

ÖĞRENCİLERİN ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİ GELİŞTİREN ÖĞRENME ORTAMININ OLUŞTURULMASI

Özet

Bilginin hızlı bir şekilde artması ve buna bağlı olarak yaşanan toplumsal değişimler, bireylerin yeni bilgi ve becerilere sahip olması ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bireylerin toplumsal değişimlere ayak uydurabilmesi ve yeni bilgileri hayatlarına uyarlayabilmesi öğrenmenin okul sürecinden sonra tamamlanan değil hayat boyu devam eden bir süreç olarak ele alınması ile mümkün olmaktadır. Öz-düzenleme becerileri, sınıf içerisinde akademik başarının önemli bir belirleyicisi olmakla birlikte bireylerin hayat boyu öğrenmeleri üzerinde de etkisi olan önemli bir unsurdur. Bu çalışmanın amacı, bireylerin hayat boyu öğrenmeleri açısından son derece önemli olan öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik kuramsal bir bakış açısı sunmaktır. Bu bakış açısı içerisinde öz-düzenleme ve öz-düzenleme stratejileri tanımlanmış, öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasında temel alınması gereken ilkelerden bahsedilmiş, böyle bir öğrenme ortamı içerisinde öğrenci, öğretmen ve değerlendirme sürecinin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar üzerinde durularak gerçekleştirilebilecek uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Öz-düzenleme, beceri, öğrenme ortamı

Abstract

Rapid increase in information and social changes due to this increase makes people have novel information and skills. Adaptation of individuals to the social changes, and reflecting the novel information to their lives are not the parts of the learning process after school. It can be only possible to be considered as a life long process. Besides, being an effective factor of academic achievement in classroom, self regulation skills are also important factors in life-long learning. The aim of this study is to offer a theoretical perspective on constructing a learning environment that develops self-regulation skills which are very important for life-long learning. Self-regulation and self regulation strategies were defined according to this point of view. Moreover, basic principles in constructing the environment which develops self-regulation skills were discussed, and the qualifications of learner, teacher and evaluation process were explained taken into consideration in such a learning environment. Furthermore, studies, aimed to develop self regulation skills of learners abroad, have been examined and some suggestions have been given about our country.

Key words: self-regulation, skills, learning environment

GİRİŞ

Teknoloji ve bilgi sistemlerinin hızla ilerlediği ve farklılaştığı çağımızda bilimde gerçekleşen gelişmeler politikadan ekonomiye pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bilginin temel yapısındaki değişiklikler, eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuş, akıl ve gözlemlenilen bilginin mutlak ve her zaman geçerli olmadığı kabul edilmesiyle beraber bilgi yüklemeye yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılması ve öğreneni merkeze alan yaklaşımların ön plana çıkarılması önem kazanmıştır. Böylelikle bireyi, yani öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışı öğretmenin ve öğrenenin eğitim sürecindeki rollerini değiştirmiş, öğretmenden, bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırma, rehberlik etme ve destekleme; öğrenenden ise kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenme gibi rolleri gerçekleştirmesi beklenmiştir. Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli bir alana doğru gerçekleşen bu değişimle, bağımsız hareket edebilen, eleştirel düşünebilen, öz değerlendirme yapabilen ve kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olabilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Öğrencinin öğrenme süreci üzerinde etkili olma konusu ise "öz-düzenleme" kavramını gündeme getirmiştir.

Günümüzde öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye ya da onlara öz-düzenleme becerilerini öğretmeye yönelik birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı sınıf ortamında bulunan öğelerin gözlemlenerek öz-düzenleme açısından analiz edilmesine odaklanmıştır. Bu çalışmanın da amacı öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik kuramsal bir bakış açısı sağlamaktır. Öz-düzenlemeyi arttıracak şekilde düzenlenmiş öğrenme

ortamının öğrencileri aktif öğrenmeye ve kendi öğrenme sürecini düzenlemeye teşvik edeceği düşünülmektedir.

Öz-düzenleme

Uzun yıllardan beri araştırmacılar, bazı öğrencilerin önemli kavramları kısa sürede kavrayıp öğrenmeye yüksek düzeyde motive olurken bazı öğrencilerin de kavramları anlamakta güçlük çekmesi ve ilgisiz davranmasının nedenini açıklamaya çalışmışlardır. Öğrenme konusunun formal bir disiplin olarak ele alındığı 19. yüzyılda öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlıklarının, onların zekası ve çalışması gibi bireysel sınırlılıklardan kaynaklandığı ve öğrencilerin okul programından kazanç sağlayabilmesi için bu bireysel sınırlılıkların üstesinden gelebileceği düşünülmüştür. 1970'li yılların sonları ile 1980'li yılların başlarında sosyal biliş ve üst biliş ile ilgili yapılan çalışmalarla öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara yeni bir bakış açısı getirilmiştir (Zimmerman, 2002). Sosyal bilişsel kuramın savunucularından Bandura'ya göre öğrenme; kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünüdür. Bireyler, sahip oldukları davranışların sonuçlarının, çevreleri ile kişisel ilişkilerini nasıl etkilediğini değerlendirerek sonraki davranışlarını buna göre biçimlendirir (Gage & Berliner, 1982; Pajares, 2002). Bu nedenle bireyler, tepkisel organizmalar olarak değil, öz-örgütleyici (self-organized), etken, öz-yansıtıcı (self-reflective) ve öz-düzenleyici (self-regulating) canlılar olarak ele alınmalıdır (Pajares, 2002). Öğrenme konusunda yapılan bu çalışmalar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların öz-düzenleme becerisinden yoksun olmaya bağlı olduğu görüşünün gündeme gelmesine neden olmuş ve öğrenenlerin kendi bireysel farklılıklarını farkına varma becerisinin geliştirilmesi önem kazanmıştır (Zimmerman, 2002).

