsurlar*

Tablo 4.38. incelendiğinde, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren unsurlar arasında programın uygulayıcıları olan öğretim elemanlarına ilişkin unsurların yer aldığı belirlenmiş olup bu unsurlar, öğreticilik becerileri, amaç belirleme ve planlamada öğrencileri yönlendirme, kaynaklara ulaşmada öğrencileri yönlendirme, kişilik özellikleri, alan bilgisi, sektör deneyimi, olumlu tutumları, öğrencilere model olmaları, öğrencileri ödüllendirmeleri, öğrencilerle etkileşim sağlamaları, öğrencileri cesaretlendirmeleri ve öğrencileri araştırmaya teşvik etmeleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar katılımcıların görüşleriyle desteklenerek açıklanmıştır.

Öğretim elemanlarının öğreticilik becerileri alt temasına yönelik olarak katılımcılar farklı görüşler belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Elif (Edebiyat Fakültesi), *“Hocanın enerjisinden kaynaklanıyor, ders anlatım enerjisinden. Daha hani tekdüze bir şekilde anlatmak varken daha eğlenceli, enerjik, severek, gerçekten kendini vererek anlatıldığı zaman, ya istesek de o dersi unutamıyoruz. ...bir anda heyecanı doruğa çıkartıp düşürerek böyle hareketli bir şekilde anlattığı zaman, hem dikkatimiz dağılmıyor hem de daha eğlenceli bir şekilde kaptırarak dinliyoruz”* şeklinde görüş bildirerek öğretim elemanlarının enerjik, eğlenceli ve güdülenmiş bir şekilde dersi yürütmesinin dikkatini toplamasına yardımcı olduğunu ve böyle

bir öğrenme sürecinden keyif aldığını belirtirken, katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) ise “... ‘X’ hoca mesela geliyor derse. Gerçekten slaytında çok az şey var ama hoca takır takır mesela ders anlatıyor. Hoşumuza gidiyor. Hocanın dersi anlatabilmesi için slayta ihtiyacı yok. Önce en başından bir başlıyor hoca. Atıyorum bize soruyor mesela ‘İlaç nedir?’ diyor hani. Biz bakıyoruz, cevap veriyoruz, bir şey oluyor, oradan ona geçiyor. Sonra kendi dersine yavaş yavaş geçiş yapıyor.” diyerek öğretim elemanlarının etkili bir şekilde öğrencilerin dikkatini çekip buradan konuyla bağlantı kurmasının oldukça işlevsel olduğuna değinmiştir. Bununla birlikte, Dinçer (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) ise “Baktığınız zaman ‘X’ hoca örneğinden; dersi çok interaktif işleyen bir adam. Her yerde Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü’ne, şirketlere eğitime giden bir adam. Donanımlı, bilgili bir adam ve güzel ders işliyor. Anlatmak istediğini anlatıyor; öğreniyorsunuz. Bu ders benim için cazip. ‘X’ Hoca ne kadar ders verirse onları almaya çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirerek öğreticilik becerilerinin yeterli olduğunu düşündüğü bir öğretim elemanı hangi dersi verirse versin bu derse katılmak istediğini belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının amaç belirleme ve planlamada yönlendirmesi alt teması bağlamında ise katılımcıların görüşleri benzerlik göstermektedir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) “Şimdi, bizim hedeflerimizi belirlemede iki etmen ana rol oynar; bir tanesi zaten okul, bir tanesi de şey, hayattaki gördüklerin. Okulda hocalar inanılmaz etkiliyor çünkü diyor ki ‘Arkadaşlar şu alanda uzmanlık... Buna yönelin. Bu alanda uzmanlığa yönelin. Çünkü bu alanda ekonomik açıdan gerçekten çok katkısı var. Bu alan zor bir alan. Bu alan geniş bir alan.’ Mesela apartman dairelerinde kat mülkiyeti denen bir şey vardır ve çoğu avukat mesela bu alana yönelmemiş durumda. Benim mesela hiç aklıma gelmezdi. ... ‘Arkadaşlar, diyor, bu alanda uzmanlaşın.’ Enerji alanı mesela. Artık işte ne bileyim güneş enerjisi, farketmez; doğalgaz olur, benzin olur, uluslararası anlaşmaya gidiyor. ‘Arkadaşlar, İngilizce yapın. Ticaret Hukuku öğrenin. Enerji Hukuku öğrenin, arkadaşlar.’ deniliyor. ... diyoruz ki biz ‘Ya bu alan hakikaten temel bir alan. Bu alanı öğrenip bunun içindeki özel bir alana yönelmem lazım.’ ” diyerek kendine yeni öğrenme hedefleri belirlemede öğretim elemanlarının kilit rol oynadığını ve etkili bir şekilde yeni hedeflere yönlendirdiklerinde bu yönlendirmeler doğrultusunda belirli alanlarda uzmanlaşmaya yönelik kararlar verdiğini belirtirken, katılımcılardan Elif (Edebiyat Fakültesi) ise “İlk başta zaten mesela hani bu planlamayı yapmadan önce ... bir hedef belirliyorsunuz. Belirlediğiniz hedefe ilişkin araştırma yapmanız gerekiyor ve ... kaynaklar bulmanız gerekiyor. Hani bu açıda hocalar mesela okul devreye giriyor. Yardım istediğimiz zaman bize yardım ediyorlar, kaynak isimleri veriyorlar, ellerinde varsa yardım ediyorlar. ...En sonki evrede yine araştırmaları tamamladıktan sonra hani olup

*olmadığını değerlendirmek için okuldan herhangi birisine gidip –tekrar bir hocamıza- bunun hani doğruluğunu, yanlışlığını ya da eksikliği varsa o eksikliği tamamlamak için bir şekilde planımın tamamını bitirmem için yardıma ihtiyacım oluyor...” şeklinde görüş bildirerek bir hedefe ulaşmaya ilişkin oluşturulan planının birçok aşamasında öğretim elemanlarının desteğine ve yönlendirmelerine gereksinim duyduğunu belirtmiştir.*

Öğretim elemanlarının kaynaklara ulaşmada yönlendirmesi alt temasına yönelik olarak katılımcılar benzer görüşler ifade ederek kaynaklara ulaşmada öğretim elemanlarının yönlendirmelerinin önemine ve yeterliliğine değinmişlerdir. Buna örnek olarak, Yavuz (Sağlık Bilimleri Fakültesi) *“Gidip bir şey istedikten sonra illaki bir şekilde yardımcı oluyorlar. Kendi tezleri olsun, daha önceki öğrencilerinin tezleri olsun. Ya da ellerindeki yabancı dildeki kaynaklar olsun. Hocaların da zaten ...hangi bozukluğa hangi derse yönelik kitap nerde biliyorlar. O şekilde yönlendiriliyoruz. ...zaten çok fazla bizim dilimizde yapılan pek bir araştırmamız yok. Genelde hep yabancıların sitelerinden, onların yapmış olduğu araştırmalar... Onları da biliyorlar. Kendileri de çünkü ...daha önceden bizim geçtiğimiz yollardan geçmişler. ‘Şuradan bulabilirsin.’ diye yani...”* şeklinde görüş bildirerek öğretim elemanlarının kaynaklara ulaşmada yeterli bir biçimde yönlendirmeler yapmalarına ve bunun öğrenme sürecindeki zorluklarla baş etmede önemli rol oynadığına değinmiştir.

Öğretim elemanlarının kişilik özellikleri alt teması bağlamında ise katılımcılar öğretim elemanlarının kişilik özelliklerine ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Kendilerini güdüleyebilen ve daha iyi öğrenmeler sağlayabilen öğretim elemanlarının özelliklerine ilişkin olarak Talat (İletişim Bilimleri Fakültesi) *“Anlatış biçimi çok önemli, üslup çok önemli. Daha çok böyle arkadaş canlısı samimi hocalarla ders işlenişi de çok güzel geçiyor.”* diyerek öğretim elemanlarının üslubuna ve arkadaş canlısı olmalarına vurgu yaparken, Faruk (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) ise *“Ama öğrencilerle sürekli içli dışlı, derse katılımı sağlayan hocalar baya akıllarda iz bırakıyor. Onlar ne yapınca çok iyi öğreniyorum? Mesela esprili bir şekilde yaklaşıyor insana. Despot bir şekilde durmuyor tahtanın önünde.”* şeklinde görüş bildirerek esprili olmalarına değinmiştir.

Öğretim elemanlarının alan bilgisi alt temasına yönelik olarak katılımcılar benzer görüşler dile getirmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Yavuz, *“...kendilerinin akademik tutumları gerçekten çok iyi durumda. Nasıl söylesem, kaynak sağlama konusunda olsun ya da oturup özel olarak görüştüğümde özel olarak anlatmaları olsun...”* şeklinde görüş bildirerek öğretim elemanlarının alan bilgisinin yeterli olmasının öğrenme için kaynak belirleme ile ulaşmada ve yönlendirme yapmada önemli bir rol oynadığına vurgu yapmıştır.



Öğretim elemanlarının sektör deneyimi alt temasına ilişkin olarak benzer görüşler belirtmiş olup bu bağlamda katılımcılardan Burcu (İletişim Bilimleri Fakültesi), “...tecrübelerinin olması yani iş hayatında bulunmuş olmaları ve daha sonra akademisyenliğe geçiş yapmış olmaları ya da aynı anda bunu yürütmüş olmaları. O yüzden de tamamen teorik bir şeyden bahsetmek yerine yaşadıkları şeyleri anlatabiliyorlar...” diyerek sektör deneyimi olan öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde gerçek hayatla bağ kurmalarına yardımcı olduğuna yönelik görüş bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının olumlu tutumları alt teması bağlamında katılımcılar öğretim elemanlarının olumlu tutumlarının kendi güdülenmelerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik görüşler bildirmişlerdir. Buna ilişkin olarak, katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) “...mesela Toksikoloji diyelim mesela. Orada zehirlerle ilgili analiz yapıyoruz... Ama tabii ki dersin içeriğinden ziyade hocanın tutumu da iyi. Mesela Teknoloji dersini –dörde ayrılıyor; 1-2-3-4; hani mesela birini severken ikincisini belki hiç sevmeyebiliyorum. Farklı hoca giriyor; sıkıştırıyor mesela.” şeklinde görüş bildirerek olumlu tutumlara sahip olan öğretim elemanlarının kendisinin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesine ve olumsuz tutumlara sahip olan öğretim elemanlarının aynı dersin devamı niteliğinde olan dersleri sevmemesine yol açtığına değinmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrenciler model olması alt temasına ilişkin olarak katılımcılar benzer görüşler dile getirmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Meltem (Eğitim Fakültesi), “Hep hocaların daha önce gösterdiği ve sınıfta uyguladıklarına bakarak hedeflerimi ona göre seçtim. Onların yaptıkları şekilde yaptım. Hocalar rol model çok fazla oldu. Hem şeyde, uygulama sırasında hem öncesinde verdikleri derslerde örnekler ya da ne bileyim dersleri nasıl işleneceği konusunda hep rol model oldu.” diyerek öğretim elemanlarının kendisine bir rol model olmasının etkili öğrenmesini ve öğrenme amaçlarına daha üst düzeyde ulaşmasına kaynaklık ettiğine yönelik görüş bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerini ödüllendirmesi alt teması bağlamında katılımcılar ödüllendirilmenin güdülenmeyle ilişkisine vurgu yapmışlardır. Buna ilişkin olarak ise katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi), “Şimdi yıllarını Hukuk’a harcamış bir insan benimle doğrudan konuşuyor yani etkileşime giriyor ve benim söylediğim şeylere kafa sallıyor, onaylıyor. Karşındaki öğretmenin benle ya da başka bir arkadaşımı takdir ettiğini görebiliyorum. Takdir edilince de insan yani motive oluyor ister istemez.” diyerek öğretim elemanları tarafından ödüllendirilmenin güdülenmesini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bu alt temaların yanısıra, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar arasında öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşim kurması, onları başarmaya yönelik cesaretlendirmesi ve araştırmaya teşvik etmesi alt temaları da yer almaktadır. Bu unsurlar da güdülenmeyi ve amaç belirlemeyi tetikleyerek öz düzenlemeli öğrenme becerisine katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar arasında öğretim elemanlarının öğreticilik becerileri ve öğrencileri amaç belirleme, planlama ve kaynaklara ulaşma konusunda yönlendirmeleri büyük bir yer tutmaktadır. Bir diğer taraftan, öğretim elemanlarının alan bilgisi, olumlu tutumu, sektör deneyimi, kişilik özellikleri, öğrencilerle etkileşimi gibi unsurlar da öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmede önem taşıdığı görülmektedir.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Diğer Unsurlar*

Tablo 4.38. incelendiğinde, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren unsurlar arasında eğitim programları, öğretim veya öğretim elemanlarıyla ilişkili olmayan ve diğer unsurlar olarak adlandırılabilir unsurların da yer aldığı görülmektedir. Diğer unsurlar teması altında ise fiziksel olanakların yeterli olması, gezi, yarışmalar, sempozyum, seminer vb. faaliyetler, kariyer günleri, kulüpler, mezunlarla öğrenciler arasında bağ kurulması ve kurumun sektörde tanınırlığı alt temalarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar katılımcıların görüşleriyle desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Diğer unsurlar teması bağlamında en çok ele alınan unsur olan fiziksel olanakların yeterli olmasına yönelik olarak katılımcılar farklı yorumlamalarda bulunmuşlardır. Fiziksel olanakların yeterli olması katılımcılar tarafından vurgulanmış ve bu olanakların yeterliliğinin güdülenme, planlama, kaynakları belirleme ve ulaşma ile etkili öğrenmenin sağlanmasında olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilmiştir. Bununla ilgili katılımcılardan Burcu (İletişim Bilimleri Fakültesi) “Açıkçası o (fakülte olanakları), beni okul seçiminde en çok etkileyen şeydi. ...burası bir özel okul gibi bizim fakülte, bir de yeni yapıldığı için. Hatta kampüs içindeki diğer fakültelerle kıyaslayınca bile farklı kalıyor bence. Ya o beni etkileyen bir unsur açıkçası. Klasik bu binalardan değil de daha farklı dizayn edilmiş, işte sınıfların düzeni daha iyi.. Mesela Mac laboratuvarlarımız var bizim okulda ve istediğimiz zaman kullanabiliyoruz. MacBook’lardan oluşan bir laboratuvarımız var ve bu bizim program kullandığımız zaman çok işimize yarayan bir şey oluyor. ...Bunlar beni motive ediyor açıkçası...” diye belirterek fiziksel olanakların yeterli olmasının kendi öğrenmesinde yarattığı olumlu etkiden söz etmiştir. Bununla birlikte,

fiziksel olanakların yeterli olmasını uygulamalı eğitimlerle bağdaştıran katılımcılar da olmuştur. Buna yönelik olarak, katılımcılardan Faruk (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) *“Bizim fakültenin olanakları, 2 Eylül’de olması haricinde güzel. Yani Türkiye’nin en iyi Havacılık Okulu; neredeyse 1 numaradır. Bize kattığı değerler büyük. En azından bir uçağımız var; üzerinde işlemler yapabiliyoruz. Sektöre bizi hazırlıyor bu. Diğer üniversitelerden bir değil beş değil belki on adım öne geçiriyor. Ondan sonra, Hava Trafikçileri için simülasyon eğitimi var. Pilotajlar için simülasyon eğitimi var. Baya olanağımız var bizim ya. İllaki etkiliyor motivasyonu.”* diye görüş belirterek fiziksel olanakların yeterli olmasının uygulamalı eğitimlerin gerçekleştirilmesine ve gerçeğe yakın deneyimler elde edilmesinde katkıda bulunduğu dikkat çekmiştir.

Fiziksel olanakların yeterli olmasının aynı zamanda derslere katılımın sağlanmasında ve yeni öğrenme amaçları belirlemede önemli katkılarda bulunduğu ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Buna yönelik olarak, katılımcılardan Meltem (Eğitim Fakültesi) *“Mesela düzenli olarak havuza gidiyordum. Yüzmeyi zaten seven bir insandım. Bu benim en azından haftada 2 gün de olsa okula düzenli bir şekilde gelip gitmemi sağlıyordu. Dersler olunca hep boşlanışlık vardı. İşte ‘Bugün de gitmeyeyim derse. Nasıl olsa devamsızlığım var.’* Diyerekten. *Bu derslere daha çok gelmeme... Mesela özellikle şöyle yapıyordum; havuzu ders saatinden sonraya ya da dersten önceye koyuyordum. O yönden okula gelmişken mutlaka derse de giriyordum o yüzden.”* biçiminde görüş bildirerek üniversitenin sevdiği bir spor dalında olanaklar sunması nedeniyle bundan yararlanabilmek amacıyla kampüse geldiğini ve bu durumun derslere katılımını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öte yandan, fiziksel olanakların öğrencilerin yükseköğretim programını tercih etmelerine ve yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine kaynaklık ettiğine yönelik görüşler elde edilmiştir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Yağız (Mühendislik Fakültesi) *“...laboratuvarlar konusunda cidden okul iyi. Çünkü ben bu bölümü en başında seçerken de ... ana etmenlerden bir tanesi laboratuvardı. Türkiye genelinde en iyi laboratuvarlardan birine sahip. Öğrenciye kullandırmaları bunu, çok iyi bir olanak zaten. Buradaki üniversite pratiğe de dökmemizi sağlıyor bizim. Ben nereden baksanız 2-2.5 yıl içerisinde sürekli laboratuvarla beraberim. Raporlar, ödevler, konular, şeyler; sonrasında zaten tez; bütün dönem laboratuvarda geçiyor. Bu konuda artısı bana göre fazla. Sırf bunun için bile yüksek lisans için filan orada kalınır. Bu çok iyi bir şey.”* şeklinde görüş belirterek öğrenilenlerin uygulamaya döküldüğü yerler olan laboratuvarlar öğrenme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir.

Geziler alt temasına ilişkin olarak katılımcılar farklı görüşler belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Yağız (Mühendislik Fakültesi) “*Her bölümün kendi alanıyla ilgili özel fabrikalara teknik geziler yapılıyor ya da şeylere Ar-Ge merkezlerinin olduğu yerlere ... daha çok teknik gezi fabrikaya ağırlık veriliyor. Hani öğrenci sektörde çalışacaksa fabrikada nasıl bir ortam göreceğine dair neler yapıldığını; anlattığımız derslere ilişkin neler yapılıyor hani görün diye. İkisi de en azından şey yapıyor ‘Evet, biz bu dersi boşuna yapmıyoruz.’ falan diye güzel motive oluyor yani. ... Bir de kulüplerin düzenlemiş olduğu teknik geziler var tabi. Öyle olunca yıl içerisinde ...10'a yakın teknik gezi çıkabiliyor yani.*” diyerek gezilerin öğrenme görevleriyle gerçek hayat arasında bağ kurma yoluyla güdülenmeyi ve öğrenmede kalıcılığı desteklediğini belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) ise “*...bu farazi dava yarışması İstanbul’da oldu, ‘X’ Üniversitesi düzenledi. Bizim konuk evimiz varmış... Bizi orada ağırladı Anadolu Üniversitesi ve gidiş masraflarımızı da karşıladı. ...böyle bir imkana sahip olunca da biz tamamen çalıştık, biz değil ama diğer grubumuz mesela birinci oldu, adımız duyuruldu. Yani okulun bu şekilde imkanlar sağlaması öğrenciyi ciddi anlamda etkiliyor ve ben orada mesela jüri üyelerinin arasında kitaplarını okuduğum insanlarla karşılaştığım zaman ‘Ya ben bunu neden okuyayım ki?’ diye geçiştirip notlardan -yani her öğrenci gibi dersi geçmenin kısa yoluna yönelirken; şimdi artık o hocaya o kadar yüksek bir saygım var ki açıp kitabını okuyorum...*” diyerek yarışma ortamının kendisine yeni öğrenme amaçları belirlemesini teşvik ettiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan Dinçer (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) ise “*Ben mesela 2 yıl Bilimsel Altyapı Projesi Kaptanlığı yaptım. Bu model uçak yarışmasına gidiyorduk sürekli, Amerika’ya. Orda yüzlerce ülkenin katıldığı bir yarışmada kendi yaptığın ürünü uçurup ve kıyas yapabiliyordun. Bunlar insanın planlamasına –çünkü bizim planlamalar 8 aylık oluyordu; üretiminden, çiziminden sonucuna kadar her şeyi planlayıp pratiğe dökebilmen gerekiyordu. Bunları yapmak insanın tabii insanın plan-proje yetisini artırıyor. Bayağı bir de bir şey katıyor insana. Yarışmada uçağına bakıyorsun, diğer uçaklara bakıyorsun. Onların arasından seninki daha iyi olması acayip bir mutluluk veriyor insana. Yani anlatılmaz yaşanır diyeyim en azından size böyle. Bizim uçak Anadolu Üniversitesi’nin bu zamana kadar en iyi derecesini aldı 12. oldu. Dünyada, 96 ülke arasında”* diyerek bir yarışmaya katılmanın kendisinin planlama becerilerini geliştirmesine ve öz değerlendirme yapmasına destek olduğuna ve başarı duygusu tattırarak öz yeterlik algısını beslediğine değinmiştir.

Sempozyum, seminer ve diğer eğitimler alt temasına ilişkin olarak katılımcılar farklı görüşler belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) “*Çok büyük çapta bir sempozyum oldu 2 hafta önce burada ‘Uluslararası Özel Hukuk’ adında. Bir*

*sürü profesör ağırlandı, bir sürü öğrenci gitti. ...Türkiye'deki sorunlarla ilgili çok geniş kapsamlı anlatımlarda bulundular. ...çok ilginç bilgiler öğrendim. Bize hakimleri, savcılarını getirdiklerinde...çok güzel bir etkileşim oldu sunum sırasında. Öğrenciler neredeyse bütün sorularını sormayı başardılar. Hiç ara verilmeden herkes pürdikkat dinliyordu ve hani bütün katılımcılar, misafirlerimiz de dahil, çok keyif aldılar.”* diyerek katıldığı bir sempozyumun etkili öğrenmeyi teşvik ettiğini ve güdülenmeyi sağlama açısından öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde önemli bir yere sahip olduğuna değinmiştir. Bununla birlikte, katılımcılardan Yağız (Mühendislik Fakültesi) ise “...okulun bana mesela şu an okulda aldığım bir eğitim daha var ARİNKOM'un vermiş olduğu girişimcilik eğitimi. Hani bu eğitimlerin içeriklerinden bir tanesi iş planı hazırlama-yapma, işte proje hazırlama, proje yazma. Farklı farklı konularda farklı farklı hocaların vermiş olduğu eğitimler. Şimdi bu tarz eğitimlere katılarak zaten hani kendi yapmak istediğiniz ana hedefin planlarının çizelgesini oluşturabiliyorsunuz...” diyerek öğretim programı dışında yükseköğretim kurumu tarafından sunulan eğitimlerin planlama becerilerini desteklediğinden söz etmiştir.

Kariyer günleri alt temasına yönelik olarak katılımcılar benzer görüşler dile getirmiş olup bu tür etkinliklerin güdülenmelerine yaptığı katılardan söz etmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Dinçer (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) “Yani bugüne kadar aslında şu son seneye kadar okulu bitirdiğimde karşıma çıkacak iş imkanları motive olmamı sağlıyordu. Hani sektör günlerine gelen, dışarıdan şirketlerden seminerlere gelen oradaki insanlarla konuştuğumuz zaman bu benim ekstra motive olmamı sağlıyordu.” diyerek sektörden gelen meslek mensuplarıyla etkileşim sağlamanın güdülenmesini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir.