Öz-düzenleme kavramı, gelişim süreci içerisinde pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir (Boekaerts, 1996; Borkowski, 1996; Winne & Hadwin, 1998; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1998). Pintrich (2000) tarafından "öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç" olarak tanımlanan öz-düzenleme, Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından, "amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme" olarak tanımlanmaktadır. Schunk ve Ertmer (2000)'e göre öz-düzenleme, bir kimsenin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi ve bu duygu ve düşünceler doğrultusunda eylemlerini planlayarak sistematik bir biçimde uygulamasıdır. Perry ve Drummond (2002) ise öz-düzenlemeyi, öğrencinin öğrenmeye ve sorumluluk almaya motive olmasını etkileyen faktörlerin farkında olması olarak tanımlanmıştır. Öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlar içerisinde en genel olanı ise sosyal bilişsel teorinin savunucularına aittir. Bu tanıma göre öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Davranışsal açıdan, en iyi öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarını seçen ve zamanı etkili bir şekilde kullanan öğrenenler; üst biliş açısından kazanımları sırasında planlar yapar, amaçlar belirler, kendi kendilerini izler ve öz değerlendirmeler yaparlar. Motivasyonel açıdan ise yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahiptirler ve gerçekleştirdikleri göreve yüksek değer (task value) verirler (Risemberg & Zimmerman, 1992; Zimmerman, 1990).

Öz-düzenleme Stratejileri

Öğrenme sürecinin düzenlenmesine ilişkin farklı kuramsal bakış açılarını temel alan modeller bulunmasına rağmen, çoğu model öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemede ve kontrol etmede çeşitli öğrenme stratejilerini kullandıklarını kabul etmektedir. Zimmerman (1989, 1990)'a göre öğrenme stratejileri, öğrenenlerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Bu stratejiler öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemesine fırsat sağladığı için öz-düzenleme stratejileri ya da öz-düzenleme becerileri olarak da tanımlanabilir.

Öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenme süreçlerini düzenlemede kullanabilecekleri öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme stratejilerini, üst biliş stratejilerini (metacognitive strategies) ve kaynakları yönetme stratejilerini içermektedir (Pintrich, 1999).

Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da bir akademik konuya ilişkin bir amacı gerçekleştirmek için öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışlarla ilgilidir (Boekaerts, 1996). Bu süreç ve davranışlar, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bilgileri daha etkili bir şekilde kazanmalarına, depolamalarına ve ifade etmelerine imkan tanır (Heo, 2000). Bu stratejiler, işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi ve basit işlemler için kullanılan tekrarlama stratejilerini, öğrencilerin bilgiler arasındaki iç bağlantıları kurarak, bilgiyi uzun süreli hafızaya depolamasını sağlayan anlamlandırma stratejilerini ve öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurmasına ve uygun bilgiyi seçmesine imkan tanıyan örgütlenme stratejilerini içerir (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia & Mc Keachie, 1991; VanZile-Tamsen, 2002;

Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003). Temel bellek işleri (bilgiyi hatırlama) ya da bilginin kavranmasını gerektiren daha karmaşık (metni anlama) işler için başvurulan bu stratejileri öğrenenler, kendi amaçlarını, karşı karşıya geldikleri konuları ve sınıfın yapısını göz önünde bulundurarak kullanırlar.

Üst biliş stratejileri (Metacognitive Strategies): Bireyin, kendi bilişsel sistemini tanımlaması ve kontrol etmesi ile ilgili bir kavram olan (Panaoura, 2002) üst biliş, Winne ve Perry (2000) tarafından öğrenenin akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması; Heo (2000) tarafından da kişisel farkındalık, kişinin öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğrenme esnasında bu süreçleri kontrol etme eğilimi şeklinde tanımlanmıştır.

Üst biliş, pek çok yazar tarafından farklı şeyleri anlatmak için kullanılsa da üst bilişin iki genel görünümü vardır. Bunlardan biri biliş hakkındaki bilgi diğeri de bilişin öz düzenlenmesidir. Kullanılacak olan strateji hakkındaki bilgi (hangi tür stratejilerin kullanılacağı bilgisi) ve konu değişkenleri hakkındaki bilgi (konunun hangi özellikleri performansı etkiler ya da hangi görevler ne gibi etkilerde bulunur) üst biliş bilgisinin bir parçasıdır. Bilişin öz-düzenlenmesi ise öğrencilerin öğrenme ve kavramalarını izlemelerini, düzenlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayan stratejileri içerir (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Pintrich, 1999). Üst biliş bilgisi, kişilerin kendi bilişsel etkinlikleri ve bilişsel stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları; bilişin öz-düzenlenmesi ise bilişi koordine eden süreçler anlamına gelmektedir (Boekaerts, 1999). Üst biliş stratejilerinde öz-düzenleme etkinliklerini meydana getiren üç genel süreç bulunmaktadır. Bu süreçler planlama, izleme (monitor) ve düzenleme olarak sıralanabilir. Planlama, bir problemin çözümlenmesi ya da bir görevin tamamlanmasına ilişkin plan yapma

sürecini içermektedir. Öğrenmenin düzenlenmesinin merkezinde yer alan izleme, amaçlara ilişkin olarak oluşan ilerlemenin durumunu ve ilerideki çalışmalar için rehberlik edecek geri bildirimleri oluşturan bilişsel bir süreçtir. İzleme stratejileri ile yakından ilişkili olan düzenleme stratejileri ise öğrencinin bilişsel etkinlikleri ile olan uyumu ve bu etkinliklerin devamlılığı ile ilgilidir. Tüm bu etkinlikler, öğrencilere yaptıkları çalışmalar sırasında davranışlarının doğruluğunu gözden geçirmede ve bunları düzeltmede yardımcı olmaktadır (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia & Mc Keachie, 1991).

Kaynakları yönetme stratejileri, öğrencilerin kendi çevrelerini ve çalışma ortamlarını düzenlemede kullanabilecekleri stratejilerdir. Öğrenciler çevrelerindeki kaynakları yönetmek ve davranışlarını düzenlemek için zaman ve çalışma çevresini yönetme, dikkat ve çabayı kontrol etme, akran gruplarıyla diyalog ve öğretmenin yardımını isteme gibi stratejilere başvururlardır (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia & Mc Keachie, 1991) Bu stratejiler, öğrencilerin çalışma çevrelerini düzenlenmelerinin yanı sıra amaçları ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenme ortamlarında gerekli değişiklikleri yapmalarında da son derece önemli bir yere sahiptir.

Motivasyon stratejileri, öğrencileri bilişsel stratejileri, üst biliş stratejilerini ve kaynakları yönetme stratejilerini kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynaklarıdır. Bu kaynaklardan biri olan amaç yönelimi, öğrencinin, öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısını içerir. Amaç yöneliminin içsel olması öğrencinin merak etme, tam öğrenme; dışsal olması ise not alma, ödüllendirilme, başkaları tarafından değerlendirilme, gibi kaygılarla kendisini bir konuya dahil hissettiğini gösterir (Pintrich & De

Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia & Mc Keachie, 1991; Salisbury, Young & Stefanou, 2001). Diğer motivasyon kaynakları ise öğrencinin bir görevin ne kadar ilginç, önemli ve yararlı olduğu hakkındaki algısı ve bir görevi başarmaya ilişkin yeteneği hakkındaki algısıdır (Pintrich & De Groot, 1990). Öğrencinin başarılı olacağına ilişkin yüksek derecede değer yargısı ve beklentisi, her tür başarı davranışı ile olumlu yönde ilişkilidir (Eaton & Dembo, 1997; Sharp, 2002).

Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması İlkeleri

Öğrenme ortamı, öğrencilerin öz-düzenleme becerisini geliştirecek şekilde düzenlenebilir. Böyle bir ortamda öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrenciler, öğrenme stratejilerini ve bilgilerini etkin bir şekilde kullanırken, öz-düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler ise öğrenmelerini nasıl düzenleyeceklerini öğrenirler. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması için uyulması gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Karmaşık ve gerçek (Authentic) öğrenme içeriğini ve görevleri sağlamak: Öz düzenleme, öğrencilerin farklı bilgi ve becerilere başvurmalarını gerektiren karmaşık bir süreç olduğu için basit bir içerikten çok öğrencilerin üst düzey düşüncelerini gerektiren karmaşık bir içeriği gerektirir. Bu nedenle öğrencileri öz-düzenlemeye cesaretlendirmek için gerçek dünyanın karmaşık ve otantik yapısının öğrencinin üzerinde çalıştığı öğrenme durumuna yansıtılması gerekmektedir (Heo, 2000). Perry, Phillips ve Dowler (2004), yaptıkları bir araştırmada danışman öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının oluşturdukları görevlerin karmaşıklığının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