Mezunlarla öğrenciler arasında bağ kurulması ve yükseköğretim kurumunun sektörde tanınırlığı alt temaları bağlamında görüş bildiren katılımcılardan Burcu (İletişim Bilimleri Fakültesi), “Bir de mezunlarla öğrenciler arasında da güzel bir bağ var. Sizi koruyorlar gerçekten ya da size yardımcı olmaya çalışıyorlar. Hani ‘Biz de o yollardan geçtik.’ diye herhalde, bilmiyorum. Bu da insanı inanılmaz motive ediyor.” ve “Açıkçası okulun zaten bana desteği var. Şu açıdan var; ismiyle alakalı. Ben bir yere gittiğim zaman –bizim İletişim Fakültesi, devlet üniversitesi sıralamasında 2. şu anda. Okulun bir sektörde bilinirliği zaten var o yüzden ‘Anadolu Üniversitesinden geliyor.’ dediğim zaman ‘Ha öyle mi? Bizim oradan çok çalışmamız var zaten çok iyi eğitim veriyorlar.’ gibi şeylerle çok sık karşılaşıyorum. Staj görüşmelerinde falan bunları çok duydum. Hani o yüzden bana okulun böyle bir desteği gerçekten var, gerçek anlamda.” şeklinde görüş bildirerek mezunlarla bir araya gelmenin ve

sektörde tanınırlığı olan bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görmenin kendisinin güdülenmesini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, fiziksel olanakların yeterli olması, geziler, yarışmalar, kariyer günleri, sempozyum vb. eğitimler, kariyer günleri, mezunlarla öğrenciler arasında bağ kurulması ve yükseköğretim kurumunun sektörde tanınırlığı öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurlardandır. Bununla birlikte, fiziksel olanakların yeterli olması alt teması dışındaki öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen bu unsurlar sadece Hukuk, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Mühendislik ve İletişim Bilimleri Fakülteleri'nde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri tarafından belirtilmiştir. Bu nedenle, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen gezi, kariyer günleri, yarışmalar vb. unsurların örneklem içinde yer alan diğer fakültelerde yaygın bir şekilde yer almadığı söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini destekleyen eğitim programlarına ilişkin unsurlar arasında derslerin amaç ve içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ile örtüşmesi ön plana çıkan görüşlerdendir. Ayrıca, öğretime ilişkin unsurlar arasında ise uygulamaya yer verilmesi, işbirlikli öğrenme ortamlarının sağlanması ile öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin sağlanarak gerçek hayatta bağ kurulması en sık ifade edilen unsurlardandır. Öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar arasında ise öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yeterli olması ile öğrencileri amaç belirleme, planlama ve kaynaklara ulaşmada yönlendirmelerinin önem taşıdığı söylenebilir. Son olarak, diğer unsurlar arasında ise gezi, yarışma, sempozyum gibi etkinliklerin ön plana çıktığı söylenebilir.

#### **4.4.Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Unsurları**

Araştırmada dördüncü olarak, lisans öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurları araştırılmıştır. Bu bağlamda, lisans öğrencilerinin yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurlarına ilişkin görüşleri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çözümlemeler sonucunda yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurları dört ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar *eğitim programlarına ilişkin unsurlar*, *öğretime ilişkin unsurlar*, *öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar* ve *diğer unsurlar* olarak belirlenmiştir. Her ana temanın altında ise ilgili alt temalar ve frekansları sunulmuştur. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin

görüşlerine dayalı olarak yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurları Tablo 4.39.'da belirtilmiştir.

**Tablo 4.39.** *Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Unsurları*

Temalar	Alt temalar	Frekanslar
<b>Eğitim programlarına ilişkin unsurlar</b>	Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yeterince yer verilmemesi	12
	Mevcut ölçme-değerlendirme uygulamaları	7
	Derslerin amaç ve içeriği ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulamaması	7
	Kuramsal bilgiye ağırlık verilmesi	2
	Öğretim programının yoğun olması	2
	Devam zorunluluğu	2
	Öğretim programında sık sık değişiklik yapılması	1
	Ders tanıtımlarındaki bilgilerle ders içeriğinin tutarsız olması	1
<b>Toplam frekans:</b>		<b>34</b>
<b>Öğretime ilişkin unsurlar</b>	Strateji öğretimine yer verilmemesi	14
	Verilen dönütlerin yetersiz olması	10
	Amaç belirleme ve planlama becerilerini geliştirecek öğrenme görevlerinin sunulmaması	6
	Öğrenen özelliklerinin dikkate alınmaması	5
	İşbirlikli öğrenme etkinliklerine yer verilmemesi	5
	Etkili olmayan işbirlikli öğrenme uygulamaları	5
	Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin sağlanamaması	5
	Uygulamaya yeterince yer verilmemesi	3
	Öğretmen merkezli öğrenme-öğretme süreci	3
	Öğrenme stratejilerini geliştirecek öğrenme görevlerinin sunulmaması	3
Ders materyallerinin niteliksel ve niceliksel açıdan yetersiz olması	3	
<b>Toplam frekans:</b>		<b>62</b>
<b>Öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar</b>	Öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yetersiz olması	9
	Öğretim elemanlarının yeterince yol göstermemesi	6
	Öğretim elemanlarının iş yükü	2
	Öğretim elemanlarının cesaret kırması	2
	Öğretim elemanlarının alan bilgisinin yetersiz olması	2
	Öğretim elemanlarının olumsuz tutumları	1
<b>Toplam frekans:</b>		<b>22</b>
<b>Diğer unsurlar</b>	Fiziksel olanakların yetersiz olması	6
	Sınıfların kalabalık olması	4
	Bürokratik engeller	1
<b>Toplam frekans:</b>		<b>11</b>

Tablo 4.39.'da görüldüğü gibi, yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurları eğitim programı, öğretim, öğrenme-öğretme sürecinin uygulayıcıları olan öğretim elemanları ve diğer unsurları içinde barındırmaktadır. Bu unsurlar doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Eğitim Programlarına İlişkin Unsurlar*

Tablo 4.39. incelendiğinde, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimini engelleyen unsurlar arasında eğitim programlarının yer aldığı belirlenmiş olup bu unsurlar, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlere yeterince yer verilmemesi, mevcut ölçme-değerlendirme uygulamaları, derslerin amaç ve içerikleri ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulamaması, kuramsal bilgiye ağırlık verilmesi, öğretim programının yoğun olması, devam zorunluluğu, öğretim programında sık sık değişiklik yapılması, ders tanıtımlarındaki bilgilerle ders içeriğinin tutarsız olması olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu unsurlar doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yeterince yer verilmemesi alt temasına yönelik olarak lisans öğrencileri öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin gelişimini sağlayabilecek yöntemlerin yükseköğretim programlarında kendine yeterince yer bulamadığına ve bu durumunda da öz düzenlemeli öğrenme becerilerine olumsuz etkisi bulunduğuna ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Yavuz (Sağlık Bilimleri Fakültesi) *“Akran olarak herhangi bir karşılaştırılma yapıldı mı? Hatırlamıyorum. Yapılmadı diye düşünüyorum. Son zamanda, sonuçta bu kayıtlar hiç kimse tarafından yani siz dışında... ‘Bu şöyledir ya da sınıfın geri kalanı böyledir, ben böyleyimdir.’, herhangi bir anket ya da değerlendirilecek herhangi bir materyal kullanmadım”* diyerek lisans öğrenimi boyunca hiç akran değerlendirmesi yapmadığını belirtirken katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) ise *“(öz değerlendirme) Hiç karşılaşmadım. Bu soruyu ilk defa duyuyorum. (akran değerlendirme) Hiç öyle bir şeyle karşılaşmadık. Sadece biz onu kendimiz yaptık. ‘Aa sizin grup bir ödev yapmış. Hadi bakalım birbirimizin eksiklikleri neler var, nelere dikkat etmişsiniz’ gibi.”* diyerek hiç öz değerlendirme yapmadığını ve akran değerlendirmesinin ise sadece informal olarak gerçekleştirildiğini söylemiştir. Katılımcılardan Ahmet (Turizm Fakültesi) ise *“O şu şekilde oluyor. İlkokul tarzında ya da lise tarzında, belki de daha düşük seviyede oluyor. Sunum yapılırken alkışlama durumu. Daha çok gürültü nereden çıkarsa... O da bir değerlendirme oluyor. Eline alıp böyle fizikî bir değerlendirme yok. Alkışlama değerlendirmesi.”* diyerek akran değerlendirmesinin etkili bir şekilde uygulanmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Mevcut ölçme-değerlendirme uygulamaları alt temasına yönelik olarak katılımcılar farklı görüşler dile getirmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Çisil (Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) *“Çok stresli değerlendirme kriteri var bizim okulda çünkü jüri üye sistemi var...”*



*Bizimkiler genellikle karşılıklı hocaların görüş alışverişiyle fikir alışverişiyle yürütülen bir süreç. Çok stresli oluyor şu şekilde, kritik sürecim kötü gidiyor ya da hocadan kötü geri dönüş aldım. Tabii ki de bu motivasyonumu düşürüyor çalışma isteğim gidiyor yani.”* diyerek uygulanan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin stres ve kaygı düzeyini artırarak öz düzenlemeli öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Öte yandan katılımcılardan İhsan ise *“Mesela biz quizlere deneyden önce giriyoruz. Mesela bu quizler deneyden sonra yapılsa eminim bu quizlerdeki başarı oranı daha fazla artar. ...en temel sebebi öğrenmediğim bir şeyi, bana gösterilmeyen bir şeyi bana sormaları benim tuhafıma gidiyor. Çünkü bu deney, pratik çalışmalar, yapılarak görülerek öğrenilebilecek şeyler; daha iyi öğrenilebilecek şeyler. Biraz şeye giriyor –daha önce yapılması quizlerin deneylerden, ezber. Görmediğin bir şeyi anlatmanı bekliyorlar.”* diyerek bir deneyle ilgili olarak deney yapılmadan uygulanan kısa sınavların öz düzenlemeli öğrenmenin önünde bir engel olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, katılımcılardan Meltem (Eğitim Fakültesi) ise, *“...öbür türlü derslerde test usulü olanlarda kopya çekmeler, yani birinci, ikinci sınıftayken; yazılı sınavlarda da atmalar; yani yaz yaz, doldur geç. Hep öyle geçti...”* şeklinde görüş bildirerek geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin şans faktörünü ön plana çıkardığına ve üst düzey öğrenmeler gerçekleştirilmesinin önünde engel teşkil ettiğine değinmiştir.

Derslerin amaç ve içerikleri ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulamaması alt temasına ilişkin olarak katılımcıların görüşleri farklılık göstermektedir. Buna yönelik olarak, katılımcılardan Yavuz (İletişim Bilimleri Fakültesi) *“Her dersi eleştiririm açıkçası. Bazı derslerin gerçekten gereksiz olduğuna, gereksiz işlendiğine, yanlış işlendiğine kanaat getirdim. Ve böyle işe yaramayacağını düşündüğüm ve yanlış işlendiğini düşündüğüm ders benim için bir engel, bir motivasyon engeli.”* diyerek kimi derslerin amaç ve içeriklerinin kendisinin ilgi veya gereksinimleriyle örtüşmediğini ve bunun kendisi için bir güdülenme engeli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan Ahmet ise *“...kimi dersler bana öyle gereksiz geliyor ki, ‘Neden koydular acaba?’ diye... Hocalar tarafından vurgu yapılmıyor bu derslerin ne işimize yarayacağına ilişkin ama benim gibi arkadaşlar bu mesleğe devam ettiğinde oradaki bir formül bile denk geldiğinde ‘haa’ diyecekler; ama hocalar bunun üstüne basmadığını düşünüyorum ben.”* şeklinde görüş bildirerek gereksiz görünen derslerin aslında meslek yaşamında gerekli olduğunu ancak öğretim elemanlarının bu gerekliliğe vurgu yapmadığını belirtmiştir.

Kuramsal bilgilerin programda yoğun bir şekilde yer alması alt temasına ilişkin olarak katılımcıların görüşleri benzerlik göstermekte olup bu durumun güdülenmelerini olumsuz

etkilediği yönündedir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Faruk (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) *“Bizimkiler genelde teorik oluyor. Teorik olduğu için öğrenci milleti sıkılıyor sürekli. Ama biraz daha pratiğe dökülünce işler, zevk almaya başlıyorsun. Bir şeyleri yapabildiğini öğrenmeye çalışıyorsun. Öyle yani. Sürekli sözel, sürekli bir sınav. Başarısız oluyorsun; moralini bozuyor. Ama pratikte öyle değil. Öğrendiğini direk uyguluyorsun. O motivasyonunu artırıyor insanın”* diyerek kuramsal bilgilerin programda yoğun bir şekilde yer almasının ve bu bilgilerin sınav yoluyla ölçülmesinin güdülenmeyi olumsuz yönde etkileyerek öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimini engellediğine değinmiştir.

Öğretim programının yoğun olması alt temasına ilişkin olarak katılımcılar farklı görüşler belirtmiştir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) *“Avrupa’da mesela önce bir meslek okuluna gidiyorsunuz, işin felsefesini öğreniyorsunuz, temelini öğreniyorsunuz. Ondan sonra 4 senelik bir Hukuk Fakültesine giriyorsunuz. Bizde; direk atlıyoruz ve 2 senemiz ciddi anlamda bocalamakla geçiyor. ...Bizim fakülteadaki mesela bütün hocaların şikayetidir; ‘4 sene yeterli değil. 4 sene yeterli değil.’ Vakit yok. Vakit olsa her şeyi aslında yapabilme imkanına sahip. Vaktin çoğalması lazım.”* diyerek devam ettiği programın içeriğinin yoğun olması dolayısıyla ilk senelerde ne yapacağını bilemediğini ve öğretim elemanlarının da bu durumdan şikayetçi olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan Nursel ise *“Mesela ben şöyle bir itirafta bulunayım; Eczacılık Fakültesiyiz hani sağlık güya. Bir çok arkadaşım antidepresan kullanıyor. Bunu da söylemek istiyorum. Gerçekten. Konular ağır, dersler ağır. Her hafta laboratuvar dersleri var. Zaten öğrenci pert olmuş. Bence burada öğretmenlerin de payı var. ...2-3 günde ezberleyip 2-3 günde unutacağımız şeylere bu kadar hani hayatın manası şekline getirmeleri bilmiyorum yanlış”* şeklinde görüş bildirerek programın içeriğinin yoğun olmasının bu yoğunlukla baş edememeye neden olduğunu ifade etmektedir.

Devam zorunluluğu alt temasına ilişkin olarak katılımcılar benzer görüşler dile getirmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) *“Bir de derslerde yoklama zorunluluğu olmasın. İsteyen gelsin, o dersi öğrensin gitsin. Siz 170 kişiyi oraya sırf yoklama için günün 1 saatini çalmayın insanların, değil mi? Öğrenmek isteyen gelsin yani, ‘Benim o derse ihtiyacım var.’ desin. ‘Ben o dersten zevk alıyorum.’ desin. Hepsinde var bu... (100-150 kişilik derse) Bir gidiyorsunuz 50 kişi var değil mi? Çünkü neden, bazı hocalar şey yapıyor mesela, yoklamayı açıyor ve gidiyor. Sonra kantinde oturuyor millet, geliyor yoklamaya basıyor, tekrar gidiyor. Yani bunu yapacaksanız eğer, ne gerek var?”* şeklinde görüş bildirerek devam zorunluluğunun kimi zamanlar ‘zaman çalma’ eylemine

dönüşmekte olup mevcut devam zorunluluğu kuralının da kimi derslerde etkili bir şekilde uygulanamadığını belirtmektedir.

Öğretim programında sık sık değişiklik yapılması alt temasına yönelik görüş bildiren tek katılımcı olan Nursel (Eczacılık Fakültesi) ise *“Sürekli de değişiyor ders programı; sürekli eklemeler çıkarmalar. Bilmiyorum adapte olamıyoruz biz aslında. ...her dekanlık seçiminde işte, her bir bir şey seçiminde hem eğitim yani ders programı değişiyor; ders programından dolayı sıkıntı çekiyoruz. Okul uzaması oluyor, bir şey oluyor.”* diyerek devam ettiği programda sürekli değişiklik yapıldığını, bu değişikliklere adapte olmanın güç olduğunu ve hatta programı gereken zamanda başarıyla bitirememesi gibi sonuçlara yol açtığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen eğitim programlarına ilişkin unsurlar göz önüne alındığında özellikle mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmemesinin ve fiziksel olanakların yetersiz olmasının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bununla birlikte, derslerin amaç ve içeriği ile ilgi ve gereksinimler arasında bağ kurulmaması da bu unsurlar içinde önem taşıdığı belirlenmiştir. Öte yandan, öğretim programının yoğunluğu ve sık sık değişime maruz kalması, ders tanıtımındaki bilgilerle dersin içeriğinin farklı olması ve kuramsal bilgiye ağırlık verilmesi gibi unsurlar da öz düzenlemeli öğrenmenin önünde engel teşkil eden unsurlar arasında yer almaktadır.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Öğretime İlişkin Unsurlar*

Tablo 4.39. incelendiğinde, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimini engelleyen unsurlar arasında öğretime ilişkin unsurların yer aldığı belirlenmiş olup bu unsurlar, strateji öğretime yer verilmemesi, verilen dönütlerin yetersiz olması, amaç belirleme ve planlama becerilerini geliştirecek öğrenme görevlerinin sunulmaması, öğrenen özelliklerinin dikkate alınmaması, işbirlikli öğrenme etkinliklerine yer verilmemesi, etkili olmayan işbirliği uygulamaları, öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin sağlanamaması, uygulamaya yeterince yer verilmemesi, öğretmen merkezli öğrenme-öğretme süreci, öğrenme stratejilerini geliştirecek öğrenme görevlerinin sunulmaması, ders materyallerinin niteliksel ve niceliksel açıdan yetersiz olması olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Strateji öğretimine yer verilmemesi alt teması bağlamında katılımcıların görüşleri farklılık göstermektedir. Bu görüşlere dayalı olarak, öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmede en önemli rollerden birine sahip olan strateji öğretiminin yükseköğretim programlarında yeterince yer bulmadığı söylenebilir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) “*Yani anlayamıyorum. Diyorum ki ‘Ya nasıl olabilir böyle bir şey?’ diyorum ya. Mesela lisede okuduğum veya işte ortaokulda okuduğum hatta ilkokulda okuduğum bir hikayeyi hatırlayabiliyorum. Ama neden, diyorum. Ya demin şimdi okudum kitabı kapattım. Neden bununla ilgili hiçbir şey yok bende, diyorum. Bu seferde kendinizi kötü hissediyorsunuz. Diyorum ki bir eksiklik mi var, acaba bende bir sorun mu var diyorum yani. (Öğrenme stratejileri) öğretilseydi –dediğim gibi yani ben 1 saat sonra unutmazdım. Kesinlikle (yükseköğretimde strateji öğretimi) yer bulmuyor bence. Benim şahsi görüşüm; yer bulsaydı herkes bir şekilde o öğretileni anlar ve yerleştirirdi (beynindeki) odalarına.*” Şeklinde görüş bildirerek yükseköğretimde yeterli düzeyde öğrenme sağlayamadığını ve öğrenme stratejilerini konusunda gereksinimleri bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan Derya (Sağlık Bilimleri Fakültesi) ise “*Bu açıdan bir destek sağladıklarını düşünmüyorum yani bazı dersler, bazı hocalar için. Belki de dersin kapsamıyla ilgilidir yani yapabilecekleri başka bir şey yoktur. Onu da çok kestiremiyorum ama.*” diyerek öğrenme stratejilerinin dersler kapsamında ele alınamayabileceğini vurgularken, Ahmet (Turizm Fakültesi) ise “*Hatırlayamadıysam affola ama bir kaç kere öğretilmiştir. Ben örnek veremesem de yani yardımcı olduğu olmuştur yani illaki. Olmuştur, olmuştur illaki olmuştur. Bir kaç tane oldu da o gelip geçici ders olarak gördüğüm için aklımda kalmadı.*” diyerek strateji öğretimine ilişkin bir örnek veremediğini, yapıldıysa bile kısa süreli uygulandığı için kalıcı olmadığını dile getirmiştir.

Verilen dönütlerin yetersiz olmasına ilişkin katılımcılar çok sayıda görüş bildirmekle birlikte bu görüşler benzerlik göstermektedir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Elif (Edebiyat Fakültesi) “*Hiç denecek kadar az. Tez danışmanım dışında bunu yapan kimseyi görmedim daha bugüne kadar. O yüzden yeterli değil. Bence bu hani en baştan beri; 1. sınıftan, 2. sınıftan beri sürekli devam eden bir şey olsaydı... Ya bu sadece sınav kağıdımıza itiraz ettiğimizde yapılan bir şey çünkü. İtiraz ettiğimizde de zaten biraz korkuyor öğrenciler doğal olarak itiraz etmekten. Çünkü her an düşebilir. O yüzden çok fazla itiraz etmiyoruz ve itiraz dışında bu gerçekleşse çok güzel olurdu. ...son sene bir şekilde artık başlıyorsun araştırmalara, teze. O zaman geri bildirim alıyorsun. Onun dışında olmadı ve yetersiz bence.*” şeklinde görüş bildirerek yükseköğretim boyunca son yılda sadece danışmanından dönüt aldığını, sınavlara ilişkin dönüt isteme davranışından ise daha düşük not alma kaygısından dolayı kaçındığını dile getirmiştir. Katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) ise “*Yok. Zaten red-kabul diye bir*

*sistem var; red alıyorsun, kabul alıyorsun falan filan. Bu kadar.”* diyerek dönütleri sadece yaptığı uygulamalar sonucunda ‘kabul’ veya ‘ret’ şeklinde aldığı, sürece yönelik dönüt verilmediğini ifade etmiştir.

Amaç belirleme ve planlama becerilerini geliştirecek öğrenme görevlerinin sunulmaması alt temasına ilişkin olarak katılımcılar farklı görüşler dile getirmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Yavuz (Sağlık Bilimleri Fakültesi) *“Açıkçası çok büyük planlar yapıp da bir şeyler yaptığımı hatırlamıyorum çünkü bu zamana kadar hep böyle bir şeyler hazırlanıp önüme planı konulup ‘Bunu bitir.’ denildi. Son sınıfım, tek denekli bir araştırma yapmamız gerekiyordu. Deneği okul buldu, planı da okul yaptı. Ben sadece burada uygulayan oldum. Şöyle düşünebiliriz; hani mühendis onlar, tekniker genelde hep ben oldum. Beyin takımı onlardı genelde, biz de uygulayan olduk. Okul bana bir plan yapma becerisi sağladı mı? Hayır, sağlamadı. Plan yapıyor muyum? Hayır plan yapmıyorum. Yarın sınavım var, ders çalışayım diyorum. Hangi ders? Şu ders. Bitti.”* şeklinde görüş bildirerek devam ettiği yükseköğretim programında planlama sürecini yürütmesi gereken bir öğrenme görevi olmadığını ve araştırma yapma gibi planlama becerilerini geliştirebilecek bir öğrenme görevi verildiğinde ise planlama sürecinin öğretim elemanları tarafından yönetildiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Buse (Eğitim Fakültesi) ise *“Yeni hedefler... Açıkçası böyle bir şey hiç düşünmemiştim. Yani hiç... Sadece alınan derslerin gerekliliği, işte zorunluluğundan ötürü aldım bir çok dersi. Hani seçmeli olarak aldığım dersler de hani ‘Şunu da katayım. Şunu da edeyim.’ yoktu. Bir seçmeli alma zorunluluğum vardı. Onu aldıktan sonra da hani sadece ‘Diğerlerini tamamlayayım. Artık okulum bitsin.’ kaygısına girdim.”* diyerek yükseköğretim yaşamı boyunca herhangi bir hedef belirlemediğini, mezuniyet için gerekli koşulları yerine getirmeye odaklandığını ifade etmiştir. Buradan görülebileceği üzere, amaç belirleme ve planlamaya yönelik öğrenme görevleri yükseköğretim programlarında yeterince yer almamakta olup dolayısıyla bu durum da öz düzenlemeli öğrenme becerisinin önünde engel teşkil etmektedir.