2. Bilginin çok yönlü ve çeşitli sunumunu sağlamak: Öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenciler, çeşitli bilgi ve öğrenme stratejilerini kullanmak suretiyle öğrenme süreçlerini düzenlerler. Bilginin çok yönlü sunumu, öğrencilerin bilgiyi yorumlamalarına, zihinsel modellerinin içerisine yerleştirmelerine ya da zihinsel modellerini düzenlemelerine yardım eder. Bilginin çok yönlü gösterimini sağlamak, öğrenme ortamında çeşitli kaynak, araç ve gereçlere başvurulması ile mümkün olur. Kaynaklar, öğretmenler açısından içeriğinin farklı bakış açılarıyla sunulmasını sağlayan bir araç iken öğrenci açısından da bilginin yapılandırması ve karşılaşılan problemlerin çözülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf içerisinde kullanılan kaynaklar ders kitapları, öğretmenler, elektronik çoklu ortam ve bilgisayar ağları gibi çok çeşitli olabilir. Özellikle de teknoloji temelli öğretim uygulamaları öz-düzenleme becerilerini geliştiren önemli bir kaynak olma özelliğine sahiptir. Ropp (1998) tarafından yapılan bir araştırma, teknoloji temelli eğitim etkinliklerinin öğretmen adaylarındaki üst biliş farkındalığını geliştirdiği ve strateji kullanımını arttırdığını göstermiştir.

3. Bireysel öğrenmelerle öğrencileri kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye teşvik etmek: Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerisini kazanması, öğrenmelerine ilişkin bireysel sorumluluk almalarına bağlıdır. Bunun için sınıfta bireysel amaçlar oluşturma, planlama, bilgiyi ve öğrenme stratejilerini seçme, öğrenme sürecini ve ürününü değerlendirme, öğrenme sürecini gözden geçirme, edinilen bilgiyi yeni durumlara uyarılama gibi etkinlikler yapılabilir. Eshel ve Kohavi (2003) altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğrenci kontrolünün yüksek öğretmen kontrolünün düşük olduğu öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeyinin arttığını tespit etmişlerdir.

4. Öğrenme sürecinde farkındalık sağlama ve öz-değerlendirmeler yapmaya cesaretlendirmek: Öz-düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler bilişsel ve duyuşsal özelliklerini öğrenme sürecine yansıtır. Yansıtma, öğrencilerin öğrenme süreçlerini değiştirmelerine ve öğrenme sonuçlarını diğer durumlara transfer etmelerine imkan tanır. Böylelikle öğrenci, meydana gelen öğrenmenin başarılı bir performans için yeterli olup olmadığını değerlendirerek öğrenme sürecini düzenler. Öz-düzenleme sürecinin başarılı olması öğrencilere eleştirme, öğrenme etkinliklerini ve amaçlarını değerlendirme fırsatının sağlaması ile mümkün olabilir (Heo, 2000).

Öğrencilerin Özellikleri

Okullardaki reform çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmalar, hayat boyu öz-düzenleme becerisine sahip öğrenen olmak için gerekli olan tutum ve becerilerin geliştirilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu tutum ve becerileri kazanmış öğrenenler, görevlerinin gerektirdiği sorumlulukların ve bu sorumlulukları yerine getirmek için yeteneklerinin bilincindedirler. Aynı zamanda bu tür öğrenenler, akademik görevleri başarmak için gerekli olduğunda kolaylıkla harekete geçirebilecekleri biliş ve üst biliş donanımına sahiptirler (Wolters, 1998). Öz düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrencilerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Azevedo, Ragan, Cromley & Pritchett 2002; Wolters, Pintrich & Karabenick 2003; Zimmerman, 1990; Pintrich, 2000):

- Öğrenenler ele alacakları amaçları seçerler ve çeşitli konular üzerinde çalışırlar. Belirledikleri amaçlarına ulaşabilmek için stratejik yaklaşımlar seçebilir, adapte edebilir ve hatta yeni stratejik yaklaşımlar da yaratabilirler.

- Öğrenme süreci içerisinde etkin ve yapılandırıcı katılımcılardır. Kendi zihinlerindeki bilgiler kadar (içsel çevre) dışsal çevreden edindikleri bilgilerden de faydalanarak anlamları, amaçları ve stratejileri etkin bir şekilde yapılandırırılar.
- Çevrelerindeki bazı özelliklerin yanı sıra kendi davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini de potansiyel bir şekilde izlerler, kontrol ederler ve düzenlerler. Ancak kendi aktivitelerini düzenlemede bireysel farklılıklar, bağlamlar ve biyolojik faktörler etkilidir.
- Kaynaklara nasıl ulaşabileceklerinin, onları nasıl kullanabileceklerinin, nasıl bir planlama yapmaları gerektiğinin yanı sıra performanslarını nasıl değerlendireceklerinin, yaptıkları çalışmalarını nasıl gözden geçirip düzenleyeceklerinin de bilincindedirler.
- Kendi öğrenme düzeylerinin yeterliliğini ölçmek için hedefler ve standartlar kullanırlar ve eğer değişiklik gerekliyse bu hedef ve standartlar ışığında değişiklik yaparlar.
- Bir dizi çalışmayı tamamlamak zorunlulukları olduğunu ve kendi zamanları ile kaynakları nasıl kullanacaklarını planlamak durumunda olduklarının bilincindedirler.
- Kötü çalışma koşulları, karışık ders kitapları gibi engellerle karşılaştıklarında bile başarılı olmanın yolunu bulurlar ve ihtiyaçları olduğunda derinlemesine araştırma yaparak bir konuyu en iyi şekilde öğrenmek için ellerinden geleni yaparlar.
- Yapacakları çalışmaların daha meydan okuyucu ve ilginç hale gelmesi için zorluk derecesini ayarlayabilirler. "Ucuz başarı" elde etmeyi seçmek az bir çaba gerektirdiğinden dolayı uzun dönemde tatmin edici

değildir. Bazı öğrenciler, başarı ve başarısızlığın bir aradalığına meydan veren bir doğrultuda olacak şekilde kendi yeteneklerini harekete geçirecek amaçlar seçebilirler. Bu öğrenciler öğrenmenin hareketlilikler ve düzlükler içeren bir süreç olduğunu görürler. Buradaki başarısızlık; kabiliyetlerin bir kısırlığı değil daha çok geçici bir geri tepme olarak algılanır.

- Öğrenme yetenekleri konusunda kendilerine güvenen ve yeterli olan öz düzenleme becerileri gelişmiş olan öğrenciler, bir çok entelektüel ilgi alanlarına sahip olmanın yanı sıra öğrenme ortamında kendilerini, yeni bilgi ve yetenekler edinmeye adanmışlardır.

- Öğrenme ortamında çalışırken diğer öğrencilerle işbirliği halindedirler. Bu da öğrencinin çalışmaya devam etmesindeki kararlılığı aktif tutan bir durumdur.

Öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenciler, bireysel özellikler ve dış faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisini dengeleyerek akademik başarı ve performanslarını attırırlar. Yurt dışında yapılmış birçok araştırma öz-düzenleme ve başarı arasında olumlu yönde yüksek bir ilişki olduğunu göstermiştir (Chye, Richard & Smith, 1997; Malpass ve ark., 1999; Pintrich & De Groot, 1990; Soung Youn, 2001; Young & Vrongistinos, 2002). Üredi ve Üredi (2005), yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996)'a göre başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, düşük başarılı öğrencilerle karşılaştırıldığında, kendileri için daha özel öğrenme amaçları oluşturur, öğrenmek için daha fazla stratejiler kullanır ve öğrenme süreçlerini daha hızlı bir şekilde izlerler. Dolayısıyla öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrencilerin yüksek başarılı öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenin Özellikleri:

Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasında en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin esnek ve uygulanabilir bilişsel etkinliklere (görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı gibi) katılımlarını teşvik ettikleri oranda onların öz-düzenleme gelişimine katkı sağlayabilirler.

Öğretmenin temel görevi hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek ve öğrencileri iş ve hayata hazırlamaktır. Bu görevin başarıyla gerçekleştirilmesi ise öğretmenin geleneksel bilgi aktarımına dayalı bir öğrenme ortamından ziyade, gerçek hayatla bağlantısı kurulmuş ve uygulamaya yönelik bir öğrenme ortamı oluşturması ile mümkün olabilir. Bunun için öncelikli olarak öğretmenlerin kendi motivasyonları ve uygulamaları hakkında analitik ve yansıtıcı olmaları, öğrenme ve öğretmenin bilişsel ve motivasyonel ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler kendi öz-düzenleme gelişimlerini sağlayabilir ve öğrencilerinin de öz-düzenleme gelişiminde model oluşturabilirler (Paris & Winograd, 2001). Randi (2004)'ye göre, öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri ile öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirme yetenekleri arasında yüksek bir ilişki vardır.

Öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin deneyimleri, mizacı ve kendi öz-düzenleme becerileri gibi çeşitli özellikleri, sınıf içerisindeki uygulamalarını şekillendirir (Cooper, 1992). Perry, Phillips ve Dowler (2004), yaptıkları bir araştırmada öğretmen adaylarının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren uygulamalar gerçekleştirebildikleri ve bu uygulamaların da öğrencilerin öz-düzenleme becerisini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin öz-düzenleme becerisini geliştiren bir öğrenme ortamında öğretmenin özellikleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Butler, 2002; Corno & Randi, 1999):

- Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarını desteklemek için, onların esnek ve uygulanabilir bilişsel aktivitelere (görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı gibi) katılımlarını teşvik eder.
- Öğrencileri kendi ölçütlerini belirlemeye ve çeşitli amaçları seçmeye teşvik eder.
- Öğrencilere yansıtıcı öz değerlendirmeler yapmayı öğretir.
- Öz düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamına mümkün olduğunca dahil olmaları için fırsatlar yaratır.
- Öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini ortaya koyan çalışmalarına dair niteliksel geribildirimler verir.
- Öğrencilerin çalışmaları ve çabaları için sınav notu vermek yerine daha çok niteliksel değerlendirme yöntemlerini kullanır.