Öğrenen özelliklerinin dikkate alınmaması alt teması bağlamında ise katılımcılar benzer görüşler ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Ahmet (Turizm Fakültesi) *“Kendi yöntemimle hocanın anlattığı yöntemin arasında dağ var diye tahmin ediyorum ben. Çünkü... Çok zorluyor insanları. Sadece kelimeleri kullanıyor, şemaları kullanmıyor. Bilgiyi kullanmıyor, kelimeleri kullanıyor. Döndürüyor, dolaştırıyor. ...belki öğrenme yöntemlerimiz çok farklı olduğu için bu olabilir.”* diyerek kimi öğretim elemanlarının öğretme stilleri ile kendi öğrenme tercihleri arasında uyumsuzluk bulunduğunu ve öğretimin planlanması ve

gerçekleştirilmesi sürecinde öğrenen özelliklerinin yeterince dikkate alınmadığını ifade etmiştir.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmemesi alt teması bağlamında katılımcılar benzer görüşler sunmuşlardır. Buna yönelik olarak katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) *“İşte dediğim gibi eksiklik orada. ‘Grup çalışması yapın. Ödev hazırlayın.’ demiyor. Sayı çok fazla. Ya 170 kişi olur mu bir sınıfta? Neden 170 kişiyi koyuyorsun? 170 kişi anlayacak mı o dersi? Ya siz neden 170 kişi alıyorsunuz? Buradan kaynaklı açıkçası.”* diyerek işbirlikli öğrenme etkinliklerine yer verilmediğini ve bu durumun sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Etkili olmayan işbirlikli öğrenme etkinlikleri alt temasına yönelik olarak katılımcıların görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak katılımcılardan Meltem (Eğitim Fakültesi) *“Grup içinde öğrenmeye teşvik yok, sınıf ortamı dışında. Şöyle, 1-2 derste konu anlatma olayı. Konu anlatma olayı da işte birlikte bir araştırma yapıp sonra bir kişinin, gruptaki bir kişinin sözcü olarak konuyu aktarması sınıfta gibi oluyordu. O da genelde ödev yoluyla olduğu için, ödev zoruyla olduğu için oluyordu. 4-5 kişilik grupları hoca kendi grup kuruyordu da oluyordu. Ama bu sadece ödev için olduğu için ya da işte ne bileyim sınav puanı olduğu için hani yapılıyor; 1 gün toplanıp yapılıyor, gidiyordu. Böyle ekstra kalıcı bir şeyler olmuyordu.”* diyerek öğrencilerin akranlarından strateji modellemelerine olanak tanıma potansiyeli taşıyan işbirlikli öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmediğini ve verildiği zamanlarda ise bu etkinliklerin yeterince etkili ve işlevsel bir şekilde yürütülemediğini belirtmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşiminin sağlanamaması ve öğretmen merkezli öğrenme-öğretme süreci alt temalarına ilişkin olarak katılımcıların görüşleri etkileşim eksikliğinin ve öğretmen merkezli öğretimin güdülenmeyi olumsuz yönde etkilediğini içermektedir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Çağrı (Spor Bilimleri Fakültesi) *“...E diğer derse geçiyorum; derse geliyor, anlatıyor, anlatıyor, anlatıyor. ‘Böyle olmalı, böyle olmalı, böyle olmalı. Anladınız mı? Ders bitti, haftaya görüşürüz. Sınavda bunlar çıkabilir, iyi bakın.’ Bu kadar. Sadece dinleme kısmı var; katılma kısmı yok.”* diyerek öğrenme-öğretme sürecinde yeterince etkileşim sağlanamamasının, öğretmen-merkezli bir süreç yürütülmesinin ve etkili olmayan bir düz anlatım yönteminin benimsenmesinin güdülenmeyi olumsuz yönde etkileyerek öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimine ket vurduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme stratejilerini geliştirecek öğrenme görevlerinin sunulmaması alt temasına yönelik olarak katılımcılar benzer görüşler dile getirmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Yavuz (Sağlık Bilimleri Fakültesi) *“Yani daha nasıl iyi ezberleyebilirim, daha nasıl iyi kodlayabilirim diyorum. Ama beni ona güdüleyecek hiç bir şey yok. ... Ya benden aslında beklenen çok fazla bir şey olmadı genelde. ...benimle birlikte 20-30 tane daha öğrenci olduğu için herkesten beklenen bir sınır konuluyor ve o sınırı da sürekli kendi stratejilerimle geçebildim. Ekstra bir stratejiye pek de gerek duymadım.”* diyerek strateji geliştirmek için gerekli güdülenmesinin olmadığını belirtirken katılımcılardan Meltem (Eğitim Fakültesi) ise *“(strateji geliştirmeye) ben aslında gerek de duymadım ki. Birazcık da şey var, Eğitim Fakültesinin verdiği rehavetten dolayı diyorum ben. Rahatlıktan dolayı. Çünkü şey, diğer bölümlerde bilmiyorum ama nasıl, ...ya Eğitim Fakültesinin önünde, herkes sallayıp başını geçiyor yani bu kadarlık.”* diyerek öğrenme stratejilerini geliştirmeye gereksinim duymadığını, öğrenme stratejilerini geliştirmeyi gerektirecek zorlukta öğrenme görevleriyle karşılaşmadığını ve başarması gereken ölçütlerin nispeten basit düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Ders materyallerinin niceliksel ve niteliksel açıdan yetersiz olması alt temasına ilişkin olarak katılımcılar benzer görüşler sunmuşlardır. Buna yönelik olarak katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) *“Mesela benim en çok şikayet ettiğim şeylerden biri de ders materyalleri gerçekten iğrenç. Her dersin zaten ya 10 yıl öncesinin notu oluyor ya da her sene bir şeyler değişiyor; ekliyor, çıkarılıyor, bir şey oluyor. Hiç not vermeyen hocalar var. İşte eski öğrencilerin –ya tabi bu bazı dersler için- ya öğrencilerin eliyle tuttuğu şeyler ya gizli fotoğraf çekimleri. İşte öğrenci eliyle yazmış falan. Yıllardır aynı fotokopi kullanılıyor. Fotokopi, fotokopi.”* şeklinde görüş bildirerek kendisine sunulan ders materyallerinin hem niteliksel hem de niceliksel açıdan yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak, strateji öğretimine yer verilmemesi, verilen dönütlerin yetersiz olması, amaç belirleme, planlama ve strateji geliştirmeyi gerektiren öğrenme görevlerinin sunulmaması, akranlardan strateji model almayı teşvik eden işbirlikli öğrenme uygulamalarına yer verilmemesi veya etkili bir biçimde gerçekleştirilememesi öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimi önündeki en temel öğretimsel unsurlardır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde yeterince etkileşim sağlanamaması ve uygulamaya yeterince yer verilmemesi, öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesi ve ders materyallerinin niceliksel ve niteliksel açıdan yetersiz oluşu da güdülenmeyi olumsuz etkilemesi, öğrenme stratejilerinin yeterince işe koşulamaması, ve öğrenme sürecinde aşılacak daha fazla engel

yaratması dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenmenin önünde engel teşkil eden önemli unsurlardandır.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Öğretim Elemanlarına İlişkin Unsurlar*

Tablo 4.39.'da görüldüğü gibi, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimini engelleyen unsurlar arasında öğretim elemanlarına ilişkin unsurların yer aldığı belirlenmiş olup bu unsurlar, öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yetersiz olması, öğretim elemanlarının yeterince yol göstermemesi, öğretim elemanlarının iş yükü, öğretim elemanlarının öğrencilerin cesaretini kırması, öğretim elemanlarının alan bilgisinin yetersiz olması ve öğretim elemanlarının olumsuz tutumları olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yetersiz olması alt teması bağlamında katılımcılar öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin farklı yönlerine vurgu yapmışlardır. Buna ilişkin olarak, katılımcılardan Çağrı (Spor Bilimleri Fakültesi) *“Ya anlatan kişi belki iyi anlatmıyor diyebilirim size yani. Öğretmenden kaynaklı olabilir diyebilirim. Yani şöyle bir şey, biz bu dersleri işlerken mesela... soruyoruz ‘Bir şey anladınız mı?’ arkadaşlar ortamında da; kimse memnun değil... Kimse bir şey anlamıyor... Basit bir cümleyi anlatırken cümlenin üzerine katıyor da katıyor. Hani gereksiz bilgi katıyor, şişiriyor. Dersten sıkılıyorsun, dersi dinlemek istemiyorsun. Seni boğuyor. Mesela ‘X’ dersine giderken ‘bir an önce bitsin’ gibisinden gidiyorum. Hoca o kadar üzerine baskı uyguluyor ki yapamıyormuşsun gibi hissediyorsun kendini. Veya da sana baktığı zaman ‘Ya şimdi yanlış bir şey yapacağım da bize lafsöyleyecek.’ gibisinden düşünceler geliyor aklına. Bu yüzden insanın derse gidesi gelmiyor yani bu derslere.”* şeklinde görüş bildirerek öğretim elemanlarının yeterli öğreticilik becerilerine sahip olmamasının derse yönelik güdülenmesini olumsuz yönde etkilediğini ve derse katılımına engel olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yetersiz olması alt temasına yönelik olarak katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) ise *“Ben asla hocanın kalitesine bir şey demiyorum, demem. Benim haddime mi yani. Ben onun bilgisini sınınamam –nasıl desem, tecrübesini sınınamam, sınıyamam. Şey var ya ‘Siz ne kadar bilerseniz bilin, anlattıklarınız ve bildikleriniz karşınızdakinin anladığı kadardır.’ İşte bizim hocalarımız bunu bilmiyor. Evet, siz çok iyi şeyler biliyor olabilirsiniz, kitap yazmış olabilirsiniz, çok ülke görmüş olabilirsiniz, farklı sempozyumlara farklı panellere katılmış olabilirsiniz, kendinizi çok iyi donatmış*



*olabilirsiniz. Ama ben sizden faydalanamıyorsam kusura bakmayın.*” diyerek alan bilgisine çok iyi bir şekilde hakim olan öğretim elemanlarının yeterli öğreticilik becerilerine sahip olmaması durumunda bu alan bilgisini aktaramadıkları ve etkili bir öğrenme ortamı yaratamadıklarını belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının alan bilgisinin yetersiz olmasına ilişkin katılımcı görüşleri sınırlı olmakla birlikte benzerlik göstermektedir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Dinçer (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) *“Öte yandan çok donanımsız bir hoca olduğunu düşündüğüm ‘X’ hoca. Hiçbir şey öğrenmedim. Bir daha da ders almadım. Yıllar önce aldığım dersti, pek de gitmedim. Baktım pek verimli geçmiyor. Yani adamın bilgi birikimi bana yeterli gelmedi. Ben ondan pek bir şey öğrenebileceğimi düşünmedim. ‘X’ dersi veriyordu. Öğrenmek istediğim şeyler vardı o dersin içeriğinde. Ama dersi almak istemedim sırf bu yüzden; hocadan ötürü.”* diyerek öğretim elemanlarının alan bilgisinin yeterli olmadığı durumda öğrenme amaçlarına ulaşmanın mümkün olmadığını ve bu amaçlara yönelik eylemlerde bulunmama neden olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrencileri yeterince yönlendirememesi ve iş yüklerinin fazla oluşu da öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurlar arasında bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının yeterince yol göstermemesi alt temasına ilişkin olarak katılımcılardan Burcu (İletişim Bilimleri Fakültesi) *“Çok az diyebilirim. %10luk kesim diyeyim hocalar arasında yani 2’yi 3’ü geçmez benim için. Çok nadir şöyle bir şey oluyor, ‘İsterseniz şu gün şu saatte ben boş günüm, gelip bana bir şeyler sorabilirsiniz.’ diyen şu zamana kadar 2 hocamız falan vardı sanırım. Hani ‘Şu gün şu saatte boşum. Oda numaram bu, asistanımın oda numarası bu. Beni bulamazsanız ona gidebilirsiniz; o da boş. Sormak istediğiniz her şeyi gelip sorabilirsiniz.’ diye ya da işte ‘Odamdaki kitaplara bakmaya gelebilirsiniz.’ gibi. Bunu söyleyen hani 1-2 hocayı geçmiyor ama.”* şeklinde görüş bildirerek devam ettiği bölümde sadece birkaç öğretim elemanının gerekli yönlendirmeleri yapmak üzere lisans öğrencilerine zaman ayırdığını belirtmektedir.

Öte yandan öğretim elemanlarının iş yükü alt temasına yönelik olarak katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) ise *“...Onlar da çok eksikler bazı konularda. Akademik çalışmaya o kadar gömülmüş durumdadır ki öğrencilerle ilgilenmeyi unutuyorlar bazı hocalarımız. ...birlikşilikten haberiniz var mı bilmiyorum ama bizim okuldaki bütün hocalarımıza birlikşi dosyaları gelir mahkemelerden. Bunu yapmakla görevlilerdir yani kamu görevi bu. O kadar çok geliyor ki bazılarına, artık derslere girme-çıkma fırsatı bile bulamıyorlar çünkü Eskişehir’in bilmem ne arazisine keşfe gidiyorlar hakimle beraber. Yani bu adamın asıl görevi*

*öğrenciyi yetiştirmek, kendini akademik alanda çalıştırmak, işte doktrine birtakım bilgiler, tartışmalar katmak olması gerekirken bu şekilde yönlenebilir. ...birazcık öğrenciler boşlanıyor açıkçası.*” diyerek öğretim elemanlarının iş yükünün ve sorumluluklarının fazla olmasının öğrencileri yönlendirmesini ve kimi zamanlarda öğretimi bile engellediğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayalı olarak, öğretim elemanlarının iş yükünün fazla oluşunun öğrencileri yeterince yönlendirememelerine neden olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının cesaret kırması öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen alt temalar arasında yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin olarak katılımcılardan Dinçer (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) *“Bazen hocaların olumsuz yönde söylemleri motivasyon düşürebiliyor. Çıkar çıkmaz işsiz kalacaksınız. İş bulamayacaksınız.’ diye geldi mesela. Kim bilir niye. Yani bu tarz söylemler haliyle yani hoca bunu söylerse öğrenci hani ister istemez etkileniyor”* diyerek öğretim elemanlarının cesaret kırıcı söylemlerde bulunmalarının güdülenmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının olumsuz tutumları alt temasına yönelik olarak ise katılımcılardan Yağız (Mühendislik Fakültesi) *“Ama hani ders ne kadar ilginç gelirse gelsin hocanın tutumu derse kötüyse dersi bıraktırıyorsa. Bıraktırıyorsa derken hani o gün gelip ‘Şu 2 saat geçsin de bir sonraki ders arasına geleyim.’ gibi bir şey oluyor yani. Eğlenceli bir ders, belki de ilerde uzmanlaşmış olmak istediğiniz bir ders aldığınızda hocanın tutumu biraz daha böyle itici –ya itici demek doğru değil de- kıskırtıcı olursa bu da ne yapıyor? ‘İşte, gelsin geçsin. Bu alandan da soğudum, bundan da soğudum.’ falan oluyor yani.”* diyerek öğretim elemanlarının olumsuz tutumlara sahip olmalarının öğrenmeye yönelik güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyerek öz düzenlemenin gelişiminin önünde engel oluşturduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar arasında öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yetersiz oluşu ve öğrencilere yeterince yol gösterememeleri en önemli yere sahiptir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının iş yükü, öğrencilerin cesaretini kırmaları, alan bilgilerinin yetersiz oluşu ve olumsuz tutumlara sahip olmaları da lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasındadır.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Diğer Unsurlar*

Tablo 4.39.’da görüldüğü gibi, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimini engelleyen unsurlar arasında eğitim programları, öğretim ve öğretim elemanlarıyla

ilişkili olmayan unsurların yer aldığı belirlenmiş olup bu unsurlar, fiziksel olanakların yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve bürokratik engeller olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Fiziksel olanakların yetersiz olması alt temasına yönelik olarak katılımcılar farklı fiziksel olanakların güdülenmelerine olumsuz etki ettiğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Çisil (Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) *“Bizim fakültemiz çok küçük yetersiz, yani çok sıkıştığımız fakülteye öğrenci olarak sığamıyoruz açıkçası ve imkanlarının az olduğunu düşünüyorum bu konuda yani ne bileyim özel bir çizim odası olabilir. Çünkü biz derslerimizi en geniş alan olduğu için koridorda yapıyoruz. Ve şu an aldığımız eğitim sınıf yetersizliğinden dolayı kantinde ders işlemek zorunda kalıyoruz ve 4.sınıfız! ...sıkıştığımız, çizim yapamıyorsun yani bu da motivasyonunu azaltıcı bir etki.”* diyerek alan yetersizliğinin güdülenmeyi olumsuz yönde etkilediğini belirtirken, katılımcılardan Çağrı (Spor Bilimleri Fakültesi) ise *“Üniversite tamam bize forma veriyor. Ama bize verilen formalar eski formalar; futbolcuların giydiği işte ne bileyim voleybolcuların giydiği formalar ve bize olmayan formalar. Biz kendi formamızı kendimiz yaptık mesela. Üniversite bunu karşılayabilirdi oysaki. Ki biz sonuçta Anadolu Üniversitesi’ni temsil ediyoruz. Bu bizi...turnuva öncesi insanın yani oyuncunun moralini bozuyor daha doğrusu. ...bir bakıyorsun ‘Aa bizde neden yok?’ Düşündürüyor bunlar”* şeklinde görüş bildirerek forma gereksinimlerinin yeterince karşılanmamasının benzer bir etkiye sahip olduğuna değinmiştir.

Sınıfların kalabalık olması alt temasına yönelik olarak katılımcılar bu durumun öz düzenlemeli öğrenmenin farklı boyutlarını olumsuz yönde etkilediğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. İlk olarak katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) *“Şimdi, sınıflarımız acayip kalabalık. Bu kesinlikle motivasyonu düşüren bir şey. Çünkü birebir diyalog kurmanız çok daha düşüyor hocayla. ... ‘Grup çalışması yapın. Ödev hazırlayın.’ demiyor. Sayı çok fazla. Ya 170 kişi olur mu bir sınıfta? Neden 170 kişiyi koyuyorsun? 170 kişi anlayacak mı o dersi? Buradan kaynaklı açıkçası. Sınıf 50 kişi olsa, 60 kişi olsa hadi 100 kişi olsa; hoca şey diyebilir ‘Üçer kişilik gruplar halinde olun. Bunu hazırlayın, gelin.’ diyebilir. Ama sayı sürekli arttığı zaman ne yapsınlar?”* diyerek sınıfların kalabalık olmasının öğrenme-öğretme sürecinde yeterli etkileşimin sağlanamamasına neden olmakla birlikte işbirlikli öğrenme etkinliklerinin işe koşulmasının ve ödev verilmesinin de önünde bir engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) ise *“Eczacılık güzel ama burada çok kaliteli eğitim aldığımızı düşünmüyorum ya da hocalarımız gerçekten çok iyi hocalar hani onlara bir şey söylemiyorum ama o bilgileri bize birazcık geçmiyormuş gibi. Çok fazla*

*kalabalığız; 150 kişi bir sınıf, 120 kişi. Gittikçe de artmış. Çok kaliteli bir eğitim alınmıyor bence. ...Kime yani 150 kişiden kime şey yapacak? Hangi hoca kimi tanıyacak ki yani? Hoca benim 'Nursel' olduğumu bile bilmezken nasıl beni yönlendirsin ki? İmkansız.”* diyerek sınıfların kalabalık olması eğitimin kalitesini düşürmekle birlikte öğretim elemanlarının öğrencileri yönlendirememesine neden olduğunu belirtmiştir.

Sınıfların kalabalık olması alt teması bağlamında katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) ise “...sayımız da giderek yükseliyor. Örneğin bizim –ben araştırmalarım göre, fakültemiz 110 ile 75 kişi arasında alıyormuş bir 5-6 sene önce. 150'ye çıkmış. Benim girdiğim dönemde 200 kişi oldu. Amfiler doldu, taştı. Hocalar artık dedi ki 'Sınırdayız, lütfen daha fazla gelmesin.' Bu sefer YÖK dedi ki '400 kişi olsun.' Biz diyoruz ki 'Binamız yok, yerimiz yok; ders anlatamıyoruz.' diyor hocalar, 'Okuyamıyoruz.' diyorlar, 'Yetiştiremiyoruz. Bu çocuklara fayda sağlayamıyoruz.' Nüfus yükseldikçe hani butik okul tarzından çıkıp daha çok böyle anlat-çık, anlat-çık'a döndü. Ama benim ilk girdiğim sene öyle değildi yani hakikaten ilgileniyorlardı. Şimdi vakit bulamıyorlar.” şeklinde görüş bildirerek kalabalık sınıfların öğretimin niteliğini azalttığına öğretim elemanları tarafından bilindiğini, öğretim elemanlarının da bundan şikayetçi olduklarını, sınıf mevcudunun daha az olduğu zamanlarda öğretim elemanlarının kendilerine daha fazla zaman ayırdığını ve sınıflar kalabalıklaştıkça düz anlatım yönteminin daha fazla işe koşulduğunu belirtmiştir. Buradan görülebileceği üzere sınıfların kalabalık olması etkileşimin azalması, etkili öğrenmenin sağlanamaması, öğrencilerin yeterince yönlendirilememesi ve işbirlikli öğrenme etkinliklerine yer verilememesine neden olarak öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişiminin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.

Bürokratik engeller alt temasına ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Yağız (Mühendislik Fakültesi) “bazen yaptığımız etkinlikler ya da yapmanız gereken, almanız gereken eğitim tarihleri sınav zamanlarıyla çakışıyor. Okulda bu noktada konuştuğumuzda işte ben yurtdışında –atıyorum gittiğim yerlerden bir tanesi Rica idi. 'Rica'da Sunum Tekniği eğitimi alacağım. ...İşte AIESEC adı altında bir kurumla gideceğim. Fakat sınav tarihlerimle çakışıyor. Şimdi bu noktada mazerete girme hakkı pek olmuyor. Çünkü mazerete girilebilmesi için yapılan etkinliğin okulla bağlantılı olup okul için yapılıyor olması lazım. E bu konuda biraz motivasyon düşüyor. ...iyi, güzel, hoş bana söylüyorsunuz kendini geliştir, güzel. Benim de istediğim şey bu hani sen dediğin için yapmıyorum bunu; içimden geldiği için ben de kendimi geliştirmek istiyorum ...fakat okul buna engel oluyor. Şu çok vardır hani CV hazırlanacak son sınıf öğrencisi için. Ama CV'de bir şey yok. Yani okudum, mezun oldum, Hazırlık okudum, İngilizcem iyi, iki tane zorunlu staj var, iki tane zorunlu staj yazıldı. E sonra? Yok. Çünkü niye?

*Olmadı. Hani o noktada biraz tabii okulun öğrenciye biraz teşvik vermesi gerekiyor bence de. Okul bu konuda biraz pek –bürokrasi mi denir buna bilmiyorum ama- bu konuda destek vermiyor yani.”* şeklinde görüş bildirerek öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir göstergesi olarak kendine yeni öğrenme amaçları belirlediğini ve bu hedefler doğrultusunda çeşitli eğitim veya kişisel gelişim etkinliklerine katılmak istediğini ancak bu süreçte yükseköğretim kurumundan yeterli destek ve izin alamamakta olup birtakım bürokratik engellerle karşılaşarak güdülenmesinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, diğer unsurlar arasında yer alan fiziksel olanakların yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve bürokratik engeller öz düzenlemeli öğrenmenin birçok boyutu üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimini engelleyen unsurlarına yönelik olarak eğitim programlarına ilişkin unsurlar arasında mevcut ölçme-değerlendirme uygulamaları ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulmaması ile derslerin amaç ve içerikleri ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulamaması ön plana çıkmıştır. Öğretime ilişkin unsurlar arasında ise strateji öğretime ve uygulamaya yeterince yer verilmemesi ön plana çıkarken, öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar arasında öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yetersiz oluşu ve öğrencilere yeterince yol gösterememeleri en sık dile getirilen görüşler arasındadır. Bununla birlikte, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen diğer unsurlar arasında ise fiziksel olanakların yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve bürokratik engellerin olduğu belirlenmiştir.