Değerlendirme Süreci

Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamında değerlendirme süreci, öğrencileri hedefe yönelten bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle değerlendirmede öğrenciye not vermekten çok öğrencilerin geliştirilmesi ve onlara öz-düzenleme becerilerinin öğretilmesi hedeflenir (Corno & Randi, 1999). Başarı testleri, geleneksel öğretim sürecinde öğrencilerin davranışlarını ölçmede en etkili yollardan biri olmasına rağmen öğrenme sürecine ilişkin farkındalık düzeyini ölçme bakımından yetersiz kalır. Öz-düzenleme becerisini geliştiren öğrenme

ortamında alan bilgi ve becerisinin yanı sıra öğrenme stratejileri kullanımının da ölçülmesi gerekmektedir. (Heo, 2000). Bu bakımdan öğrencilerin bilişsel, motivasyonel stratejilerini ve öğrenme ürünlerini ölçmenin en etkili yolları portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme ve öz-değerlendirmedir.

Portfolyo, öğrenme ve değerlendirmenin bütünleştirildiği, öğrenci etkinliklerine dayalı otantik bir değerlendirme sürecidir. Portfolyolar, öğrencinin belirli bir amaca yönelik olarak yapmış olduğu, bir ya da daha fazla alandaki çalışmaların toplandığı, öğrencinin çabasını ve başarılarını yansıtan bireysel bir koleksiyon olarak tanımlanmaktadır. (Messick, 1994). Bu değerlendirme sürecinin odak noktasını bir bireyin ne yaptığı (içerik), bunu nasıl yaptığı (strateji) ve bunu nasıl bir süreç içerisinde (sıralama) yaptığı oluşturur (Yaoying, 2004). Portfolyo, öğrencilerin en iyi ürünlerini, sanat çalışmalarını, çoklu ortam projelerini kaydetme gibi çeşitli amaçlarla oluşturulabilir. Portfolyolar öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ölçme açısından çeşitli özelliklere sahiptir (Bowers, 2005; Fernsten & Fernsen, 2005; Heo, 2000):

- Öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımını sağlar.
- Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasını sağlar.
- Öz-yansıtma ve öz-değerlendirme yapmasını sağlar.
- Öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesine imkan verdiğinden, üst biliş becerisinin gelişmesini sağlar.
- Öğrencilerin organize etme ve sentez yapma yeteneklerini geliştirir.

Performans değerlendirme, öğrencinin yeni karşılaştığı bir problemi çözmek ya da bir görevi tamamlamak için önceki bilgisini kullanma becerisini ölçmeye yönelik sistematik bir girişim olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirmede öğrencilerin yaratıcı davranışlarını doğrudan gözlemlemek için gerçek hayat durumları ya da gerçeğe benzer uygulamalar kullanılır (Gipps, 1994). Performans değerlendirmeleri, uzun ve kısa cevaplı yazılı sınavları cevaplandırma, sözlü ve yazılı iletişim becerileri, sergiler yapma, problem çözme, deney yapma, ve portfolyo oluşturma gibi farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Performans değerlendirme, öz-düzenleme becerilerini ölçme açısından aşağıdaki özelliklere sahiptir (Heo, 2000):

- Öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini temel aldığı için karmaşık öğrenmeye odaklanmıştır.
- Aktif katılımı teşvik eder.
- Öğrencinin zamanını ve çabasını etkili bir şekilde düzenlemesini gerektirir.
- Bilgi ve becerilerin gerçek hayata transfer edilmesini sağlar.

Öz-değerlendirme, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri geliştiren yansıtıcı bir değerlendirme şeklidir. Öz-değerlendirmede, öğrenciler sergiledikleri performanslarını belirledikleri standartlar ya da ölçütlerle karşılaştırırlar ve çalışmalarının niteliğine ilişkin biçtikleri değere göre öğrenme etkinliklerini uyarlarlar (Kitsantas, Reiser, & Doster, 2004). Öz-değerlendirme, genellikle öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki aktif katılımını ölçmeye yönelik olarak kullanılır. Bu tür bir değerlendirme şekli, öğrencilere bilişsel farkındalık ve öğrenme sürecini düzenleme imkanı sağladığı için öz-düzenlemeyi geliştiren bir strateji olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Eğitim sistemlerinin temel amacı öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Çünkü öz-düzenleme, öğrenme ve akademik başarı üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Yurt dışında yapılmış birçok araştırma bu düşünceyi destekler niteliktedir. Öğrenci başarısının öz-düzenlemeye dayalı ve geleneksel sınıflar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen Paterson (1996), yaptığı bir araştırmada öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamının etkililiğini sınamıştır. Güney Afrika'daki bir okulun 12. sınıfına devam eden 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler, IQ dereceleri ve biyoloji dersindeki başarıları arasında fark olmayacak şekilde tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Deney grubuyla işlenen derste öğrencilere çalışacakları görevlere ilişkin farklı seçenekler sunulmuş, kendi öğrenmelerini düzenleme ve kontrol etme fırsatı sağlanmıştır. Bu süreçte; ders için stratejik planlama, anlamayı kontrol etme, öğrenme stratejilerini uygulama ve öğrenme çabasının ortaya koyduğu başarıyı değerlendirme gibi düzenleme ve kontroller gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise öğretmen tarafından düzenlenen ve yürütülen bir öğrenme ortamı sunulmuş; dersler, öğretmenin düz anlatım yoluyla içeriği sunması şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu ve öz-düzenleme stratejilerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir.

Azevedo ve Cromley (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da öz-düzenleme becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamının etkililiği test edilmiştir. Bu çalışmada

öğrenciler, tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlar, dolaşım sistemini öğrenmek için çoklu ortamı kullanmışlardır. Deney grubunda bulunan öğrenciler, kavramsal anlayışlarını geliştiren ve öz-düzenleme becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamına tabi tutulurken, kontrol grubundaki öğrenciler bu değişkenlere tabi tutulmamıştır. Sonuç olarak öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının öğrencilerin zihinsel modellerinde daha anlamlı bir değişim sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Michigan Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde 1982 yılından günümüze kadar uygulaması sürdürülen "öğrenmeyi öğrenme" dersleri de öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi yönünde önemli bir model oluşturmaktadır. Araştırmacılar "Öğrenmeyi Öğrenme" dersini, öğrencilere bilişsel ve motivasyonel psikolojinin temel kavramlarını öğretmek, öğrencilerin bu kavramları, öğrenme faaliyetleri esnasına uygulamalarını sağlamak ve etkin öğrenme düzeylerini arttırmak amacıyla tasarlamışlardır. Genellikle bir ya da iki yıllık üniversite deneyimleri sonrasında kendi akademik performanslarından memnun olmayan ve daha etkili öğrenme becerileri kazanmak amacıyla bu derse kayıt yaptıran 75-100 kişinin oluşturduğu "öğrenmeyi öğrenme sınıfı"nda dersler, haftada iki saat ders anlatımı ve iki saat laboratuvar/tartışma ortamı şeklinde düzenlenmiştir. Ders anlatımları sırasında bilişsel psikolojiye dair temel prensipler, kavramlar ve araştırma bulguları sunulmuş, laboratuvar çalışmalarında da 20-25 kişilik gruplar oluşturularak, öz-yansıtıcı ve öz-düzenleyici uygulamaların geliştirilmesine yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler şu şekilde özetlenebilir (Hofer, Yu,& Pintrich, 1998):

Not Alma Etkinlikleri: Bu sınıf etkinliklerinde öğrenciler iki ayrı derste tuttıkları notları değerlendirmişlerdir. Bunlarda biri, "öğrenmeyi

öğrenme" dersi, diğeri de öğrenmeyi öğrenme dersinde öğrenilen strateji ve ilkelerin uygulandığı ve her bir öğrencinin bağımsız olarak seçtiği "hedef ders"tir. Bu süreçte öğrenciler, not alma şekilleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tartışmışlar, farklı not alma şekillerinin mantığını kavramaya çalışmışlardır. Eğitimciler ise, öğrencilere daha etkili bir not tutma teknikleri hakkında bilgiler vermişler, fikirlerin daha iyi detaylandırılmasını sağlayan, iki kolonlu bir not tutma tekniği olan "Cornel Not Tutma Tekniği" ile ilgili uygulamalar yaptırmışlardır.

Sınava Girme ve Hazırlık Etkinlikleri: Bu süreçte, öğrencilere periyodik olarak çıkacak sınav soruları sorulmuş ve öğrencilerden sınav sorusu üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerin soruları ve sorulara verdikleri cevaplar, sınav öncesinde bir gözden geçirme ve tekrar aracı olarak kullanılmıştır. Daha sonra etkinliklerin yapısını daha açık ve anlaşılır bir hale getiren çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Bu uygulama, test olma stratejilerinin tartışılmasında kullanılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin yazılı sınav becerilerini geliştirmek üzere "öğrenmeyi öğrenme" dersi ile ilgili bir yazılı sınav yapılmış ve öğrenciler birbirlerinin sınav kağıtlarını okuyup notlandırmışlardır. Küçük gruplar halinde öğrenciler, notlandırma şekillerini karşılaştırmışlar, eleştirel bir gözle cevapları değerlendirerek, seçmiş oldukları en iyi cevap kağıdının ne şekilde daha da geliştirilebileceği ile ilgili tartışmışlardır. Bunun sonucunda öğrenciler, yazılı bir sınavı en iyi şekilde cevaplama, sorunun tümüne işaret etme, analiz ve doğrudan aktarma arasındaki farkın anlaşılması ve ilgisiz bilgilere yer verilmemesi gibi kriterler belirlemişler ve bu kriterlere göre yazılarını tekrar yazmışlardır. Öğrencilerin önceki yazıları ve sonraki yazıları ise öğretim elemanı

tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilere bu değerlendirmeye ilişkin geribildirimler verilmiştir.