#### **4.5.Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Daha Fazla Desteklemesine İlişkin Lisans Öğrencilerinin Önerileri**

Araştırmada beşinci olarak, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yükseköğretim programları tarafından daha fazla desteklenebilmesi için lisans öğrencilerinin önerilerinin neler olduğu araştırılmıştır. Bu bağlamda, lisans öğrencilerin önerilerinin içerik analizi yoluyla çözümlenmesi sonucunda yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini daha fazla nasıl destekleyebileceğine ilişkin öneriler dört ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar *eğitim programına ilişkin öneriler, öğretime ilişkin öneriler, öğretim elemanlarına ilişkin öneriler* ve *eğitim programı dışındaki öneriler* olarak belirlenmiştir. Her ana temanın altında ise ilgili alt temalar ve frekansları sunulmuştur. Buna yönelik olarak, lisans

öğrencilerinin yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini daha fazla destekleyebilmesine ilişkin önerileri Tablo 4.40.'da belirtilmiştir:

**Tablo 4.40. Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Gelişimini Daha Fazla Desteklemesine Yönelik Lisans Öğrencilerinin Önerileri**

Temalar	Alt temalar	Frekanslar
<b>Eğitim programlarına ilişkin öneriler</b>	Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması	4
	Mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının gözden geçirilmesi	3
	Program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yürütülmesi	3
	Öğrencilerden dönüt alınması	2
	Devam zorunluluğunun kaldırılması	2
	Devam zorunluluğunun uygulanması	1
	Derslerin amaç ve içeriği ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulması	1
<b>Toplam frekans:</b>		<b>16</b>
<b>Öğretime ilişkin öneriler</b>	Uygulamaya daha fazla yer verilmesi	6
	Daha fazla ve nitelikli dönüt verilmesi	5
	Ders materyallerinin niteliksel ve niceliksel açıdan geliştirilmesi	4
	Strateji öğretime yer verilmesi	4
	İşbirlikli öğrenme ortamlarının artırılması	3
	Öğrencilere daha fazla öğrenme görevi verilmesi	2
	Öğrenen özelliklerinin dikkate alınması	1
	Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin sağlanması	1
	Öğrenme sürecinin ilgi çekici hale getirilmesi	1
	Öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi	1
	Esnek öğrenme ortamlarının sağlanması	1
	Öğrenme görevi ile gerçek hayat arasında bağ kurulması	1
	Derse karşı öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirilmesi	1
Öğrencilerin amaç belirleme konusunda teşvik edilmesi	1	
<b>Toplam frekans:</b>		<b>32</b>
<b>Öğretim elemanlarına ilişkin öneriler</b>	Öğretim elemanlarının öğrencilere daha fazla rehberlik etmesi	7
	Öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi	6
	Öğretim elemanlarının öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunması	3
	Öğretim elemanlarının öğrencilerle empati kurması	1
	Öğretim elemanlarının olumlu tutumlara sahip olması	1
	Öğretim elemanlarının öğrencilere vizyon kazandırması	1
	Öğretim elemanlarının öğrencileri araştırmaya teşvik etmesi	1
<b>Toplam frekans:</b>		<b>20</b>
<b>Diğer öneriler</b>	Fiziksel olanakların artırılması	10
	Gezi düzenlenmesi	3
	Mezunlarla bir araya gelme olanağının sağlanması	1
	Kariyer günleri düzenlenmesi	1
	Sınıf mevcutlarının azaltılması	1
	Fakülteler arasındaki işbirliğinin artırılması	1
	Üniversite-sektör işbirliğinin güçlendirilmesi	1
<b>Toplam frekans:</b>		<b>18</b>

Tablo 4.40.'da görüldüğü üzere, yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini daha fazla desteklemesine yönelik öneriler eğitim programları, öğretim, öğrenme-öğretme sürecinin uygulayıcıları olan öğretim elemanları ve eğitim programları dışında kalan unsurlara yönelik önerileri içermektedir. Bu öneriler doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Daha Fazla Desteklenebilmesi için Lisans Öğrencilerinin Eğitim Programlarına İlişkin Önerileri*

Tablo 4.40.'da görüldüğü gibi, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yükseköğretim programları tarafından daha fazla desteklenebilmesine ilişkin önerileri arasında eğitim programlarına ilişkin birtakım önerilerin yer aldığı belirlenmiş olup bu öneriler, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması, mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının gözden geçirilmesi, program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yürütülmesi, öğrencilerden dönüt alınması, devam zorunluluğunun kaldırılması, devam zorunluluğunun uygulanması, derslerin amaç ve içeriği ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulması olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesine yönelik eğitim programlarına ilişkin önerileri arasında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması büyük bir yer tutmakta olup katılımcıların önerileri benzerlik göstermektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması alt teması bağlamında katılımcılardan Yavuz (Sağlık Bilimleri Fakültesi) *“Aslında şöyle değerlendirilmek isterdim. Mesela şöyle bir şey olabilir; ...bir vaka üzerindeki değerlendirme videosundan değerlendirme olabilir. Mesela videoyu ya da vakayı camekan arkasından izleyip ‘Neler gördün?’, ‘Neden ben bu soruyu sordum?’, ‘Neden öyle bir cevap aldık?’ diye bir şekilde değerlendirilmek isterdim. Ya da alana yönelik bir çalışma yapıp sene sonunda, bütün yıl gördük sonuçta, katkı olarak ne yapabiliriz diye hoca söyleyip ‘Bununla ilgili bir şeyler yapın.’ deyip öyle de değerlendirilmek isterdim açıkçası. Biraz daha beni nasıl söyleyeyim boş geçiyor diye düşünüyorum ben. Bana sınav yaptı, tamam. Ben geçtim mi kaldım mı, ne kadar biliyorum ne kadar bilmiyorum; beni ölçtün ama beni ölçmenin yanında biraz da kendini hani artı sağlayacak bir şeyler olsaydı en azından... Bu da biraz motive ederdi.”* diyerek geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yeterince işlevsel olmadığını, performansa dayalı bir biçimde değerlendirilmesi durumunda daha çok bilgi ve beceri edineceğini ve bunun da güdülenmesini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının gözden geçirilmesi alt temasına ilişkin olarak lisans öğrencilerinin görüşleri benzerlik göstermekte olup bu alt temaya yönelik olarak katılımcılardan İhsan (Fen Fakültesi) *“Mesela biz -pratik derslerden bahsedeceğim bu konuda, biz bu quizlere deneyden önce giriyoruz. Mesela bu quizler deneyden sonra yapılırsa eminim bu*

quizlerdeki başarı oranı daha fazla artar. Ve bizde şu psikoloji var: ‘Yaa işte yarın yine quiz var.’ Hani biraz da zorunluluk. İstemeye istemeye o quizlere giriyoruz. Bu, sonradan yapılırsa hem başarı oranı artar hem de bu quizler bir yük olmaktan çıkar diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirerek mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarının daha işlevsel hale getirilmesi durumunda daha fazla güdülenebileceğini belirtmiştir.

Program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yürütülmesi alt temasına yönelik olarak katılımcılar farklı önerilerde bulunmuşlardır. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Faruk (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) “*Mesela mühendislikte bir bölümde okurken 4 ders alıp 33 krediye ulaşırken; bizim orda 8 ders alıp 25 kredide kalıyorsun. Ful haftan çakılı. Kendine ayıracak vaktin olmuyor. Dinlenemiyorsun ve sürekli bir şeyler yapmak zorunda olduğun için sabah 8, akşam 5 memur hayatı yaşıyorsun. Biraz daha hafifletilmesi lazım ya da sınav sistemlerinin değiştirilmesi lazım.*” diyerek öğretim programının çok yoğun olduğunu bu nedenle de gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, katılımcılardan Çağrı (Spor Bilimleri Fakültesi) ise “*Yöntem dersleri biraz daha bizim yani Beden Eğitimi öğretmenin niteliklerine göre daha iyi olabilirdi; daha neler yapması gerektiğini, neler olması gerektiğini... Bu tarz olması bence daha iyi olabilirdi.*” şeklinde görüş bildirerek birtakım derslerin içeriğinin kendi alanıyla daha fazla bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Devam zorunluluğunun kaldırılması alt temasına ilişkin öneriler iki katılımcı tarafından ifade edilmekle birlikte devam zorunluluğunun uygulanması önerisini getiren katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) “*Ama bunu devamlılık sayesinde yapabiliyoruz işte. Çünkü derse gitmediğimiz zaman neyin önemli olduğunu kitaptan o kadar da kolay çıkarılamıyoruz yani. Derse girmek gerçekten çok etkiliyor. ...Derslere girdiğimiz zaman tekrar sınava dönüp çalışıldığında ‘Aa bundan bahsetmişti. Bunu şu şekilde söylemişti.’ diye aklına geliyor insanın. Derse girmek, devamsızlık yapmamak ciddi şekilde etkiliyor başarıyı. Bizde devamsızlık şey üstünde var, kağıt üstünde var. Ama Hukuk Fakültelerinin yani Türkiye’nin hiçbir yerinde –özel okullar haricinde, devamsızlık yoktur*” diyerek devam zorunluluğunun uygulanması gerektiğini, derslere devam etmenin etkili öğrenmeyi sağlamakta ve hedef belirlemede büyük katkıları olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, lisans öğrencilerinin eğitim programlarında öz düzenlemeli öğrenmenin daha fazla desteklenmesine ilişkin önerileri arasında, mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının gözden geçirilerek alternatif-ölçme değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması ve program değerlendirme ile geliştirme çalışmalarının yürütülmesi ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte,



lisans öğrencileri aynı zamanda yükseköğretim programlarına ilişkin kendilerinden etkili bir şekilde dönüt alınması gerektiğini ifade etmiş ve derslerin amaç ve içeriği ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulması gerektiğini vurgulamışlardır. İki katılımcı devam zorunluluğunun kaldırılmasını önerirken bir katılımcı ise derslere devam etmenin etkili öğrenmeyi ve başarıyı artırdığını belirterek devam zorunluluğunun uygulanmasını önermiştir.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Daha Fazla Desteklenebilmesi için Lisans Öğrencilerinin Öğretime İlişkin Önerileri*

Tablo 4.40.'da görüldüğü gibi, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yükseköğretim programları tarafından daha fazla desteklenebilmesine ilişkin önerileri arasında öğretime ilişkin birtakım önerilerin yer aldığı belirlenmiş olup bu öneriler, uygulamaya daha fazla yer verilmesi, daha fazla ve nitelikli dönüt verilmesi, ders materyallerinin niteliksel ve niceliksel açıdan geliştirilmesi, strateji öğretimine yer verilmesi, işbirlikli öğrenme ortamlarının artırılması, öğrencilere daha fazla öğrenme görevi verilmesi, öğrenen özelliklerinin dikkate alınması, öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin sağlanması, öğrenme sürecinin ilgi çekici hale getirilmesi, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi, esnek öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenme görevi ile gerçek hayat arasında bağ kurulması, derse karşı öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirilmesi ve öğrencilerin amaç belirleme konusunda teşvik edilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Uygulamaya daha fazla yer verilmesi alt temasına ilişkin katılımcılar çok sayıda görüş belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) “*Bir de şöyle bir şey isterdim. Bir de pratik çalışmalar bazen yaptırırlar. O da sınavdan önce bir hafta. Ben –ki bütün arkadaşlarım diyecektir, bütün bir yıl olsun istiyorum o pratik çalışmaları. Çünkü anlamadığımı ben orada öğreniyordum. Bir tek ‘X’ hoca yaptı bize, Ceza Özel hocası. Yargıtay kararlarını çıkardı, bize bir ders ayırdı ve o derste bu kararların nesi eksik... Yani biz öğrenciler olarak hakimlerin yaptığı hataları düzeltmeye başladık. ...bazı olaylar o kadar ayrıntı ve karmaşıktır ki hırsızlığa mı giriyor, dolandırıcılığa mı giriyor; bilemezsin. Bunu hakimler bile karıştırıyor. Ve biz ilk derece mahkemelerin hatta Yargıtay’ın, büyük yani 50 yıllık hakim. Bu adamların yaptığı yanlışları bulmaya başladık.*” diyerek uygulamanın etkili öğrenmeyi sağlamada önemli bir yeri olduğunu dile getirirken katılımcılardan Derya ise “*Mesela stajların ya da terapilerin –son sınıfta girdiğimiz terapilerin daha erken bir sınıfta, yani 2. sınıftan başlanabilirdi. Bu tür şeylerin olmasını isterdim yani 2, 3 ve 4’te bunları görmek, gözlemleme şansına sahip olmak... Ama yine dediğim gibi önümüze bir örnek konulsaydı –atıyorum, bir*

*öğrenci bir öğretmen olsaydı, en son ceza aşamasına gelselerdi; o zamana kadar öğretmenin ne yaptığı, nasıl bir davranış sergilediği, ne zamana kadar direndiği, neleri pekiştirdiği gibi şeyler olsaydı daha çok kalıcı olurdu diye düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirerek uygulamanın öğretim programlarına daha fazla dahil edilmesini önermiş ve bu tür bir uygulamanın etkili öğrenmeyi ve kalıcılığı pekiştirdiğini ifade etmiştir.

Daha fazla ve nitelikli dönüt verilmesi alt temasına yönelik olarak katılımcılar farklı görüşler belirtmişlerdir. Katılımcılardan Çisil (Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) *“Hocanın daha çok sözlü olarak onu eleştirmesini değil de yol göstermesini çok isterim. Bu şekilde yapabilirsin deyip çizerek göstermeyi ya da bir şekil üzerinde onu göstermesini isterim yani tüm hocalarımızın. Tüm hocalar bunu sağlayamıyor bazen.”* şeklinde görüş bildirerek verilen dönütlerin niteliğinin geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yaparken, katılımcılardan Yağız (Mühendislik Fakültesi) ise *“Hani kalkıp da ‘Şimdi arkadaşlar, anlatın, sunum yapın, feedback (dönüt) verelim.’ gibilerinden bir eğitim duymadım. Genelde yurtdışı... Ama belki şu olsa benim hoşuma giderdi hani; sunum yapılıyor ediliyor, ve o anlık kişilerin vermiş olduğu feedbackler bol olsa; sürekli olsa hani. Hocalar sürekli feedback verse ya da kişiler sürekli, öğrenciler, arkadaşlarına bir feedbackler verse, hani birbirlerini sürekli değerlendirse artısıyla eksisiyle; gerçekten iyi yol kat edilirdi. Ya bu ama Türkiye’de ne yazık ki yok. Ben görmedim öyle bir şey daha. Derslerde özellikle...”* diyerek öğrenme-öğretme sürecinde veya sonrasında yeterli dönüt alamadığını ve bu süreçte yeterli ve etkili dönüt verilmesine gereksinim duyduğunu belirtmiştir.

Ders materyallerinin niceliksel ve niteliksel açıdan geliştirilmesi alt teması bağlamında katılımcılar farklı görüşler belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) *“Yani şöyle bir şey olabilir mi ben hep merak ediyorum. Hocalar Youtube’a ders yükleseler. Ne bileyim biz oralara tıklasak falan. Mesela bir cihaz atıyorum işte HPLC olsun mesela Analitik Kimya’da. Hoca onu anlatıyor ama bu alet yani. Elinde bakıp öğrenmesi lazım veya gerçekten izlemesi lazım. Bir cihazın çalıştırılması, cihazla ilgili anlatılması gereken bir ders ve biz o dersi teorik görüyoruz. Ha bu kadar saçma bir şey olabilir mi? Şey ya hani böyle 30-40 yıl öncesinin notlarıymış gibi hani sanki hiç bilgisayar çağında değilmişiz gibi böyle 3-4 tane slayt bilmem ne. Görsel hiçbir şey yok; video, bilmem neler vesaire. ... Biz hani ÖSS’ye girerken yaprak testlerimiz olurdu mesela. Onun gibi bassınlar 200-300 soru mesela. ...Yok yani örnek yok. Bir iki tane örnekten bizim bütün konuyu öğrenmemizi istiyorlar. Böyle bir saçmalık olamaz.”* diyerek ders materyallerinin çoğaltılması ve teknolojiyle bütünleştirilmesine ilişkin önerilerde bulunurken, katılımcılardan Buse (Eğitim Fakültesi) ise *“Aslında çok eksik yani materyal olarak. En çok Anatomi dersinde insan*

vücudunu getirmişti hoca. Onu zaten yani 6. sınıftan beri onu zaten biliyorsun hani. Farklı bir şey göster, farklı bir şey göreyim. Mesela bir doku örneği ya da işte ne bileyim ya da bizi al götür orada işte hani gerçek bir şeye sok; gerçek bir örnek göster ya da onunla ilgili. Onlar yok. Çok nadir oldu.” şeklinde görüş bildirerek öğrenme-öğretme sürecinde gerçek nesnelere veya modellerin kullanılmasını önermiştir.

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmenin daha fazla teşvik edilmesine ilişkin önerileri arasında strateji öğretimi de yer almakta olup katılımcıların bu konudaki önerileri farklılık göstermektedir. Buna yönelik olarak, katılımcılardan İhsan (Fen Fakültesi) “*Mesela ne yapabilir okul bana? Eğer ben bir şeyi öğrenemiyorsam her yöntemi denediysem benim her yöntemi denememiş olma ihtimalim de var. Bunu ‘Sen bunları bunları yapmışsın ama bak şu şekilde de denemeye, öğrenmeye çalışabilirsin.’ tarzı bir... Biraz rehberliğe giriyor aslında da...*” diyerek strateji öğretimini rehberlik kapsamında değerlendirmiş, katılımcılardan Yağız (Mühendislik Fakültesi) ise “*Ya öğretildi noktasında yani öğrenme stratejileri açısından söylüyorsunuz. Ya şöyle, ya bunu hoca bireysel olarak açıkçası söyleyeceğini ben pek sanmıyorum yani. ...bu tarz strateji yapabilmek için de öğrenmek gerekiyor hani. Ha bunu öğrenmek için de öğrenciyi destekleyecek ekstra bir aktivite, bir ders konulabilir belki yani. Hani bunların belki belli bir noktada hızlandırılmış bir hali, belli bir saat alanında öğrenciye verilmesi, üniversitedeyken bu donanımına sahip olması artı bir getiri sağlar. Hoca bunu veremez zaten çünkü. Çünkü şey yani şunu demek istiyorum, dersler var ama onun dışında ayriyeten... Böyle bir şey yapılabilir.*” şeklinde görüş bildirerek strateji öğretimine yönelik ayrı derslerin konulabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, katılımcılardan Buse (Eğitim Fakültesi) ise “*Keşke olsaydı öyle bir şey. Bunu isterdim. Keşke olsaydı. Deneyimle. Stratejilerin deneyim yoluyla öğretilmesi hani. Teorikte öğretilmesin. Zaten teorikte ben onu okuyup kendi başıma da öğrenebilirim. Ya bana örnek gösterebilir işte yaşantı sunsun. Öyle o şekilde öğrenmem daha kolay olurdu.*” diyerek stratejilerin kuramsal olarak değil uygulamalı bir şekilde öğretilmesini önermiştir.

İşbirlikli öğrenme uygulamalarının artırılması alt temasına yönelik olarak katılımcılar benzer önerilerde bulunmuşlardır. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Çisil (Mimarlık ve Tasarım Fakültesi) “*Tabii ki de yetmedi! Yani, çünkü çalışma hayatımızda biz bir grubun içerisine gireceğiz ve okul hayatında sadece 1 aylık bir dönem bize bunu sağladı! Yeterli olduğunu düşünmüyorum tabii ki de. Daha çok yer verilebilir grup çalışmasına.*” şeklinde görüş bildirerek lisans öğrenimi süresince sadece bir aylığına işbirlikli öğrenme etkinlikleri

gerçekleştirdiğini ve bu sürenin yeterli olmadığını düşündüğünü belirterek bu tür etkinliklerin lisans programlarında daha fazla yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin amaç belirleme konusunda teşvik edilmesi de öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesine yönelik öneriler arasında yer almakta olup bu konuda görüş bildiren katılımcılardan Meltem (Eğitim Fakültesi) *“Ben buna liseden kendi koyduğum hırslar ve hedeflerle gelmiştim. Ama sonrasında boşvermiştim. Bu da tabii ki de kendi koyamadığım hedeflerden dolayı bir boşvermişlikti. Yani bu sadece hedeflere bağlı diye düşünüyorum ben. Öğrenci bir hedef için tabii ki de hedef koyması için teşvik edilmeli. Ama sonuçta buraya geldiğimiz ilk senemiz hani bir şeyi hocalar koymak istese de kim o kadar çok ciddiye alıp hedefleri uygular ya da uygulama yönünde bir şeyler yapar? Sanmıyorum ben. ...yine de ya hedeflerle daha iyi olabilirdi. Biraz fazla şey var; boşvermişlik var öğrencide de öğretmende de. Öğretmen de geliyor sadece anlatıyor. Öğrenci de zaten laylaylomluğuna gelmiş. Herkes ne oldum havasında.”* diyerek lisans öğrenimi boyunca amaç belirlemediğini, dolayısıyla da öz düzenleme yapamadığını belirterek amaç belirleme konusunda lisans öğrencilerinin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiş, ancak bu teşviklerin de işe yarayacağını düşünmediğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenmenin daha fazla desteklenebilmesi için lisans öğrencileri öğretime ilişkin birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler arasında ise uygulamaya daha fazla yer verilmesi, daha fazla ve nitelikli dönüt verilmesi, ders materyallerinin niteliksel ve niceliksel açıdan geliştirilmesi ve strateji öğretimine yer verilmesi ön plana çıkarken, işbirlikli öğrenme ortamlarının artırılması, öğrencilere ödev hazırlama gibi daha fazla öğrenme görevleri verilmesi, öğrenen özelliklerinin dikkate alınması, öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin artırılması, öğrenme sürecinin ilgi çekici hale getirilmesi, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi, esnek öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenme görevi ile gerçek hayat arasında bağ kurulması, derse karşı öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirilmesi ve öğrencilerin amaç belirleme konusunda teşvik edilmesi de öğretime ilişkin öneriler arasında yer almaktadır.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Daha Fazla Desteklenebilmesi için Lisans Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına İlişkin Önerileri*

Tablo 4.40.'da görüldüğü gibi, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yükseköğretim programları tarafından daha fazla desteklenebilmesine ilişkin önerileri arasında öğretim elemanlarına ilişkin birtakım önerilerin yer aldığı belirlenmiş olup bu öneriler, öğretim

elemanlarının öğrencilere daha fazla rehberlik etmesi, öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunmaları, öğrencilerle empati kurmaları, olumlu tutumlara sahip olmaları, öğrencilere vizyon kazandırmaları ve araştırmaya teşvik etmeleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğretim elemanlarının öğrencilere daha fazla rehberlik etmesi alt temasına ilişkin katılımcıların önerileri farklılık göstermektedir. Buna yönelik olarak katılımlardan Ahmet (Turizm Fakültesi) *“Yönlendirme. Mesela ‘Şunu yanlış yapıyorsun.’ Mesela staj konusunda bana hiç yardım etmediler. Ben çok yanlış bir otele gitmişim halbuki. Ondan öncesinde de stajımı o otelde değil de acentada yapmayı düşünüyordum. Acentanın A sınıfı olması gerektiğini söylediler son gün; stajın son günü, başvurunun son günü. Mecburen elime gelen ilk şeye gittim. Alanya’da bilmem nereye gittim ‘X’ diye bir otel. Şartları anlattığım gibi. Ki ben oraya gitmeden bir sürü de masraf yapmışım, aileme masraf ettirmişim. 3 gün sonra geri döndüm. Geri de dönemedim utancım buraya geldim. Ailem burada olduğumu bilmedi, Antalya’da olduğumu yalan söyledim. Birçok şeyin domino taşı gibi yuvarlanmasına neden oldu.”* şeklinde görüş bildirerek staj gibi bir uygulamalı eğitim sürecinde öğretim elemanlarının kendisini daha fazla yönlendirmesi gerektiğini belirtmiş, bu yönlendirme eksikliğinin birçok soruna yol açtığını ifade etmiştir. Öte yandan, katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) ise *“Ben hoca olsaydım...işte açardım interneti Anadolu kütüphaneye girerdim ‘Bakın böyle böyle taranıyor. Siz mezuniyet projesi yapıyorsunuz. Böyle böyle tarayacaksınız’. Bir makale çıkarken neye göre referanslar oluyor? Kaynaklarınızı nasıl yazıyorsunuz hani düzgün? Ne bileyim nelere dikkat edilmesi gerekiyor? Ben bunları hiç bilmiyorum. Tabii ki de buna ihtiyaç duyuyoruz. Yani bilmek isterdim açıkçası. Bence yok yani şu an.”* diyerek kaynak belirleme ve kaynaklara ulaşma konusunda yönlendirilmenin oldukça işlevsel olabileceğini ve buna gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, katılımcılardan Çağrı (Spor Bilimleri Fakültesi) ise *“Beni daha çok bir şeye teşvik edebilirdi. Mesela ‘Bak sen şunda daha iyi olabilirsin. Şunu yapmalısın. Ayrıca bunu yaparken bak bizim üniversitemizin şu imkanı var; bunu kullanabilirsin. Şuraya gidebilirsin.’ Ne bileyim ben öğretmen olacağım seneye, diksiyonum belki zayıf. ...Sadece bu değil; diğer açıdan ne bileyim işte ‘Git bir futbol antrenörü ol. Git hakemlik belgesi al. Bunlar sana çok faydalı olabilir. Gerçekten faydalı olacak.’ Benim kuzenim mesela sporla hiçbir alakası yok; hakemlik belgesi almış. Ve bende hiçbir belge yok. Ona da bir hocası demiş. Bizim hocalarımız da bunu yapabiliirdi.”* diyerek yeni öğrenme amaçları belirleme konusunda öğretim elemanlarının desteğine ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir.

Öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi alt teması bağlamında katılımcılar farklı öneriler getirmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Yavuz (Sağlık Bilimleri Fakültesi) *“Herhangi bir eğitimci vasıflarının olduğunu aslında pek de düşünmüyorum. Sadece bildiklerini ne kadar aktarabiliyorlar o kadar. Yani nasıl öğretilbilir, bizde o yok. Dediğim gibi dersi anlatmada bilgi aktarımının etkinliği artıracak bir ders, bir eğitim almalarını isterim. Ama çok uzun süreli bir eğitimden bahsediyorum. O da akademik hayatındaki yani gerçek akademi hayatındaki bölümü etkiler mi? Etkiler. Onunla mı uğraşacak, onunla mı uğraşacak diye bir olay var.”* diyerek öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin geliştirilebilmesi için uzun süreli bir eğitim almanın gerekliliğini belirtirken, katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) *“Bilgiyi bilmek çok farklıdır; onu anlatabilmek çok farklıdır. ... Hani sadece bize biraz güzel ders anlatsın; biz o derse yoklama için gelmeyelim. O yeter bizim motivasyon olmamız için. Çok fazla bir şey istemiyoruz bence. Sadece güzel ders anlatılsa; hoca biraz daha güler yüzlü olsa... Bütün öğretmenlerin en azından kısa bir süreliğine formasyon almaları gerçekten önemli. Yani hoca geliyor; hiç mimiğine, el kol hareketlerine dikkat etmiyor. Ne bileyim sıraların arasında böyle duruyor. Ses tonu hep aynı. Hiçbir şey yok; öğrencinin ilgisini çekebilecek bir şey yok. ...Anlatıyor, geçiyor.”* diyerek kısa süreli bir pedagojik formasyon eğitiminin bile oldukça işlevsel olabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılardan Faruk (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) ise *“İlk başlarda da demiş olduğum gibi, mesela hoca despot durursa sınıfta, sadece öğretmek için gelirse, öğrenciler sıkılıyor belli bir müddet sonra. Ama eğlenceli bir şekilde aktarırsa... Hoca kendini güncelleyebilirse, tatlı bir dille gelebilirse öğrencinin karşısına, bence öğrenci başka şeylerle en azından telefonla oynamak yerine hocayı dinleyebilir.”* şeklinde görüş bildirerek öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi öğretimin niteliğinin artırılması açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmenin daha fazla desteklenebilmesi için getirdikleri öneriler arasında öğretim elemanlarının öğrencilerle daha fazla etkileşim kurması da yer almakta olup katılımcılar buna ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Faruk (Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi) *“Bence öğrenci-öğretmen ilişkisi var. Hoca tahtanın önünden biraz aşağıya insin bence. Öğrencilerin arasına katılsın. Bunu nasıl yapar bilmiyorum ama bir denesin en azından. Mesela bazı hocalarımız var ... işte samimiyet, bir samimiyet kurmaya çalışıyor. Bu samimiyet doğrultusunda öğrenci en azından ‘Hocaya ayıp olacak, dinleyelim.’ şeklinde katılımlar yapabiliyor. Ve en küçük örneği; eğer biraz daha samimi olursan dersi illaki dinliyorsun bir şeyler öğreniyorsun. Öğrenmek için, hocaya güzel görünmek için kendini geliştiriyorsun. Başarılı oluyorsun bence.”* diyerek

öğretim elemanlarıyla öğrencilerin daha fazla sosyal etkileşim kurmalarının derse olan ilgisini perçinlediğini belirtirken, katılımcılardan Buse (Eğitim Fakültesi) ise *“Odasına kabul etsin mesela beni. İşte ‘Ben çok yoğunum. Yanıma gelmeyin. Bana mail atın.’ Acaba maili görecek mi görmeyecek mi? Bir de şey hani soruyu kaynağından öğrenememe var ya bizde; o olsa daha iyi olurdu. Mesela ‘Hoca bunu dedi işte; acaba bu böyle miydi?’ dediğim zaman geri hocaya ‘Hocam bu böyle miydi? Ben şurasını anlayamadım.’ Hani gidip arkadaşşıma sormayayım da gidip hocadan öğreneyim. Böyle bir fırsatım olsaydı keşke. Vakit... Yani hocaların genelde sıkıntıları hep ‘Vaktim yok. Vaktim yok.’”* şeklinde görüş bildirerek akademik konularda da öğretim elemanlarının öğrencilerle daha fazla etkileşim sağlaması ve onlara daha fazla zaman ayırması gerekliliğinden bahsederek öğretim elemanlarının vakit bulamamasından yakınmıştır.

Öğretim elemanlarının olumlu tutumlara sahip olması alt temasına yönelik görüş bildiren katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) *“...ama biraz daha araştırma görevlilerinin tutumları daha yumuşak olsa. ...ama tutumlar sert bize. Ya aslında hocanın çok aşırı bir şey yapmasına gerek yok ya. Hani böyle güdülenmem için benim sadece kızmasınlar yeter hani.”* diyerek öğretim elemanlarının olumlu tutumlara sahip olması güdülenmenin sağlanmasında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrencilere vizyon kazandırması alt temasına ilişkin olarak görüş bildiren katılımcılardan Nursel (Eczacılık Fakültesi) *“Ben akademisyen olsaydım kesinlikle biraz daha öğrencilere yani illa ders değil biraz da vizyon vermek isterdim. Ya zaten hani çoğu bilgili eczacı da kendini zaten geliştirir, bilir. Okul bir yere kadar sizi geliştirir; temel taşları koyar. Sonrası size kalmış. Ne bileyim bazı eczacılar var; kendilerini gerçekten çok geliştirmişler. Sürekli sempozyuma katılıyorlar, kongrelere gidenler var, işte firmalarla içli dışlı olanlar var, atıyorum işte Fizyoterapi eğitimi alanlar var. Hani eğitimlere sürekli giden eczacılar var. İşte mesleki dayanışmaya katılanlar var. ... Ben hoca olsam öncelikle kesinlikle her öğrenciye –dediğim gibi zaten o kişi gelmiş, bir yere kadar çalışmış- vizyon, misyon aşıladım biraz. İlla ders hakkında değil; dersle alakalı ne bileyim bir dizi olur, bir film olur. ‘Arkadaşlar şu kitabı okuyun.’ falan hani. Atıyorum işte Tıp Atlası bilmem ne yayın. ‘Bunu arkadaşlar alın elinize. Bir okuyun, bir inceleyin. İlginizi çeken bir şey varsa gelin bana da söyleyin.’ falan demek isterdim. İşte çok bilimsel bir film var mesela; içinde işte eczacılıkla ilgili çok enteresan şeyler geçiyor. Hani Fringe (bilimle ilgili bir TV dizisi) vesaire böyle şeyler.”* diyerek lisans öğreniminden sonra kendini geliştirmek ve yaşamboyu öğrenme etkinliklerine katılabilmek için lisans öğrenimi sırasında öğretim elemanlarının kendisine vizyon kazandırmasının gerekliliğini ifade ederek vizyon kazandırma sürecinde ise popüler

dergi, kitap ve dizi veya film gibi çeşitli yayınların kullanılmasının ve önerilmesinin önemine değinmiştir.

Sonuç olarak, yükseköğretimde öz düzenlemeli öğrenmenin daha fazla desteklenebilmesine yönelik olarak lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin önerileri arasında öğretim elemanlarının öğrencilere daha fazla rehberlik etmesi ve öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunması, onlarla empati kurması, olumlu tutumlara sahip olması, öğrencilere vizyon kazandırması ve araştırmaya teşvik etmesi de lisans öğrencileri tarafından getirilen öneriler arasında yer almaktadır.

- *Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Daha Fazla Desteklenebilmesi için Lisans Öğrencilerinin Diğer Önerileri*

Tablo 4.40.'da görüldüğü gibi, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yükseköğretim programları tarafından daha fazla desteklenebilmesine ilişkin önerileri arasında eğitim programları, öğretim veya öğretim elemanları dışındaki unsurlara ilişkin birtakım önerilerin yer aldığı belirlenmiş olup bu öneriler, fiziksel olanakların artırılması, gezi düzenlenmesi, mezunlarla bir araya gelme olanağının sağlanması, kariyer günlerinin düzenlenmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, fakülteler arası işbirliğinin artırılması ve üniversite-sektör işbirliğinin güçlendirilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 4.40.'da görüldüğü üzere, fiziksel olanakların artırılması diğer öneriler arasında en ön plana çıkmış öneridir. Bu alt temaya ilişkin katılımcıların önerileri farklılık göstermektedir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Derya (Sağlık Bilimleri Fakültesi) “*Alan olabilirdi ve sınıf olarak binamız çok eski bizim. Mesela bir tane ağaç var. Bunun devrilme tehlikesi varmış böyle hortumlarla falan tutmuşlar. Hocalarımız da söylüyor bunu... Binamız çok küçük, eski ve sınıf yok.*” diyerek derslerin yürütüldüğü binanın yetersiz olmasından ötürü alan gereksiniminin giderilmesini önerirken katılımcılardan Ahmet (Turizm Fakültesi) ise “*Şu anda bodrum katında bir kantinimiz var. En basitinden öğrencilerin deşarj olması gereken yerde, olamıyorlar. Öğrenci deşarj olamadıkça –ki hayatını orda geçiriyor. Deşarj olamadıkça derse girmeleri monotonlaşıyor. Mesela kantinde ...bir masa tenisi, bir o, bir bu, bir televizyon, böyle bir güneş ışığına karşı böyle bir kemiklerim ısınsın diyebileceğim bir ortam yok bir neskafeni*



alıp.” diyerek boş zamanların kaliteli geçirilmesini sağlayabilecek dinlenme mekanlarının artırılmasını önermiştir.

Fiziksel olanakların artırılması alt temasına yönelik olarak ders çalışma mekanlarının artırılmasına ve ulaşım olanaklarının genişletilmesine ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak, katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) *“tek bir önerim olabilir; kampüs içinde öğrencilerin daha çok vakit geçirebileceği alanlar koyulursa –var ...ama ne bileyim, Simit Sarayı yerine mesela böyle daha böyle kütüphaneyi andıran... Eski kıraathaneler okuma mekanlarıymış ya, o şekilde yerler açılabilir. Öğrenci çünkü kampüste, okul alanında ne kadar çok vakit geçirirse, akademik olarak çalışmaları da o kadar artıyor. Hatta kantinde bile oturabiliyorsa iyi çünkü ben mesela kampüste daha çok vakit harcadığım zaman daha çok öğrenmeye başladığımı fark ettim. Okulda çünkü vakit harcayınca ister istemez konuştuğun konu değişiyor; öğretmenlerle etkileşimin artıyor.”* şeklinde görüş bildirerek ders çalışılabilecek veya kitap okunabilecek ortamların artırılmasının öğrencilerin öğretim elemanlarıyla daha fazla etkileşime girmesini sağlayarak öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilere yol açtığını vurgularken, Anadolu Üniversitesi 2 Eylül Kampüsü’nde öğrenim gören katılımcılardan Yağız (Mühendislik Fakültesi) ise *“Hani okulun bir ring hattını yeniden sunması ve bu ring üzerinde durması önemli yani... Hani ‘Anadolu Üniversitesi’nin ring hattıdır bu, bu saatlerdedir.’ Ben ona göre işimi ayarlayabileyim. Çünkü öteki türlü otobüse binip –hep ulaşımdan konuşuyoruz ama- ...sınava önceden çıkıyorum. Cumartesiye konan final ya da sınav takvimlerinde sabah 9.00’daki sınava yetişmek için 7.00’de evden çıkmak gerekiyor en az. Ya 6.00’da, 7.00’de yani 6.30-7.00 arası kalkıp 7.15’te evden çıkmak, bir şey yemeden pat diye çıkmaktan bahsediyorum ben. Hani çıkıp yani çünkü ya otobüs gelir, gelirse; gelmezse 8.00’e kalmayayım hani. Ya da 8.30’a kalırsan zaten olay bitti, çünkü sınava geç kalırım. ...bu öğrenci motivesini ciddi arttırır. Çünkü okula gidebileceği bir ulaşım imkanı var. Okuldaki şeylerden yararlanmak için ayrı bir nedendir bu.”* biçiminde görüş bildirerek yaşanan ulaşım problemlerinin giderilmesi için okul tarafından servis konulmasını önermiştir.

Lisans öğrencilerinin yükseköğretimde öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenebilmesine ilişkin önerileri arasında gezi düzenlenmesi de yer almakta olup katılımcıların bu konudaki görüşleri farklılık göstermektedir. Buna yönelik olarak katılımcılardan Ahmet (Turizm Fakültesi) *“Turizm Fakültesi olarak bizim bol bol gezi düzenlememiz olması gerektiğini düşünüyorum ben. Çünkü... İç turizm yapmadan dış turizme odaklanmak çok saçma geliyor. Kendi içini bilmeden dışına yönelmek de saçma geliyor dolayısıyla. En basitinden şu Eskişehir’de ben çok merak –tarihi de severim ben- Hitit miydi bir uygarlığa ait eski bir anıt*

*olduklarını duydum. Bayağı duydum onu dile getiremesem de. Orayı gitmeyi isterdim mesela.”* şeklinde görüş bildirerek alanı dolayısıyla gezilerin gerekli olduğunu belirtirken, katılımcılardan Oğuz (Hukuk Fakültesi) ise *“Kendi alanım için özellikle bizi ayda bir sürekli mesela adliyelere götürmelerini isterdim. Çünkü ben ödev olarak yani ödev için gittik adliyeye biz. Mesela bizde hani şahitlik, tanıklık yaparken bir yemin ettiriyorlarmış. Ben tabii bunu derslerden öğrendim ama orada gördüğümde yemin mesela şeyin, bilgisayar monitörünün arkasına asılmış ve oradan okuyordu yani. Hani yemin bu kadar büyük bir şeyken hani orada asılmış, saçma sapan okunuyor. Avukatlar geliyor, avukatın hakime yaklaşımı; bize diyorlar ki ‘Hiyerarşik bir düzen yoktur.’ Ama avukatlar hakime sürekli ‘Efendim. Efendim. Efendim.’ Köle misin sen neden efendim diyorsun sürekli hakime? Mesela olumsuzlukları da bizim görmemiz lazım. Ya da o adliye koridorlarındaki o insanların çaresizliği ya da birbirlerine küfür yağdıran o saçma sapan kişilikler...kendimi ona da hazırlamam lazım.”* diyerek gezilerin kendisini mesleğe hazırlamada oldukça etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Mezunlarla bir araya gelme olanağının sağlanması alt temasına yönelik görüş bildiren katılımcılardan Burcu (İletişim Bilimleri Fakültesi) *“Mezunlarla daha çok bir araya gelebileceğimiz organizasyonların olmasını isterdim –ki bunları yine yapmak isteyenler vardı ama engellenmemesini isterdim en azından. Yani okuldan beklentilerim bunlar olabilirdi.”* biçiminde görüş bildirerek mezunlarla bir araya gelme olanaklarının artırılmasını önermiştir.

Kariyer günleri düzenlenmesi alt teması kapsamında görüş bildiren katılımcılardan Gül (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) *“Kariyer açısından ... herkes gibi ben de mezun olduğum zaman ne yapacağımı bilemez haldeyim açıkçası. Şey yapabilirler hani ayda bir belli meslek gruplarından insanları bir araya getirip yol gösterici olabilirler. ...hani bir şey olabilir ya hani -nasıl desem ki, panel olabilir: Bu yola nasıl başvurulur? Nasıl gidilir? Bu meslekte neler var? Çoğu öğrenci bunu bilmiyor ki. ...bu alanda isim yapmış insanların yani rol model olabilecek insanların bir araya getirilip... Ya bu Anadolu Üniversitesi kim, yani İİBF açısından ilk kurulan üniversitelerden birisi. Kime söylese gelir... Ya atıyorum bizim bir dekanımızı kırmazlar, rektörümüzü kırmazlar. Ki üniversitemiz bunun maliyetine katlanamayacak bir üniversite değil. ...Şey mesela hani benim demek istediğim, uygun kelime gerçekten kariyer fuarı. Veya kariyer günleri gibi bir şey.”* şeklinde görüş bildirerek meslek mensuplarıyla bir araya gelebileceği kariyer günleri veya kariyer fuarı kapsamında değerlendirilebilecek etkinliklerin düzenlenmesini önermiştir.

Fakülteler arasındaki işbirliğinin artırılması alt temasına yönelik olarak görüş bildiren katılımcılardan Ahmet (Turizm Fakültesi) *“Turizm Fakültesi animasyon tarafını da*

*yapabilmeli. Sadece animasyon... BESYO'da benim arkadaşım var Rekreasyon okuyor, onlar daha çok animasyon tarafındalar ama. Turizm Fakültesi ile iç içe bir... Onlar çünkü sarmal olan bir durumda kalıyorlar mecburen. Ortak çalışmaları hiç yok; birbirlerini tanımazlar. Fakülteleri birbirinden çok uzak. Ya bence olsak kötü mü olur? Çünkü meslek grubu olarak 'Turizm yapacağım.' diyen bir arkadaş, 'Ben Rekreasyon mezunuyum, animasyon görevi yapacağım.' diyen bir arkadaş, canı sıkıldığında Turizm Fakültesi'nde bir hocayla sohbet edebilmeli. Yani aynı şekilde bu, Turizm Fakültesi okuyorum, deyip de garson olacağı anlamına gelmiyor. Organizasyon işleri de yapmak ister. Organizasyonun da bir pratik yolları vardır illa. 'Bin bilsen de bir bilene danış.' deyip hocalarına sorabilmeli." şeklinde görüş bildirerek fakülteler arası işbirliğinin sağlanması yoluyla yeni öğrenme amaçları belirleme ve bu amaçlara ulaşma konusunda daha kolay ve etkili bir şekilde yol kat edilebileceğini belirtmiştir.*

Üniversite-sektör işbirliğinin güçlendirilmesi alt temasına yönelik olarak önerilerde bulunan katılımcılardan Ahmet (Turizm Fakültesi) *"Sadece bizim üniversitenin de değil. Belki bizim üniversite önayak olup diğer üniversitelerle işbirliği yapıp bazı yerlere baskı uygulayabilmesi olabilir mesela şu şekil; alaylı-mektepli durumu oluyor bizde de. Biz şimdi mektepliyiz; 4 sene okuduk. Adam, 4 sene okuduğumuz zamanda 4 sene çalıştı. ...onun orada geçmişi 4 sene diye; 4,5. senesinde, benim 6. ayımda, o benimle patronlar gözünde dağ oluyor. Çünkü o 5 yıllık eleman oluyor; ben 6 aylık eleman oluyorum. Öyle olunca da ben niye okuyorum falan oluyor yani."* diyerek üniversite ve sektör arasındaki işbirliğinin ve etkileşiminin artırılarak mesleki sorunların giderilebileceğini ifade ederek 'alaylı-mektepli' ayrımının güdülenmeye olumsuz etkisine değinmiştir.

Sonuç olarak, lisans öğrencileri, öz düzenlemeli öğrenmenin daha fazla desteklenebilmesi için eğitim programları, öğretim ve öğretim elemanları dışındaki unsurlara yönelik birtakım önerilerde bulunmuş olup bu öneriler "diğer öneriler" ana teması altında toplanmıştır. Bu öneriler amaç belirlemeyi teşvik edebilecek gezi düzenlenmesi, mezunlarla bir araya gelme olanağının sağlanması, kariyer günleri düzenlenmesi, etkili öğrenmeyi teşvik edebilecek unsurlar arasında sayılabilecek sınıf mevcutlarının azaltılması, güdülenmeyi artırabilecek fakülteler arası işbirliğinin sağlanması ve üniversite-sektör işbirliğinin güçlendirilmesi olarak ortaya çıkmıştır.

Tüm bunlara dayalı olarak, lisans öğrencileri yükseköğretimde öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin daha fazla desteklenebilmesine yönelik olarak, eğitim programları kapsamında mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının gözden geçirilerek alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulmasını önermişlerdir. Öğretime ilişkin öneriler arasında

ise uygulamaya ve strateji öğretimine yer verilmesi ile verilen dönütlerin ve ders materyallerinin niteliksel ve niceliksel açıdan geliştirilmesi ön plana çıkmıştır. Öğretim elemanlarına yönelik öneriler kapsamında ise öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere daha fazla rehberlik etmeleri en sık ifade edilen öneriler arasındadır. Diğer öneriler arasında ise fiziksel olanakların artırılması ile geziler ve kariyer günleri gibi etkinliklerin düzenlenmesi ön plana çıkmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1.Sonuç

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyini ortaya koymayı ve yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolünü belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyi, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte bazında sınıf düzeyi, yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumu, fakülte türü, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve devam ettikleri programı tercih etme nedenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin görüşlerine göre yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştiren unsurları, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurları ve öz düzenlemeli öğrenmenin yükseköğretim programlarında teşvik edilmesine ilişkin önerileri belirlenmiştir.

- Çalışmada ilk olarak, elde edilen bulgular sonucunda lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yüksek olduğu görülmüştür. Lisans öğrencileri Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden en yüksek puanı güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutundan elde ederken, en düşük puanı ise öğrenmede bağımsızlık boyutundan elde etmişlerdir.
- Birinci sınıf düzeyinde en yüksek genel ortalamaya sahip olan fakülteler Havacılık ve Uzay Bilimleri, İletişim Bilimleri ve Mimarlık ve Tasarım Fakülteleri iken en düşük genel ortalamaya sahip olan fakülteler İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk ve Turizm Fakülteleri'dir.
- Dördüncü sınıf düzeyinde ise en yüksek genel ortalamaya sahip olan fakülteler Mühendislik, Spor Bilimleri ve Turizm Fakülteleri iken en düşük genel ortalamaya sahip olan fakülteler Eğitim, Sağlık Bilimleri ve Eczacılık Fakülteleri'dir.
- Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın planlama ve amaç belirleme ile öğrenmede bağımsızlık boyutlarına ve ölçeğin tümünden elde edilen puanların ortalamasına kadınlar lehine yansıdığı ortaya çıkmıştır.
- Bununla birlikte, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin 1. veya 4. sınıf olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak fakülteler bazında . veya 4. sınıf olma

durumunun anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Buna göre, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile strateji kullanımı ve değerlendirme boyutundan ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanların ortalaması, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin planlama ve amaç belirleme boyutundan aldıkları puanların ortalaması, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutundan aldıkları puanların ortalaması sınıf düzeyine göre farklılaşmakta olup bu farklılık birinci sınıflar lehinedir. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık boyutundan aldıkları puanların ortalaması ve Turizm Fakültesi öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme boyutundan aldıkları puanların ortalaması sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup bu farklılık dördüncü sınıf öğrencileri lehinedir.

- Lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutundan aldıkları puanların ortalaması yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup bu farklılık yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrenciler lehinedir.
- Ayrıca, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin planlama ve amaç belirleme boyutu dışında tüm boyutlarda devam ettikleri fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, Fen ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ölçekten elde ettikleri toplam puanların ortalaması Eczacılık ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından, İletişim Fakültesi öğrencilerinin ortalaması Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalaması Eğitim ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalaması Eczacılık, Eğitim, Güzel Sanatlar, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- Öte yandan, mezun olunan ortaöğretim kurum türünün öz düzenlemeli öğrenme becerisinin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiş olup genel liselerden ve Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin ölçeğin tümünden elde ettikleri puanların ortalaması Anadolu Öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilerin ortalamasından, meslek veya teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ortalaması ise Anadolu Öğretmen liselerinden ve Fen liselerinden mezun olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

- Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup kendi isteği, ailelerinin isteği veya o programdan mezun olmanın sağlayacağı avantajlardan dolayı devam ettiği programı tercih eden öğrencilerin, başka bir bölüme yerleşememe nedeniyle tercih edenlere göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden daha yüksek puanlar elde ettiği ortaya çıkmıştır.
- Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulara göre, yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesinde eğitim programlarına ilişkin unsurlar, öğretime ilişkin unsurlar, öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar ve diğer unsurlar önem taşımaktadır.
- Eğitim programlarına ilişkin unsurlar arasında derslerin amaç ve içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ile örtüşmesi ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması ön plana çıkarken, öğretime ilişkin unsurlar arasında uygulamaya yer verilmesi, işbirlikli öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenme-öğretme sürecinde etkileşim sağlanması ve gerçek hayatla bağ kurulmasına ek olarak strateji öğretimi ve etkili dönüt verilmesi ön plana çıkmıştır.
- Öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar arasında öğretim elemanlarının öğreticilik becerileri, amaç belirleme, planlama ve kaynaklara ulaşmada rehberlik etmeleri ile öğretim elemanlarının kişilik özellikleri, alan bilgisi ve sektör deneyimi önemli yer tutmuştur.
- Diğer unsurlar içinde ise fiziksel olanakların artırılması, geziler, yarışmalar, sempozyum veya seminer türü etkinlikler, kariyer günleri ve kulüpler ön plana çıkmıştır.
- Bu unsurların yeterince yerine getirilememesi ise öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimini engelleyen unsurlar arasında yer almakta olup strateji öğretime yer verilmemesi, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulmaması ve öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yetersiz olması en çok vurgulanan unsurlar arasındadır.
- Yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenme becerisinin daha fazla desteklenebilmesine ilişkin lisans öğrencileri ağırlıklı olarak fiziksel olanakların artırılması, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması, program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yürütülmesi, öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya daha fazla yer verilmesi, verilen dönütlerin ve ders materyallerinin niteliğinin ve niceliğinin artırılması, strateji öğretime yer verilmesi, işbirlikli öğrenme

ortamlarının artırılması, öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin geliştirilerek öğrencilere daha fazla rehberlik etmeleri ve gezi, kariyer günleri vb. etkinliklerin düzenlenmesi önerilerini sunmuşlardır.

## 5.2.Tartışma

Bu araştırma, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri düzeyini belirlemeyi ve yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyi, bu becerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumu, fakülte türü, mezun olunan ortaöğretim kurum türü ve devam edilen programı tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenerek; lisans öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen ve engelleyen unsurları ile öz düzenlemeli öğrenmenin daha fazla nasıl desteklenebileceği ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyinin yüksek olduğu ve Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanların ortalamasının 1.00-5.00 aralığında 3.72 olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık boyutunda orta düzeyde oldukları, bunun dışındaki diğer boyutlardan elde ettikleri puanların ortalamasının ise yüksek olduğu belirlenmiş olup lisans öğrencilerinin en yüksek ortalamayı güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutundan, en düşük ortalamayı ise öğrenmede bağımsızlık boyutundan elde ettikleri görülmüştür. Çelik (2012, s.3) gerçekleştirdiği çalışmada bu çalışmayla benzer olarak öğretmen adaylarının, Turan (2009) ise Tıp Fakültesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan, Severiens ve diğerleri (2001, s.443) yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin kendilerinden ziyade dışa bağımlı olduklarını ortaya koymuşlardır. Buradan görülebileceği üzere, öğrenmede bağımsızlık kazanmanın yükseköğretim düzeyinde etkili bir şekilde gerçekleştirilemediği söylenebilir.

Öğrenmede bağımsız olma ve öğrenme sorumluluğunu üstlenme gibi özellikler daha küçük yaşlardan itibaren ve bireyin içinde bulunduğu tüm öğrenme ortamlarının niteliğine bağlı olarak geliştirilebilecek olup, lisans öğrencilerinin ölçekten en düşük puan ortalamalarını öğrenmede bağımsızlık alt boyutundan elde etmelerinin, bugüne dek deneyimledikleri öğrenme ortamlarının bu özelliği desteklememesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, lisans öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yüksek oluşu,



yetişkin birer birey olmalarından ve yükseköğretim düzeyine kadar çok çeşitli öğrenme ortamlarını deneyimlemelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, lisans öğrencilerinin Lisans Yerleştirme Sınavı'ndan elde ettikleri puanlar ve ortaöğretim başarı puanları sonucu bir eleme sürecinden geçerek yükseköğretim programlarına yerleştirildikleri ve öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıyı yordadığı (Zimmerman, 1990, s.14) göz önünde bulundurulduğunda, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yüksek olması beklendik bir sonuçtur.

Araştırma bulguları kapsamında, kadın öğrencilerin planlama ve amaç belirleme ile öğrenmede bağımsızlık boyutlarından ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanların ortalamasının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme ve cinsiyet ilişkisi birçok araştırmacı tarafından ele alınmış olup bu ilişkiye yönelik çeşitli araştırma bulguları alanyazında mevcuttur. Caprara ve diğerleri (2008, s.526) kadın öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin daha fazla öz yeterliğe sahip olduğunu ortaya çıkarırken, Zimmerman ve Martinez Pons (1990, s.57) ise kadın öğrencilerin erkeklerden daha fazla öz düzenlemeli öğrenme stratejisi kullandığını ortaya koymuşlardır. Turan (2009) planlama ve amaç belirleme boyutunda kadın Tıp Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiş, Çelik (2012) ise bu boyutta erkekler lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Wolters ve Pintrich ise (1998, s.37) cinsiyetin öz düzenlemeli öğrenmede bir farklılığa yol açmadığını saptamışlardır. Pintrich ve de Groot (1990, s.36) erkek öğrencilerin kadınlardan daha fazla öz yeterlik algısına sahip olduğunu belirlemiş, buna karşılık Zhao, Chen ve Panda (2014, s.945) ise erkek öğrencilerin kadınlardan daha öz düzenlemeli olduğunu saptamışlardır. Bu bağlamda bu araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları Turan'ın (2009), Caprara ve diğerleri (2008) ile Zimmerman ve Martinez Pons'un (1990, s.57) bulgularıyla örtüşmektedir. Pintrich ve de Groot (1990) erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarının gerçekte sahip oldukları yeterliğe göre çok daha yüksek olduğunu ve kadın öğrencilerin ise kendilerini olduğundan daha az yeterli görmeye eğilimli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, kadın öğrencilerin yetersiz öz yeterlik algısının üstesinden gelebilmek için öğrenme sürecine ilişkin daha net amaçlar belirleyerek daha fazla planlar yapmış olmaları, bir diğer değişle savunmacı kötümserlik stratejisini kullanmış olmaları planlama ve amaç belirleme alt boyutunda erkeklerden daha yüksek puanlar elde etmelerine yol açmış olabilir.

Öte yandan, bu araştırmanın sonucunda sınıf değişkeninin öz düzenlemeli öğrenme becerisinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiş olup fakülteler bazında ise sınıf değişkeninin öz düzenlemeli öğrenme becerisinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ortaya

çıkıştır. Bu bulgu ışığında, öz düzenlemeli öğrenme becerisi ve sınıf düzeyi değişkeni incelenirken öğrencilerin devam ettikleri fakültelerin veya alanların da hesaba katılması gerektiği söylenebilir. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar fakülte bazında incelendiğinde dokuz fakültede birinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, beş fakültede ise dördüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Ancak fakülteler bazında yapılan analizler sonucunda, birinci sınıfların daha öz düzenlemeli olduğu belirlenen dokuz fakültenin sadece üçünde birinci sınıf öğrencilerinin istatistiki olarak daha öz düzenlemeli öğrenenler olduğu ve dördüncü sınıf öğrencilerinin daha öz düzenlemeli olduğu beş fakülteden sadece ikisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte içinde maruz kaldıkları eğitim programının, öğretimin ve öğrenme ortamlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde olumlu veya olumsuz etki yaratma potansiyelinin olduğu söylenebilir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisi ve fakülte bazında sınıf düzeyine ilişkin bulgular arasında en ilginç olan bulgulardan birisi, Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile strateji kullanımı ve değerlendirme boyutundan ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanların ortalamasının dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasıdır. Eğitim Fakültesi, araştırmanın örnekleme içinde birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla strateji kullanımı ve değerlendirme yaptığı ve üç boyutta birden öz düzenlemeli öğrenme becerisinin düştüğü tek fakülte olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgu, Sağır ve diğerlerinin (2010, s.587) öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin dördüncü sınıfa doğru gittikçe düştüğü bulgusuyla örtüşmekte, Çelik (2012, s.3) ve Yakar ve diğerlerinin (2013, s.93) ortaya koyduğu öğretmen eğitimi programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulgusuyla çelişmektedir. Buradan da görülebileceği üzere, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görüyor olması bir lisans öğrencisinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin mutlaka gelişeceği veya olumsuz yönde etkileneceği anlamına gelmemektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen veya engelleyen en temel unsurlar, programın içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının nitelikleridir. Her ne kadar farklı üniversitelerin aynı isimli fakültelerinde Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen ortak eğitim programları uygulanıyor olsa da, programın içinde uygulandığı bağlamın –bir diğer deyişle birey, çevre ve davranış üçlemesinin çevre unsurunun- değişkenlik göstermesi nedeniyle lisans öğrencilerinin

öz düzenlemeli öğrenme becerilerindeki değişim de her yükseköğretim kurumunda farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerinin yükseköğrenim sürecinde gittikçe daha düşük düzeyde strateji kullanması ve değerlendirme yapması, Eğitim Fakültesi'nde uygulanan eğitim programlarının öğrencileri belli türlerde strateji kullanmaya teşvik ettiğini ve strateji kullanımını artırmayı veya geliştirmeyi gerektiren öğrenme görevlerinin sunulmadığını akıllara getirmektedir. Nitekim bu araştırmanın nitel boyutunda da Eğitim Fakültesi'nden Meltem rumuzlu katılımcı strateji geliştirmeye gerek duymadığı ifade etmiştir. Ancak tekil bir katılımcının ifadesiyle bu yargı genellenemeyeceği için bu konuda yapılacak ileri araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca Eğitim Fakültesi'nden mezun olacak öğretmen adaylarının kendi öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenme becerisini kazandırabilmek adına öncelikle kendilerinin öz düzenlemeli olmaları gerektiği için, bu araştırma kapsamında geleceğin öğretmenlerine ilişkin elde edilen tablonun tatmin edici düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öte yandan Güzel Sanatlar Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin planlama ve amaç belirleme boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösteren Turan'ın (2009) çalışmasından görülebileceği üzere Tıp Fakültesi 1.dönem öğrencileri planlama ve amaç belirleme boyutunda 2. ve 3. dönem öğrencilerinden daha fazla puan elde etmiştir. Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin ise güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir. Genel ortalamalar temel alındığında dokuz fakültede birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde etmesi ve sınıf düzeyinin üç fakültede birinci sınıflar lehine anlamlı farklılık oluşturması sonucu yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini desteklemede yetersiz kaldığı ve hatta bu becerinin gelişimini engelleyebildiği söylenebilir. Bununla birlikte, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yaşamboyu öğrenme becerileri kapsamında değerlendirildiği ve bireylere iş yaşamında da kolaylaştırıcı birtakım etkilere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Lüftenegger vd., 2012, s.27; Baumeister ve Alquist, 2009, s.23); Eğitim, Güzel Sanatlar ve Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dördüncü sınıf düzeyinde birinci sınıfa oranla daha düşük düzeyde öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip oldukları sonucuna dayalı olarak bu fakültelerdeki yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini desteklememesinin yanısıra yaşamboyu öğrenme becerilerini de olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Mühendislik Fakültesi'nde ise dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenmede bağımsızlık boyutunda birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek ortalamalar elde ettikleri, Turizm Fakültesi'nde de dördüncü sınıf öğrencilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunda birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek ortalamalar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Genel ortalamalar temel alındığında beş fakültede dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip oldukları görülmekle birlikte, sınıf değişkeni istatistiki olarak sadece Mühendislik ve Turizm Fakültesi'nde dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Örneklem kapsamındaki 14 fakülteden sadece ikisinde dördüncü sınıfların öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin birinci sınıflara göre daha yüksek olması ise öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yükseköğretim programları tarafından yeterince teşvik edilemediği sonucunu destekleyen bir diğer bulgudur. Bahsedildiği üzere, çevrenin öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerindeki yadsınamaz bir etkisi bulunmakta olup, bu araştırma kapsamında neden özellikle bu fakültelerde ve bu boyutlarda bu bulgulara erişildiği üzerinde durulamamıştır. Ayrıca, alanyazında öz düzenlemeli öğrenme becerisini fakülte bazlı olarak sınıf değişkeni bağlamında inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, fakültelerin uyguladıkları eğitim programlarını, bu programın içinde uygulandığı bağlamı, gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini ve programın uygulayıcıları olan öğretim elemanlarını kapsayacak şekilde öz düzenlemeli öğrenme becerisini inceleyen ileri araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Ancak bununla birlikte, Mühendislik ve Turizm Fakültelerinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha öz düzenlemeli olmalarının, bu fakültelerde uygulanan eğitim programlarının uygulamalı eğitimleri ön plana çıkarması, zorunlu staj uygulamalarının bulunması ve beceri temelli bir tasarıma sahip olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, yabancı dil hazırlık eğitimi alan lisans öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan hazırlık eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek puanlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretim dili İngilizce olan lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler için yabancı dil yeterliliği kilit önem kazanmakta olup, bu yeterliliğin yeterince kazanılamamış olması öz yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyerek güdülenmenin önünde engel teşkil edebilir. Bu nedenle, yabancı dil hazırlık eğitimi almak, lisans öğrencilerinin ileri öğrenmelerine ilişkin öz yeterlik algısını besleyerek güdülenmelerinde olumlu bir değişiklik yaratmış olabilir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin fakülte türü bağlamında incelenmesi sonucunda, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin planlama ve amaç belirleme boyutu dışında tüm alt boyutlarda devam ettikleri fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, Fen ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ölçekten elde ettikleri toplam puanların ortalaması Eczacılık ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından, İletişim Fakültesi öğrencilerinin ortalaması Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalaması Eğitim ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalaması Eczacılık, Eğitim, Güzel Sanatlar, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulguya dayalı olarak, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin öğrenim görülen alanlara göre farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca, farklı fakültelerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında belirlenen bu farkın, geçmiş deneyimlerine ve öğrenme yaşantılarına bağlı olmakla birlikte devam ettikleri yükseköğretim programının ve öğretimin niteliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Diğer taraftan, mezun olunan ortaöğretim kurum türünün öz düzenlemeli öğrenme becerisinin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiş olup genel liselerden ve Anadolu liselerinden mezun olan lisans öğrencilerinin genel ortalaması Anadolu Öğretmen liselerinden mezun olanların genel ortalamasından, meslek veya teknik liselerden mezun olan lisans öğrencilerinin genel ortalaması Anadolu Öğretmen liselerinden ve Fen liselerinden mezun olanların genel ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Çelik'in (2012) çalışmasından görülebileceği üzere genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının Anadolu Öğretmen liselerinden mezun olanlara göre daha öz düzenlemeli oldukları ortaya çıkarılmıştır. Zhao, Chen ve Panda (2014, s.945) mesleki ortaöğretim kurumlarından mezun olanların diğer lise türlerinden mezun olanlara göre daha öz düzenlemeli olduklarını belirlemişlerdir. Bu bağlamda, mesleki ortaöğretim kurumlarının diğer ortaöğretim kurumlarında uygulanan programlardaki ortak dersleri içermesinin yanı sıra beceri eğitime ve uygulamaya önem vermesi, buna ek olarak meslek lisesi öğrencilerinin kendilerinden meslek yaşamına atılmaları veya ön lisans programlarına devam etmeleri beklenirken lisans programlarına yerleşebilecek denli başarılı olmaları, neden Anadolu Öğretmen ve Fen liselerinden mezun olanlardan daha öz düzenlemeli olduklarını açıklayabilir. Bununla birlikte Anadolu Öğretmen ve Fen lisesi öğrencilerinden toplumun yüksek başarı elde etmelerini beklemesi, bu öğrencileri öğrenme veya yetkinlik odaklı olmaktan çok performans odaklı olmaya yöneltmiş olabilir. Ancak performans odaklı bireylerin daha az işlevsel öz düzenlemeli

öğrenme stratejileri kullandığı düşünülünce (De Boer vd., 2012, s.10), bu araştırmanın da ortaöğretim kurum türü değişkenine ilişkin bulgularının anlam kazandığı söylenebilir.

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup kendi isteği, ailelerinin isteği veya o programdan mezun olmanın sağlayacağı avantajlardan dolayı devam ettiği programı tercih eden lisans öğrencilerinin, başka bir bölüme yerleşememe nedeniyle tercih edenlere göre öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgil ve gereksinimler güdülenmenin ve dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenmenin de temelini oluşturduğu için (Wlodkowski, 1985, s.2) kendi isteği ile lisans programı tercihi yapan öğrencilerin başka bir bölümü istediği halde o programa yerleşemediği için diğer bir programda öğrenim görmek zorunda kalanlara göre daha fazla öz düzenleme yapmaları oldukça doğal ve beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç ise yükseköğretim programlarını tercih etmeden önce öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde çok iyi bir biçimde istek ve gereksinimlerine uygun olan yükseköğretim programlarına yönlendirilmesi ve kendilerini keşfetmeye teşvik edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Demirel, 2010, s.47).

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulara göre, yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesinde eğitim programlarına ilişkin unsurlar, öğretime ilişkin unsurlar, öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar ve diğer unsurlar önem taşımaktadır. Oysa ki alanyazın incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesine ilişkin genellikle öğretimsel unsurlar üzerinde, nadiren ise öğretmen davranışları üzerinde durulduğu görülmüştür (Ley ve Young, 2001, s.94; Pino-Pasternak vd., 2014, s.3; Alvi ve Gillies, 2015, s.23). Bu araştırma öz düzenlemeli öğrenmenin yükseköğretimde sadece öğretim yoluyla değil, eğitim programları, öğretim elemanları ve diğer unsurlarla da desteklenebileceğini göstermesi açısından büyük önem taşımakta olup bu konuda yapılmış diğer çalışmalardan bu yönüyle ayrıldığı söylenebilir.

Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen eğitim programlarına ilişkin unsurlar arasında derslerin amaç ve içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ile örtüşmesi ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması ön plana çıkmıştır. Pino-Pasternak ve diğerleri (2014, s.3), verilen öğrenme görevleri ile öğrencilerin ilgileri, gereksinimleri ve gerçek hayatla bağ kurulmasının öğrencilerin güdülenmesine katkıda bulunarak öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenebileceğini ifade etmiştir. Üredi ve Üredi (2007, s.14) ile Ley ve Young (2001, s. 94) öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde öz değerlendirme ve akran

değerlendirme gibi çeşitli alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde öğretime ilişkin unsurlar arasında uygulamaya yer verilmesi, işbirlikli öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenme-öğretme sürecinde etkileşim sağlanması ve gerçek hayatla bağ kurulmasına ek olarak strateji öğretimi, etkili dönüt verilmesi, etkili materyal kullanımı, esnek öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi ödev ve rapor hazırlanması ön plana çıkmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya yer verilmesi, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak hem gerçek yaşamla bağ kurmalarına olanak tanır hem etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Etkili bir öğrenme sürecinin planlanması ve yürütülmesi ise öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesinde uyulması gereken temel prensiplerdendir (Ley ve Young, 2001, s.94). İşbirlikli öğrenme uygulamalarının öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik ettiği daha önceki araştırmalarda ortaya konulmuş olup (Pino-Pasternak vd., 2014, s.3), işbirlikli öğrenme uygulamaları öğrencilerin arasındaki sosyal etkileşimi artırarak, akran öğretimi, strateji konusunda akranları model alma ve akranlardan dönüt alma olanakları yaratarak öğrencilerin yeni stratejiler edinmelerine ve aldıkları dönütler yoluyla hedeflerini veya çabalarını yeniden düzenleyerek öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimine katkıda bulunabilir. Öte yandan öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimin sağlanması öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim elemanlarıyla kurdukları sosyal etkileşimi (Alvi ve Gilles, 2015, s.23) artırarak öz düzenlemeli öğrenmeyi destekler. Diğer taraftan, strateji öğretimi öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede kilit öneme sahip olup (Clark ve Zimmerman, 1990, s.373; Zumbunn vd., 2011, s.14) bu araştırmada da strateji öğretimi yapılmasının öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik ettiği belirlenmiştir. Ancak katılımcılardan Çisil'in belirttiği üzere strateji öğretimi kimi zamanlarda akranlardan model alarak kimi zamanlarda ise öğretim elemanlarının strateji önermesi yoluyla, Talat'ın belirttiği üzere kimi zamanlar öğretim elemanlarının strateji modellemesi, Oğuz'un belirttiği üzere kimi zamanlarda öğretim elemanlarının farkında olmadan kendi kullandıkları materyallerin üzerinde yaptıkları işaretlemelerin öğrenciler tarafından model alınmasıyla gerçekleşmekte olup doğrudan strateji öğretime yer verildiğine ilişkin yeterli veri elde edilememiştir. Etkili dönüt verilmesi ise öğrencilerin belirledikleri hedeflere ne kadar ulaşmış olduklarını denetlemeleri ve bu değerlendirme sonucunda belirledikleri hedefleri veya sarf ettikleri çabayı yeniden düzenlemelerini sağlaması dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde büyük bir önem taşımakta olup (Ley ve Young, 2001, s.94; Zumbunn vd. 2011, s.14) bu araştırmanın

bulguları da etkili dönüt verilmesinin öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik ettiği sonucunu desteklemektedir.

Esnek öğrenme ortamlarının sağlanması ise öğrencilerin kendi öğrenme yollarını seçmelerine ve kendi başlarına plan yaparak bu planları uygulamalarına olanak tanıyabilir. Eshel ve Kohavi (2003, s.249) ve Pintrich'e (2004, s.399) göre öğrenci kontrolünün artırılması öz düzenlemeli öğrenmenin gerçekleştirilmesine katkıda bulunur. Bu bağlamda, esnek öğrenme ortamlarının sağlanmasının öğrenci kontrolünü artırmada önem taşıdığı söylenebilir. Son olarak, öğrencilere karmaşık, çok boyutlu ve gerçek öğrenme görevleri verilmesi, öğrencilerin farklı seviyelerde bilişsel etkinliklerde bulunmalarını ve bu öğrenme görevlerini tamamlayabilmeleri için ayrıntılı planlar yaparak bu planlara uymada öz düzenlemeli strateji kullanımını teşvik eder (Üredi ve Üredi, 2007, s.8; Cohen, 1994, s.8; Pino-Pasternak vd., 2014, s.3). Bu nedenle ödev ve rapor hazırlanması gibi öğrenme görevlerinin öğrencilere verilmesi öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesinde dikkate alınması gereken öğretimsel unsurlar arasındadır. Ancak ödev ve rapor hazırlanması sadece iki katılımcı tarafından belirtilmiş olup bu bulgu da ödev ve raporların yükseköğretimde yeterince işe koşulmadığını gösteren bir ipucu olarak sayılabilir.

Öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar arasında öğretim elemanlarının öğreticilik becerileri, öğrencileri amaç belirleme, planlamaya ve kaynaklara ulaşmada yönlendirmesi, kişilik özellikleri, alan bilgisi, sektör deneyimi, olumlu tutumları, öğrencileri ödüllendirmesi ve onları cesaretlendirmesi ön plana çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik eden öğretmen davranışlarına pek az vurgu yapıldığı görülmektedir (Alvi ve Gillies, 2015, s.23; Üredi ve Üredi, 2007, s.13). Alvi ve Gillies'e (2015, s.23) göre, öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik eden bir öğretmen sınıf içi etkinliklerde yapılandırmacı sosyal etkileşimi sağlar, bireysellik yerine sosyalleşmeyi ön plana çıkarır, öğrenme üzerinde yansıtma ve değerlendirme yapmayı teşvik eder. Üredi ve Üredi'ye (2007, s.13) göre ise öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek isteyen öğretmenler, gerçek hayatla bağ kurulmuş ve uygulamaya yönelik bir öğrenme ortamı oluşturmalı, öğrencilere öz düzenlemeli bir model olmalı, öğrencileri amaç belirleme, görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı gibi çeşitli öz düzenleme süreçlerine teşvik etmeli ve nitelikli dönüt sağlamalıdır.

Öte yandan, öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yeterli olması, etkili öğrenme ortamlarını sağlamalarını ve öğrencilere yeterli bir biçimde rehberlik etmelerini sağlamada en önemli unsurdur. Öğretim elemanlarının alan bilgisi ve sektör deneyimi ise lisans öğrencilerinin meslek yaşamında karşılaşılabilecekleri durumlara karşın hazırlıklı olmalarını ve öğretim



elemanlarının deneyimlerinden yararlanmalarında önem taşımaktadır. Parlak-Yılmaz'a (2015, s.133) göre öğretim elemanlarının öğrencilerini ödüllendirmeleri yetkinlik odaklı bireyler olmalarına katkı sağlamakta, dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenmeyi de desteklemektedir. Sosyal bilişsel kuramın öz düzenlemeli öğrenme becerisini kazandırmada sosyal etkileşime ve model almaya yaptığı vurgu ile bu çalışmanın öğretim elemanlarına ilişkin bulguları göz önüne alındığında, bu becerinin eğitim programlarının ve öğretimin yanısıra etkili bir öğrenci-öğretmen iletişimi ve etkileşimi ile de desteklenebileceği görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerle kurduğu etkileşim ise öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinden ve alanlarına ilişkin yeterliklerinden etkilenmektedir. Ayrıca, yükseköğretim programlarının çoğunlukla bireyleri mesleğe hazırlayan bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde öğretim elemanlarının sektör deneyiminin de bu bağlamda oldukça önem taşıdığı söylenebilir.

Öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde diğer unsurlar arasında fiziksel olanakların artırılması, geziler, yarışmalar, sempozyum, seminer ve benzeri etkinlikler, kariyer günleri, kulüpler, mezunlarla öğrenciler arasında bağ kurulması ve kurumun sektörde tanınırlığı yer almaktadır. Alvi ve Gillies (2015, s.23), öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemede sınıfın fiziksel özelliklerinin de rol oynadığını ve öğrencilere bu özellikleri düzenleme şansı verilmesinin öz düzenlemeyi desteklediğini belirtmiştir. Fiziksel olanakların yeterli olması öğrencileri güdülemekle birlikte kaynaklara ulaşmada kolaylık sağlayarak da öz düzenlemeli öğrenme sürecini destekleyebilir. Yapılan geziler öğrenme görevleri ile gerçek hayat arasında bağ kurmada yardımcı olan önemli bir unsurdur. Katılımcılardan Oğuz'un ve Dinçer'in belirttiği üzere düzenlenen yarışmalarda yer almak lisans öğrencilerinin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine, planlama becerilerine ve güdülenmelerine olumlu yönde katkıda bulunarak öz düzenlemeli öğrenme becerisini desteklemekte olup alınan yüksek dereceler ise kurumun sektörde tanınırlığını artırarak yine öğrencilerin güdülenmesini ve öz düzenlemeli öğrenme becerisini perçinlemektedir. Kariyer günleri ve mezunlarla bir araya gelme olanağı sağlanan etkinlikler ise öğrencilerinin lisans öğrenimi sonrasında kendilerine nasıl bir yol çizeceklerini belirlemelerini ve bu bağlamda yeni öğrenme hedefleri belirlemelerini teşvik edebilir. Eğitim programları dışındaki unsurların veya etkinliklerin kültürler arası duyarlılık, demokrasiye ilişkin farkındalık, düşünme becerileri ve kişiler arası iletişim becerileri gibi bir çok özelliğe olumlu yönde katkı yaptığını bilinmekle birlikte (Keser, Akar ve Yıldırım; 2011, s.829), yapılan alanyazın taraması sonucunda öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyen unsurlar kapsamında bu tür etkinliklerin konu edildiği araştırmalara rastlanamamış, hatta bu araştırma kapsamında da bu unsurlara yönelik sorular öğrencilere yöneltilmemiştir. Buna karşılık, yapılan görüşmeler sırasında katılımcılar bu tür etkinliklerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin

çeşitli boyutlarına ilişkin katkılarını vurgulamışlardır. Bu bağlamda, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin desteklenmesinde eğitim programlarının, öğretimin ve öğretim elemanlarının yanısıra eğitim programları dışında yer alan bu tür etkinliklerin de önem taşıdığı söylenebilir.

Yükseköğretim programlarda öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurlar arasında ise eğitim programlarına ilişkin unsurlar, öğretime ilişkin unsurlar, öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar ve diğer unsurlar yer almaktadır. Eğitim programlarına ilişkin unsurlar arasında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yeterince yer verilmemesi, varolan ölçme-değerlendirme uygulamaları, derslerin amaç ve içeriği ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulamaması, kuramsal bilgiye ağırlık verilmesi, öğretim programının yoğun olması ve sık sık değişikliklere maruz kalması, devam zorunluluğu ve ders tanıtımlarındaki bilgilerle ders içeriğinin tutarsız olması yer almaktadır. Varolan ölçme-değerlendirme uygulamaları bağlamında geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemediğine ilişkin görüşler yer alırken, aynı zamanda uygulanan birtakım alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin de uygulanma biçiminden dolayı öz düzenlemeyi desteklemediğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Derslerin amaç ve içeriği ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulamaması ise öğretim programının gereksinim belirleme çalışmasına dayandırılmadan tasarlanmış olmasından veya öğretim elemanlarının derslerin amaç ve içeriğini öğrenciler için yeterince ilgi çekici kılmamasından ya da o dersin öğrencilerin yaşamlarında ne işe yarayacağını yeterince iyi bir biçimde ifade edememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Her ne kadar devam zorunluluğu öz düzenlemeli öğrenmeyi engelleyen unsurlar arasında yer alsada öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirebilecek öğretimsel unsurlara maruz kalabilmek için öğrencilerin derslere devamlılığının gerekli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin devam zorunluluğu olmadan yüksek bir seviyede derslere katılım gösterebilmesi için yüksek düzeyde güdülenmiş olmaları gerekmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen öğretime ilişkin unsurlar arasında strateji öğretimine yer verilmemesi, öğrenme stratejilerini geliştirecek öğrenme görevlerinin sunulmaması, verilen dönütlerin yetersiz olması, amaç belirleme ve planlama becerilerini geliştirecek öğrenme görevlerinin sunulmaması, öğrenen özelliklerinin dikkate alınmaması, işbirlikli öğrenme etkinliklerine yer verilmemesi veya etkili olmayan biçimlerde uygulanması, etkileşimin sağlanamaması, öğretmen merkezli öğrenme-öğretme süreci ve ders materyallerinin niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz olması yer almaktadır. Bu araştırmanın nicel bulgularına göre, lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi dokuz fakültede dördüncü sınıfta birinci sınıfa oranla daha düşüktür. Nitel boyutta elde edilen bu bulgular ve alt

temaların frekansları da göz önünde bulundurulduğunda lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini engelleyen unsurların en az destekleyen unsurlar kadar belki de daha fazla bir biçimde yükseköğretim programlarında yer bulduğu söylenebilir. Özellikle, öğrenme stratejilerinin alan bağımlı olması (Vural, 2012, s.12; Güven, 2004; Weinstein ve Meyer, 1991, s.17) ve yükseköğretim düzeyinde yer alan çoğu dersin veya konunun lisans öğrencilerinin önceki öğrenim hayatlarında karşılaşmadıkları konulardan oluşması, strateji öğretimine yükseköğretimde yeterince yer verilmemesinin oldukça büyük bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme becerisini engelleyen öğretim elemanlarına ilişkin unsurlar arasında öğreticilik becerilerinin yetersiz olması ve öğrencilere yeterince yol gösterememesi yer almakta olup bu unsurların da lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli birer öğrenen olma yolunda önemli bir engel oluşturduğunu söylemek olanaklıdır. Diğer taraftan, lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterince yol göstermemelerinden bu denli yakınmaları ve öneriler arasında da sıklıkla dile getirmeleri, lisans öğrencilerinin yeterli düzeyde bağımsız öğrenenler olmadıklarını göstermektedir. Nitekim nicel bulgular da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen diğer unsurlar arasında fiziksel olanakların yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve bürokratik engeller yer almaktadır. Ancak ülkemizde artan nüfus ve talep nedeniyle Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından lisans programlarının kontenjanları sürekli olarak artırılmakta olup bu süreçte çoğu zaman yükseköğretim kurumlarının görüşleri dikkate alınmamaktadır (Bektaş vd., 2011, s.1). URAP (University Ranking by Academic Performance) tarafından elde edilen verilere göre Anadolu Üniversitesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 2016 yılı itibariyle 30,25'tir (URAP, 2016). Her ne kadar Hattie (2009) eğitimle ilgili her sorunun yapısal ve politika bazlı değişikliklerde giderilebilecekmiş gibi öğretime odaklanmaksızın sistemsel değişikliklerle kotarılmaya çalışıldığını ifade ederek bunun doğru bir yaklaşım olmadığını savunsa da, eğitim politikaları öğretimin niteliğini doğrudan etkileyebilecek bir potansiyele sahiptir. YÖK'ün lisans programları kontenjanlarına ilişkin yaptırımları, kalabalık sınıflarla öğretim yapılmasına yol açmakta, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini azaltarak ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin işe koşulmasına neden olarak öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirebilecek öğretimsel unsurlara yer verilememesine sebebiyet vermektedir. Bununla birlikte, bir öz düzenlemeli davranış olan kendine yeni öğrenme hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşmaya çalışma durumu ise yükseköğretim kurumunun bürokratik engellerine takılmaktadır. Oysa ki, yükseköğretim kurumlarının yaşamboyu öğrenme için gerekli öz

düzenlemeli öğrenme becerisine sahip, kendini sürekli güncelleyebilen bireyler geliştirmeyi hedeflemesi ve bu hedefe uygun uygulamalarda bulunması gerekmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yükseköğretim programları tarafından daha fazla desteklenebilmesine ilişkin lisans öğrencilerinin önerileri, eğitim programlarına ilişkin öneriler, öğretime ilişkin öneriler, öğretim elemanlarına ilişkin öneriler ve diğer öneriler olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim programlarına ilişkin öneriler arasında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması, mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının gözden geçirilmesi, program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yürütülmesi, öğrencilerden dönüt alınması, devam zorunluluğunun kaldırılması, devam zorunluluğunun uygulanması, derslerin amaç ve içeriği ile öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri arasında bağ kurulması yer almaktadır. Öğretime ilişkin öneriler arasında ise uygulamaya daha fazla yer verilmesi, daha fazla ve nitelikli dönüt verilmesi, ders materyallerinin niceliksel ve niteliksel olarak geliştirilmesi, strateji öğretime yer verilmesi, işbirlikli öğrenme ortamlarının artırılması, öğrencilere daha fazla ödev, rapor vb. aktif öğrenme görevlerinin verilmesi ve öğrenen özelliklerinin dikkate alınması ön plana çıkmıştır. Nitekim bu önerilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik unsurlardan oluştuğu hem bu araştırmanın bulgularıyla hem de alanyazındaki diğer araştırmalarla da desteklenmektedir (Üredi ve Üredi, 2007; Pino-Pasternak vd., 2014). Öğretim elemanlarına ilişkin öneriler arasında ise öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere daha fazla rehberlik etmeleri ön plana çıkmaktadır. Nitekim ülkemizde herhangi bir yükseköğretim kurumunda öğretim elemanı olarak görev yapabilmek için YÖK tarafından zorunlu tutulan bir pedagojik formasyon sertifikası istenmemektedir. Son yıllarda, Anadolu Üniversitesi tarafından eğitim alanında doktora öğrenimi gören öğrenciler dışında bütün doktora öğrencilerinin çoğunun ileride öğretim elemanı olarak görev yapacağı düşünülerek Öğrenme ve Gelişim Psikolojisi ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini başarmış olmaları zorunlu tutulmuştur. Ancak 2016 yılında değişen Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği ile bu dersler zorunlu statüsünden seçmeli statüsüne çevrilmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2016). Bu bağlamda, bu değişiklik geleceğin öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yeterince geliştirilemeyebileceğini göstermekte olup yükseköğretimdeki eğitimin kalitesi için bir tehdit unsuru oluşturmaktadır.

Özellikle öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini engelleyen unsurlara ve daha fazla desteklenebilmesine ilişkin önerilere ilişkin alt temaların frekansları göz önüne alındığında yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen unsurlar

kadar engelleyen unsurların da yer aldığı ve lisans öğrencileri tarafından bu becerinin desteklenmesine gereksinim duyulduğu görülmektedir. LoPresto ve Slater'a (2016, s.59) göre yükseköğretimde en yaygın kullanılan öğretim yöntemi düz anlatım yöntemi olup yükseköğretim düzeyinde öğretimin kalitesi genel itibariyle düşüktür ve lisans öğrencilerine 21nci yüzyıl öğrenme becerilerini kazandırmaktan uzaktır. Bununla birlikte, görüşmeler sırasında katılımcılar sıklıkla “dersten derse veya hocadan hocaya değişiyor” ifadesi kullanmışlardır. Bu bağlamda, yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen veya engelleyen unsurların bağlama bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucunda nitel ve nicel bulgulara dayalı olarak yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini yeterince teşvik edemediğini söylemek mümkündür. Kalabalık sınıflar, öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerinin yetersiz olması, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulmaması, strateji öğretimine yer verilmemesi, işbirlikli öğrenme ortamlarının sunulmaması, yönlendirme ve performansa ilişkin dönütlerin yetersiz oluşu bu durumun altında yatan en temel unsurlar olarak kabul edilebilir.

### **5.3.Öneriler**

Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyini belirlemeyi ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini desteklemesindeki rolünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları ışığında, lisans öğrencilerine, öğretim elemanlarına, yükseköğretim kurumlarına, ortaöğretim kurumlarına, eğitim politikacılarına ve araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir.

#### *Lisans öğrencilerine yönelik öneriler*

- Yetişkin bireyler olan lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirebilmek için olumlu öz konuşma vb. stratejileri kullanarak öz yeterlik algılarını yükseltmeleri ve güdülenmelerini sağlamaları gerekmektedir.
- Lisans öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini geliştirebilmeleri için sürekli olarak kendilerini gözlemlemeleri ve öz deneyleme yoluyla kendilerine özgü stratejiler geliştirmesi gereklidir.
- Lisans öğrencileri öğrenme sürecinde kendilerine açık ve net bir biçimde amaçlar belirleyerek öğrenme süreci sonunda gelişimlerini ve süreci değerlendirmelidirler.

- Lisans öğrencileri kendilerini izleyebilmek için öğrenme günlükleri tutma gibi yansıtıcı etkinliklerde bulunabilirler.
- Lisans öğrencileri öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmek için akranlarından ve öğretim elemanlarından yardım istemelidirler.

#### *Öğretim elemanlarına yönelik öneriler*

- Öğretim elemanları öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyebilmek için öğrencilerini güdülemeli, strateji öğretimine önem vermeli, işbirlikli öğrenme ortamlarını sağlamalıdır.
- Öğretim elemanları öğrencileri hedef belirleme, planlama ve kaynaklara ulaşma konusunda yönlendirmeli, bu yönlendirmeyi sağlayabilmek için ise öğrencilere yeterli zaman ayırmalıdır.
- Öğretim elemanları öz değerlendirme, akran değerlendirme, ürün dosyası vb. alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanmalı ve öğrencilere performanslarına ilişkin yazılı veya sözlü olarak yeterli ve nitelikli dönüt vermelidirler.
- Öğretim elemanları öğrencilerin hedef belirleme, planlama ve strateji kullanımını geliştirebilmeleri için öğrencilere yeterli zorlukla ve sıklıkta ödev, rapor, sunum vb. öğrenme görevleri vermelidirler.
- Öğretim elemanları lisans öğrencilerinin bağımsız öğrenenler olmalarını teşvik edebilmek için bu beceriyi destekleyen öğrenme ortamları oluşturmalı ve öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında ve yürütülmesinde lisans öğrencilerine daha fazla kontrol ve söz hakkı vermelidirler.
- Öğretim elemanları kendi öğreticilik becerilerini geliştirmeyi mesleki gelişimlerinin önemli bir parçası olarak görüp öğreticilik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen mesleki gelişim etkinliklerinde bulunmalıdırlar.

#### *Yükseköğretim kurumlarına yönelik öneriler*

- Yükseköğretim kurumları, program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yürüterek öğretim programlarının yoğunluğunu optimum düzeye getirmeli, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulmasını lisans programlarının bir parçası haline getirmelidir.
- Öğretim elemanlarının iş yükünün öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirebilecek davranışlarda bulunulmasının önünde bir engel olduğu düşünüldüğünde, öğretim

elemanı sayısının artırılarak öğretim elemanlarının iş yükünün azaltılması hedeflenmelidir.

- Gezi, yarışma, kariyer günleri gibi program dışı unsurların öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklediği göz önünde bulundurulduğunda, bu tür faaliyetlerin sayısının ve niteliğinin artırılması hedeflenmelidir.
- Fiziksel unsurlar da öz düzenlemeyi desteklediğinden dolayı, binaların iyileştirilmesi, ulaşım araçlarının artırılması, okuma salonlarının oluşturulması gibi fiziksel olanakların iyileştirilmesine yönelik eylemlerde bulunulmalıdır.
- Yükseköğretim kurumları, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin lisans öğrencilerine kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri olması dolayısıyla bu becerinin geliştirilmesini lisans programlarının temel hedefleri arasına yerleştirmelidirler.
- Yükseköğretim kurumları lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini desteklemeyi amaçlayan eğitim programları geliştirerek öğrencilerin yüzyüze veya online ortamlarda bu eğitim programından yararlanmasını sağlamalıdır.

#### *Ortaöğretim kurumlarına yönelik öneriler*

- Mezun olunan ortaöğretim kurum türünün lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinde farklılıklara yol açmasından dolayı, özellikle Fen liselerinde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin desteklenmesine önem verilmelidir.
- Lisans öğrencilerinin yükseköğretim programını tercih etme nedeninin de öz düzenlemeli öğrenme becerisini etkileyen bir faktör olduğu düşünüldüğünde, ortaöğretim kurumlarının mesleki rehberliğe önem vererek öğrencilerin yükseköğretim programı tercihini kendi amaç ve yeterliklerine dayalı olarak daha bilinçli bir şekilde yapmaları sağlanmalıdır.

#### *Eğitim programlarına yönelik öneriler*

- Yaşamboyu öğrenme becerileri kapsamında değerlendirilen öz düzenlemeli öğrenme becerisinin geliştirilmesi, günümüz bilgi toplumlarında her eğitim basamağındaki bütün eğitim programlarında temel bir amaç olarak yer almalıdır.
- Eğitim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyecek bir biçimde tasarlanmalıdır.
- Öz düzenlemeli öğrenme becerisini destekleyecek biçimde tasarlanan eğitim programlarının uygulama sürecinde etkili bir şekilde izlenmesi ve amaçların uygulamaya dökülmesi sağlanmalıdır.

### *Eğitim politikacılarına yönelik öneriler*

- Yükseköğretim kurumlarında sınıf mevcudu sayısının azaltılması hedeflenerek nicelikten çok niteliğin geliştirilmesi hedeflenmelidir.
- Öğretim elemanı sayısının artırılması Türk yükseköğretiminin en üst düzey politika yapıcısı olan YÖK'ün kararlarına bağlıdır. Bu nedenle YÖK'ün yükseköğretimde öğretimin kalitesinin artırılması için öğretim elemanı sayılarının artırılmasını hedeflemesi gerekmektedir.
- Öğretim elemanlarının istihdam edilmesinde öğreticilik becerilerinin de bir kriter olarak konulması ve tüm öğretim elemanlarının pedagoji ve androgoji bilgisinin geliştirilmesi yaptırımlara bağlanmalıdır.

### *Araştırmacılara yönelik öneriler*

- Bu araştırmanın kesitsel bir çalışma olduğu göz önünde bulundurularak yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde nasıl bir etki yarattığına ilişkin daha zengin bir tablo elde etmek adına boylamsal çalışmalar yürütülmelidir.
- Araştırmanın nitel bulgularıyla yükseköğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştiren veya engelleyen unsurlar ortaya çıkarılmıştır. Bu unsurlar göz önünde bulundurularak fakülteler ya da bölümler bazında gözleme ağırlık verilerek durum çalışmaları planlanabilir.
- Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin göreceli olarak daha düşük olarak belirlendiği veya dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha düşük seviyede öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olduğu Eğitim Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırmaları yürütülebilir.
- Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin öğretmenlerin öğretim stilleriyle ilişkisi ortaya konularak bu beceriyi teşvik edebilecek öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler belirlenmelidir.
- Öz düzenlemeli öğrenme süreçleri ve bileşenleriyle ilgili kuramsal ve uygulamalı araştırmalar yürütülmelidir.



## KAYNAKÇA

- Abar, B. ve Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 25-29.
- Açıkgoz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Biliş yayıncılık.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Edu7*, 2(1), 1-16.
- Alvie, E., Gillies, R. M. (2015). Social interactions that support student's self-regulated learning: a case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research*, 72, 14-25.
- American Psychological Association. (2016). *E. L. Thorndike Career Achievement Award*. <http://www.apa.org/about/awards/div-15-thorndike.aspx?tab=4> adresinden 28 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Anadolu Üniversitesi. (2016). Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. <https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/files/bilgi-ve-belge/57c3f317144f4.PDF> adresinden 6 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155- 173.
- Avcı, S. (2013). Relations between self-regulation, future time perspective and the delay of gratification in university students. *Education*, 133(4), 525-537.
- Aydın, S. (2012). *Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz düzenleme seviyeleri ve öz yeterlik inançları üzerine etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Banarjee, P., Kumar, K. (2014). A study on self-regulated learning and academic achievement among the science graduate students. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(6), 329-342.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A. (2015). On regarding deconstructive commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025-1044.
- Bangir-Alpan, G. (2015). Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları. Y. Budak (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, s.127-150. Ankara: Pegem Akademi.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. ve Tice, D. M. (1994). *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation*. San Diego, California: Academic Press.
- Baumeister, R. F. ve Alquist, J. L. (2009). Self-regulation as a limited resource: strength model of control and depletion. J. P. Forgas, R. F. Baumeister ve D. M. Tice (ed.) *The Psychology of Self-Regulation*, s.21-34. New York, ABD: Psychology Press.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bektaş, S., Fidan, Ş. ve Keçeci, S. B. (2011). *Yükseköğretimde Sorunlar ve Öneriler*. TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 13. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, 18-22 Nisan 2011, Ankara.
- Bembenutty, H. (2011). Introduction: Self-regulation of learning in post-secondary education. H. Bembenutty (ed.), *Self-regulated Learning* (s.2-8). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Imprint.
- Bembenutty, H., Karabenick, S. A. (1996). Academic delay of gratification: A new measurement for delay of gratification. *Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*, Mart 1996, Philadelphia, ABD.
- Bembenutty, H., White, M. C., Velez, M. R. (2015). *Developing Self-Regulation of Learning and Teaching Skills among Teacher Candidates*. New York: Springer.
- Boekaerst, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.

- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. ve Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.
- Bulut, İ. (2015). Davranışçı öğrenme kuramları. Y. Budak (ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 59-97. Ankara: Pegem Akademi.
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 210-239.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbanelli, C. ve Bandura, A. (2008). A longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (ed.), *Handbook of Self-Regulation*, s.41-85. London, Academic Press.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2004). *Perspectives on personality* (Beşinci baskı). Boston, Allyn & Bacon.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (2014). The experience of emotions during goal pursuit. R. Pekrun, L. Linnenbrick-Garcia (ed.), *International Handbook of Emotions in Education*, s.56-72. New York: Routledge.
- Clark, N. M. ve Zimmerman, B. J. (1990). A social cognitive view of self-regulated learning about health. *Health Education Research: Theory into Practice*, 5(3), 371-379.
- Cleary, T. J., Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291-314.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.

- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, (Dördüncü baskı). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Kitabın orjinal basım yılı 2011).
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve yeterlik algularının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetin, S. ve Gelbal, S. (2008). Öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma. *8th International Educational Technology Conference*, Anadolu Üniversitesi, 6-8 Mayıs, Eskişehir.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çöğenli, A. ve Güven, M. (2014). Bilişüstü öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 283-297.
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- De Boer, H., Donker-Bergsta, A. S., Kostons, D. D. N. M. (2012). Effective strategies for self-regulated learning: a meta-analysis. GION/RUG.
- De Clercq, M., Galand, B., Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal-orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 4-13.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: toward a general theory. M. Boekaerst, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (ed), *Handbook of Self-Regulation*, s.209-254. London, Academic Press.
- Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.

- Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilişesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 3(14), 1-14.
- Dignath, C., Buettner, G., Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Eshel, Y. ve Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, July 2011, 46-51.
- Forgas, J. P., Baumeister, R. F., Tice, D. M. (2009). The psychology of self-regulation: an introductory review. J. P. Forgas, R. F. Baumeister ve D. M. Tice (ed.) *The Psychology of Self-Regulation*, s.1-17. New York, ABD: Psychology Press.
- Gahungu, O. N. (2007). *The relationships among strategy use, self- efficacy and language ability in foreign language learners* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northern Arizona University, Arizona, ABD.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gökmenoğlu, T; Eret, E., Kiraz, E. (2010). Crisis, reforms, and scientific improvements: behaviorism in the last two centuries. *İlköğretim Online*, 9(1), 292-300.
- Gündoğan-Çöğenli, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitim Dergisi*, 12(28), 101-119.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hall, T., Nett, U. E., Hall, N. C. (2013). Self-regulated learning. N. C. Hall ve T. Goetz (ed.), *Emotion, Motivation and Self-Regulation: Handbook for Teachers*, s. 123-166. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. ve Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575.

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation*, s.1-18. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Hy, L. X. ve Loevinger, J. (1996). *Measuring Ego Development*. New York: Psychology Press.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modelling with Simplis Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to unfamiliarity. *Child Development*, 68(1), 139-143.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, F., Akar, H. ve Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.
- Kikas, E. ve Jögi, A. L. (2015). Assesment of learning strategies: self-report questionnaire or learning task. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 579-594.
- Kitsantas, A., Winsler, A., Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: a predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Kochanska, G., Murray, K. T. ve Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Koç, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 139-160.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kurtuldu, M. K. (2009). Eğitim öğretimde sosyal öğrenme kuramı ve müzik eğitimi. *Milli Eğitim*, 182, 349-364.

- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., Hasselhor, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning, 5*(2), 173-194.
- Lake, J. A. (1997). *Lifelong Learning Skills: How to Teach Today's Children for Tomorrow's Challenges*. Ontario, Kanada: Pembroke Publishers Limited.
- Lau, K. L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teaching and Teacher Education, 31*, 56-66.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 264-279.
- Lee, C. ve Wolfe R. E. (2013). How can schools boost students' self-regulation? *Kappan Magazine, 95*(2), 33-38.
- Lecky, P. (1945). *Self-Consistency: A theory of Personality*. New York: Island Press.
- Leidinger, M., Perels F. (2012). Training self-regulated learning in the classroom development and evaluation of learning materials to train self-regulated learning during regular mathematics lessons at primary school. *Education Research International, 2012*, 1-14.
- Levy, N.R. (1996). Teaching analytical writing: Help for general education middle school teachers. *Intervention in School and Clinic, 32*(2), 95-103.
- Ley, K. ve Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development, 49*(2), 93-103.
- LoPresto, M. C. ve Slater, T. F. (2016). A new comparison of active learning strategies to traditional lectures for teaching college Astronomy. *Journal of Astronomy and Earth Sciences Education, 3*(1), 59-76.
- Lüftenegger, M., Schober, B., de Schoot, R. V., Wagner, P. ve Finsterwald, M. (2012). Lifelong learning as a goal: do autonomy and self-regulation in school result in well-prepared students? *Learning and Instruction, 22*, 27-36.
- Marsh, H.W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analysis: application of second-order confirmatory analysis. *Journal of Applied Psychology, 73*, 107-117.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. & McDonald, R.P., (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factory analysis: the effects of sample size. *Psychological Bulletin, 103*(3), 391-410.
- McLay, M., Mycroft, L., Noel, P., Orr, K., Thompson, R., Tummons, J. ve Weatherby, J. (2010). Teaching in the lifelong sector. J. Avis, R. Fisher ve R. Thompson (ed.) *Teaching*

- in Lifelong Learning: A Guide to Theory and Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Mevarech, Z. R. ve Amrany C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition Learning*, 3, 147-157.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. (İkinci Baskı). California, Sage Publications.
- Mithaug, D. D. (1993). *Self-Regulation Theory: How Optimal Adjustment Maximizes Gain*. Connecticut, ABD: Praeger Publishers.
- Moeller, A. J., Theiler, J. M. ve Wu, C. (2012). Goal setting and student achievement: a longitudinal study. *The Modern Language Journal*, 96, 153-169.
- Montalvo, F. T., Torres, M. C. (2008). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Parlak-Yılmaz, N. (2005). Okul amaç yapıları-öğretmen ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 129-144.
- Patrick, H., Ryan, A. M. ve Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 153-171.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom and social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pino-Pasternak, D., Basilio, M., Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: two intervention studies in United Kingdom primary classrooms. *Psyche*, 23(2), 1-13.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerst, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (ed), *Handbook of Self-Regulation*, s.452-502. London, Academic Press.



- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. ve de Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Harbor, MI.
- Pintrich, P. R., Zusho, A. (2002). The development of self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. A. Wigfield ve J. S. Eccles (ed.), *Development of Achievement Motivation*, s. 249-284. San Diego: Academic Press.
- Sağırılı, M. Ö., Azapağası, E. (2009). Investigation of self-regulated learning abilities of college students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yükseköğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Sakız, G. ve Yetkin-Özdemir, E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış. G. Sakız (ed), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L. ve Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 379-390.
- Scales, P. (2015). *Yaşamboyu Öğrenme ve Öğretim*. (Ü. Köymen, Çev.). Ankara: Palmer Yayıncılık. (Kitabın orjinal basım yılı 2013).
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement a self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychologist*, 73(1), 93-105.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Selvi, K., Küçüker, F. ve Sönmez, B. (2012). *Acra-Yükseköğretim öğrenme stratejileri ölçeğinin uyarlanması çalışması*. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-29 Eylül 2012, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Severiens, S., Ten Dam, G. ve Van Hout Wolters, B. (2001). Stability of processing and regulation strategies: two longitudinal studies on student learning. *Higher Education*, 42, 437-453.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45(11), 1206-1210.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri:temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1370-1381.
- Thorne, F. C. (1946). Directive psychotherapy: IX. personality integration and self-regulation. *Journal of Clinical Psychology*, 2(4), 371-383.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- University Ranking by Academic Performance. (2016). *Öğretim Üyesi Başına düşen Öğrenci Sayıları (Lisans+Lisanüstü)*. [http://tr.urapcenter.org/2016/2016\\_dt5.php](http://tr.urapcenter.org/2016/2016_dt5.php) adresinden 10 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, Ç. (2012). Bilişsel kuramların Coğrafya eğitimi ve öğretiminde uygulanabilirliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 345-360.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Edu7*, 2(2), 1-30.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B. ve Krakow, J. B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: normative trends and individual differences. *Child Development*, 55(3), 990-1004.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. ve Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education-different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 221-242.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: an introduction. K. D. Vohs, R. F. Baumeister (ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications*, s. 1-12. New York: The Guilford Press.

- Vural, L. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wang, M. T., Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Weinstein, C. E. ve Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 15-26.
- Weinstein, C. E., Husman, J. ve Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Boekaerst, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (ed), *Handbook of Self-Regulation*, s.727-748. London, Academic Press.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. ve Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brüksel, Belçika: Toy Industries of Europe.
- Wigfield, A., Klauda, S. L., Cambria, J. (2010). Influences on the development of academic self-regulatory processes. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk ed.), 33-48. New York: Routledge.
- Wlodkowski, R. J. (1985). How to plan motivational strategies for adult instruction. *Performance & Instruction Journal*, 24(9), 1-6.
- Wolfe, R. N. ve Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 177-185.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Wolters, C. A ve Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends, National Institutes of Health, March 2003.
- Yakar, Z., Can, B., Besler, H. (2013). Does the teaching program effect on pre-service teachers' self-regulation? *International Journal of Academic Research*, 5(3), 93-101.
- Yaşar, Ş. (2006). Öğrenme ve öğretme sürecinin kuramsal temelleri. M. Gültekin (ed), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Zhao, H., Chen, L. ve Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941-958.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerst, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (ed), *Handbook of Self-Regulation*, s.13-41. London, Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., Martinez Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J. ve Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485-493.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: review of literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*.

**EK 1**  
**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Bu form sizlerle ilgili birtakım kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla hazırlanmış olup verdiğiniz bilgiler kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara lütfen içtenlikle yanıt vererek ilgili kutucuğu doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz nedir?

- Kadın  Erkek

2. Hangi fakültede öğrenim görmektesiniz? Lütfen işaretleyiniz.

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Eczacılık Fakültesi           | <input type="checkbox"/> Edebiyat Fakültesi                   | <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi          |
| <input type="checkbox"/> Fen Fakültesi                 | <input type="checkbox"/> Güzel Sanatlar Fakültesi             | <input type="checkbox"/> Havacılık ve U. Bil. Fak. |
| <input type="checkbox"/> Hukuk Fakültesi               | <input type="checkbox"/> İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | <input type="checkbox"/> İletişim Bilimleri Fak.   |
| <input type="checkbox"/> Mimarlık ve Tasarım Fakültesi | <input type="checkbox"/> Mühendislik Fakültesi                | <input type="checkbox"/> Sağlık Bilimleri Fak.     |
| <input type="checkbox"/> Spor Bilimleri Fakültesi      | <input type="checkbox"/> Turizm Fakültesi                     |  |

3. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görmektesiniz? Lütfen işaretleyiniz.

- 1  2  3  4  5

4. Bu bölüme başlamadan önce yabancı dil hazırlık eğitimi aldınız mı?

- Evet  Hayır

5. Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu türü nedir? Lütfen işaretleyiniz.

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Genel Lise                        | <input type="checkbox"/> Meslek Lisesi/Teknik Lise | <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi          |
| <input type="checkbox"/> Fen Lisesi                        | <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler Lisesi    | <input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi |
| <input type="checkbox"/> Güzel Sanatlar Lisesi             | <input type="checkbox"/> Spor Lisesi               |  |
| <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen açıklayınız): _____ |  |  |

6. Şu anda okumakta olduğunuz bölümü tercih etme nedeniniz nedir?

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ailemin önerisi   | <input type="checkbox"/> Okuldaki öğretmenlerimin önerisi     | <input type="checkbox"/> Arkadaşlarıımın önerisi |
| <input type="checkbox"/> Kendim istediğim/sevdiğim için                            | <input type="checkbox"/> Dershanedeki öğretmenlerimin önerisi |  |
| <input type="checkbox"/> Bu bölümden mezun olmanın getireceği avantajlardan dolayı |   |  |
| <input type="checkbox"/> Başka bir bölümü kazanamama                               |   |  |
| <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen açıklayınız): _____                         |   |  |

7. Bu araştırma kapsamında yapılacak yüz yüze bir görüşmeye katılmak ister misiniz? (Eğer cevabınız evet ise lütfen 8. ve 9. Sorulardaki ilgili bölümleri doldurunuz.)

- Evet  Hayır

8. Adınız-Soyadınız: \_\_\_\_\_

9. Telefon numaranız ve e-mail adresiniz: \_\_\_\_\_

## EK 2

### ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Aşağıda bir öğrenme görevini gerçekleştirme ile ilgili önermeler bulunmaktadır. Lütfen genel olarak öğrenmeye ilişkin davranışlarınızın **aşağıda yer alan önermeleri içerip içermediğini** önermelerin yanında bulunan 5 dereceli ölçeği kullanarak belirtiniz. Ölçekte 1 “kesinlikle katılmıyorum”, 5 “kesinlikle katılıyorum” anlamındadır. Önermelere katılma ölçünüzü belirten puanı daire içine alarak yanıt veriniz.

Önermelerden örnekler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1) Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim	1	2	3	4	5
2) Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım	1	2	3	4	5
3) Öğrenirken yapmam gerekenleri çevremdekilerin bana söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
7) Bir konuyu nasıl çalışmam gerektiğini belirlemede güçlük çekerim	1	2	3	4	5
10) Amacıma ulaşmak için kaynakları ve izleyeceğim yolu nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5
11) Öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğimi planlarım	1	2	3	4	5
13) Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim	1	2	3	4	5
14) Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5
16) Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim	1	2	3	4	5
18) Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim	1	2	3	4	5
22) Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
26) Belirlediğim amaçlara ulaşıp ulaşmadığımı kontrol ederim	1	2	3	4	5
29) Öğrenmede zayıf olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım	1	2	3	4	5
31) Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım	1	2	3	4	5
33) Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim	1	2	3	4	5
34) Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlamadığını değerlendiririm	1	2	3	4	5
39) Çalışmaya nasıl başlayacağımı belirlemede sorun yaşarım	1	2	3	4	5

## EK 3

11/22/2016

Fwd: öz-düzenleme ölçeği

[Yanıtla](#) [Tümünü Yanıtla](#) [İlet](#)

### Fwd: öz-düzenleme ölçeği

Sevgi Turan [sevgigunalturan@gmail.com]

Kime: Betül BALDAN

Ekler: Öz\_duzenleyici\_olcek.docx (16 KB) [Web Sayfası Olarak Aç]

04 Aralık 2015 Cuma 09:53

Merhaba,  
Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Ekte puanlama yönergesini ve aşağıda referansları ekledim. Çalışmanızla ilgili destek olabileceğim bir şey olursa lütfen yazın. Kolaylıklar diliyorum.  
Sevgi Turan

Doç.Dr.  
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi  
Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD

Turan, S. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Turan S., Demirel Ö. & Sayek İ. (2009). Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula, *Medical Teacher*, 31: e477–e48

## EK 4

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

#### A. Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme

1. Okumakta olduğunuz programa ilişkin gdlenmenizi nasıl sağlıyorsunuz?
2. Okumakta olduğunuz program, gdlenmenizi sağlamada size nasıl yardımcı olmaktadır?
  - a. Derslerin amaçları gdlenmenizi sağlamada size nasıl yardımcı olmaktadır?
  - b. Derslerin içerikleri gdlenmenizi sağlamada size nasıl yardımcı olmaktadır?
  - c. Derslerin işleniş biçimi gdlenmenizi nasıl sağlamaktadırlar?
  - d. Derslerin değerlendirilme biçimi gdlenmenize nasıl yardımcı olmaktadır?
3. Gdlenmenizi sağlamada fakltenizin olanakları nasıl bir öneme sahiptir?
4. Gdlenmenizin önündeki engeller nelerdir?
  - a. Gdlenmenizi sağlama konusunda okul neler yapabilir veya yapabilirdi?

#### B. Planlama ve amaç belirleme

5. Okuduğunuz program kendinize öğrenme için hedef belirlemede size nasıl yardımcı olmaktadır?
  - a. Derslerin ğretim elemanları derslerde kendinize öğrenme hedefleri koyma konusunda size nasıl yardımcı olmaktadır?
6. Okumakta olduğunuz program size öğrenme sürecinizi planlama becerilerini nasıl kazandırmaktadır?
  - a. Okumakta olduğunuz program öğrenme sürecinde kullanacağınız kaynakları belirleme ve ulaşmada size nasıl rehberlik etmektedir?
  - b. Eğer kazandırmıyorsa veya yeterli değilse, nasıl kazandırabilirdi?

#### C. Strateji kullanımı, değerlendirme ve öğrenme-öğretme süreci

7. Okuduğunuz programı öğrenmenizi kolaylaştıracak stratejileri size kazandırması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
  - a. Okumakta olduğunuz program öğrenmenizi kolaylaştıracak yolları öğrenmenize ve geliştirmenize nasıl katkı sağlamaktadır?
  - b. Eğer katkı sağlamıyorsa, nasıl bu konuda size destek olabilirdi?
8. Okumakta olduğunuz program öğrenme sürecinde karşılaştığınız güçlüklerle baş etmenizi nasıl teşvik etmektedir?
  - a. Okumakta olduğunuz programda bu sorunları çözme yollarına ilişkin hangi beceriler nasıl kazandırılmaktadır?
  - b. Öğretim elemanları bu sorunları çözme yollarına ilişkin becerileri kazanmanıza nasıl yardımcı olmaktadır?
  - c. Eğer bu program güçlüklerle baş etmeniz konusunda size yardımcı olmuyorsa, nasıl olabilirdi? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?
9. Okumakta olduğunuz program etkili öğrenmeyi nasıl teşvik etmektedir/sağlamaktadır?
  - a. Derslerde etkili öğrenme ortamı yaratılmasında neler yapılmaktadır?
  - b. Derslerde arkadaşlarınızla işbirliği yaparak öğrenmeniz ne derecede teşvik edilmektedir?



10. Okumakta olduğunuz programda öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi nasıl ve ne kadar teşvik edilmektedir?
  - a. Size verilen öz değerlendirme yapma imkânlarının yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
11. Derslerin amaçların ve geribildirimlerin size verilme miktarı ve şeklinin yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

#### **D. Öğrenmede Bağımlılık**

12. Öğrenme kimin sorumluluğundadır? Neden?
13. Sizce okumakta olduğunuz programın sizin öğrenmenizdeki rolü ve sorumluluğu nedir?
14. Okumakta olduğunuz program başkalarından bağımsız olarak kendi başınıza öğrenme sürecini yönetmenizi nasıl teşvik etmektedir?
  - a. Öğrenme sürecindeki bağımsızlığınızı kazanmada okuduğunuz programın katkıları nelerdir?

## EK 5

Kayıt Tarihi: 11.12.2015

Protokol No: 27242



### ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

<b>ÇALIŞMANIN TÜRÜ:</b>	BAP Kapsamında Yüksek Lisans Tez Çalışması
<b>KONU:</b>	Eğitim Bilimleri
<b>BAŞLIK:</b>	Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Düzeyleri ve Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Geliştirmedeki Rolü
<b>PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:</b>	Doç. Dr. Meral GÜVEN
<b>TEZ YAZARI:</b>	Betül BALDAN
<b>ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:</b>	–
<b>KARAR:</b>	Olumlu

#### ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

25.12.2015

**Prof. Dr. Aydın AYBAR**  
*Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı*

**Prof. Dr. Hayrettin TÜRK**  
*Fen Bil.(Fen Fak.)*

**Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK**  
*Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)*

**Prof. Dr. Esra CEYHAN**  
*Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)*

**Prof. Dr. Kemal YILDIRIM**  
*Sos. Bil.(İkt. ve İd. Bil. Fak.)*

**Doç. Dr. Münevver ÇAKI**  
*Güz. San. (Güz. San. Fak.)*

**EK 6**  
**ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Bu çalışma, “Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Düzeyleri ve Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Geliştirmedeki Rolü” başlıklı bir araştırma çalışması olup lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeylerini belirlemeyi ve yükseköğretim programlarının bu beceriyi nasıl geliştirdiğini ortaya çıkarma amacı taşımaktadır. Çalışma, Arş. Gör. Betül Baldan tarafından yürütülmekte olup bu araştırmanın sonuçları ile lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yükseköğretimde nasıl desteklendiğine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda sizlere Kişisel Bilgi Formu, Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri sadece araştırmacı Betül Baldan tarafından bilinecek ve diğer kişi ve kurumlardan gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgi teknolojileri ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru veya talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık duyarsanız çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden Betül Baldan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Betül Baldan  
Adres: Eğitim Fakültesi C Blok No:204  
İş Tel: 0 222 335 35 80 (3430)  
Cep Tel: 0 553 592 45 10

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzalayınız.)**

Katılımcı Ad ve Soyadı:  
İmza:  
Tarih:

## İçerik Analizine İlişkin Güvenilirlik Çalışması Örneği

<p><b>Soru 3: Yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini daha fazla desteklemesine yönelik lisans öğrencilerinin ÖNERİLERİ nelerdir?</b></p>	<p>Yani bence birebir... Hocalar bakımından söylüyorum, herkesin yeteneğine göre ödev yapabileceği şeye göre yüz yüze konuşabilirler, motivasyonunu artırmak için diye düşünüyorum.</p>	<p><b>betül baldan</b> öğretim elemanlarıyla görüşme</p> <p><b>Pc</b></p>
<p>Hele dediğim gibi özel mekanlar sağlanabilir. Çizim ya da laboratuvar gibi ... Gerçi laboratuvarlarımız bu konuda yeterli, ama dediğim gibi mekan yetersizliği çok büyük sıkıntı bizim okulda.</p>	<p>(akranlarla çalışma) Tabii ki de yetmedi! Yani, çünkü çalışma hayatımızda biz bir grubun içerisinde gireceğiz ve okul hayatında sadece 1 aylık bir dönem bize bunu sağladı! Yeterli olduğunu düşünmüyorum tabii ki de. Daha çok yer verilebilir grup çalışmasına.</p>	<p><b>betül baldan</b> fiziksel olanakların artırılması</p> <p><b>Pc</b> Öğretim ortamlarının fiziksel durumlarının iyileştirilmesi olabilir</p>
<p>Okul bize nasıl kazandırabilirdi? Yani bizim şöyle bir durumumuz var bir şey götürmek, göstermek zorunda hissediyorsunuz ya onu, ya bunu kontrol etmeleri lazım yoksa hiçbir şekilde bunu sağlayamayız diye düşünüyorum. Yani bugün şunu getireceksiniz, bugün bunu getireceksiniz demesi lazım hocanın bize ki biz planlamaya uyabilelim. Eğer hoca hiçbir şey demezse ya da serbest rahat davranırsa ki bu bizim işimize geliyor, öyle olursa çok zor yani burada devreye bence hocaların girmesi lazım. Yani okulun yapabileceği şey, biraz... Nasıl diyeyim, hocaların biraz daha diktatörlük sağlaması lazım yoksa rahat bir ortamda yani öğrenciye bırakırsan bu işi hiçbir şekilde o plana uyacağımı düşünmüyorum.</p>	<p>Okulun buna katkısı, nasıl olabilir? Yine dediğim gibi öğrenciler mesela koridorlarda maketlerini koyarlarsa ya da oralara kağıtlar asıp üzerinde çalışmaları yapabilirler. Bunları gördükçe sende oradan ilham alıp hani evinde... Ben mesela öyle görmüşüm.</p>	<p><b>betül baldan</b> ödev teslim tarihlerinin katı olması</p> <p><b>Pc</b> öğrenme – öğretme sürecinin denetim altında tutulması</p>
<p>(dönüt konusunda) Hocanın daha çok sözlü olarak onu eleştirmesini değil de yol göstermesini çok isterim. Bu şekilde yapabilirsin deyip çizerek göstermeyi ya da bir şekil üzerinde onu göstermesini isterim yani tüm hocalarımız. Tüm hocalar bunu sağlayamıyor bazen. Yani birkaç hocamız bazen...</p>	<p>Daha uygulamaya yönelik öğrenme yöntemleri (stratejileri kastediyor) geliştirilebilir diye düşünüyorum öğretmenler tarafından. Kullanıp bize öğretmeliler diye düşünüyorum.</p>	<p><b>betül baldan</b> akranların model olması</p> <p><b>betül baldan</b> öğretim elemanının etkili dönüt vermesi</p>
<p></p>	<p></p>	<p><b>betül baldan</b> öğretim elemanlarının öğrenme stratejileri konusunda örnek olması</p>