Hedef Belirleme: Öğrencilerden hedeflerini uzak olandan yakın olana doğru sıralamaları istenmiş ve ileriki hedefleri için bugün neler yapmaları gerektiği, bu süreç içinde ne gibi başarı ve başarısızlıklar yaşayabilecekleri ile ilgili düşünmeleri istenmiştir. Bu etkinlik ile, öğrencilerin kendi performans sonuçlarını içsel ve kontrol edilebilir bir şekilde görmeleri amaçlanmıştır.

Zaman Yönetimi: Öğrencilerden günlük etkinliklerinin ve bu etkinliklere ayırdıkları zamanın bir listesini oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler, hazırladıkları çizelgeleri laboratuvara getirmişler ve bunları seçtikleri arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Her bir partner, bir diğersinin zaman kullanım biçimini değerlendirmiş ve alternatif yolların neler olabileceği ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Bu etkinliğin sonucunda her bir öğrenci, zaman kullanma uygulamasını yansıtmış, bu zaman kullanımının etkililik derecesini değerlendirmiş, etkili stratejiler geliştirmiş ve kendi zaman kullanımı çizelgeleri üzerinde bireysel bir kontrol mekanizması sağlamıştır.

Değerlendirme: Öğrencilerin ders kitaplarında, ders anlatımlarında ve laboratuvar çalışmalarında sunulmuş olan materyali anlayıp anlamadıkları 2 tane kısa sınav (quiz), 2 tane vize sınavı ve bir tane de final sınavı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve yazılı sınav sorularını içeren bir formatta oluşturulmuş ve sınavların zorluk derecesi git gide attırılmıştır. Öğrenciler, dönem boyunca bir araştırma projesi geliştirebilmek için 3-5 kişilik gruplar oluşturmuşlar ve tamamladıkları araştırma projelerinin bir sunumunu yapmışlardır. Araştırma

projesi, 3 temel esasa dayandırılmıştır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin psikologlar tarafından bir araştırma projesi gerçekleştirilirken yaşamış oldukları deneyimleri ve gerçekleştirdikleri uygulamaları anlaması; ikincisi, öğrencilerin kendi projelerini planlamaları sırasında, derste verilen fikirler ve bilgilerden yararlanmaları, ve üçüncüsü ise etkili bir grup çalışması gerektiren durumlarda öğrencilerin diğer arkadaşları ile ne şekilde işbirliği yapabileceklerini ve beraber çalışabileceklerini öğrenmeleridir. Araştırma projelerinin konusu, öğrenmenin bir özelliği olarak belirlenmiş, proje esnasında deneyler yapılmış, anketler ve gözlemler yapılmıştır. Örneğin bir öğrenci grubu, tekrarlama stratejisi ile detaylandırma stratejilerinin etkililik derecesini kıyaslamıştır. Daha sonra öğretim elemanının gözetimi altında grupların eksiklikleri tartışılmıştır. Ayrıca öğrenciler dönem boyunca akademik bir günlük tutmuşlar ve bu günlüklerde sorulan sorularla kendi deneyimlerini değerlendirmişlerdir. Böylelikle öğrenciler, "hedef" derste kaydettikleri öğrenme ve motivasyon ile ilgili gelişmeleri yansıtmışlardır. Bu suretle öğrencilerin öz-düzenleme becerileri geliştirilmiştir.

Michigan Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bu çalışma Hofer ve Yu (2003) tarafından tekrar edilmiş, 78 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda "öğrenmeyi öğrenme" dersinin öğrencilerin motivasyonlarını ve öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeyini arttırdığı gözlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kendi "öğrenme olaylarını" yapılandırabileceği bir ortam oluşturulması ile mümkün olmaktadır. Bunun da geleneksel bir sınıf ortamı içerisinde gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Günümüzde öğrenmeyi geliştiren koşullar konusunda

farklı kuramsal yapıların ortaya konmasıyla birlikte psikoloji alanında olduğu gibi eğitim alanında da davranışsallıktan bilişselliğe ve bilişsellikten yapılandırmacılığa doğru bir değişim yaşanmıştır. Bunun sonucunda öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki tüm yeni kuramlar içerisinde bireyin bilgiyi aktif bir şekilde alması, zihinde işlemesi ve anlamlandırmasını öngören yapılandırmacılık, en etkili yaklaşım olarak yirminci yüzyıla damgasını vurmuştur. Günümüzde okullarda uygulanan eğitim programlarının yapılandırmacı bir özelliğe kavuşması ile birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki sorumlulukları da artmıştır. Öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri, etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarına, öğrenme süreçlerinin farkında olmalarına, bu süreçleri düzenlemelerine, kendi çevrelerini ve çalışma ortamlarını düzenlemelerine bağlıdır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamından istenilen verimin elde edilebilmesi öncelikli olarak öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bunun için de kişiliğin temellerinin atıldığı ilköğretim döneminde öğrencilere öz-düzenleme becerilerinin öğretilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Öz-düzenleme, öğrencilerin aktif bir şekilde anlamları yapılandırmasını gerektirmektedir. Ancak öz-düzenlemenin merkezinde yer alan konu, anlamları yapılandırmanın ötesinde öğrenme sürecinin düzenlenmesidir. Bunun için de öğrencinin, öğrenme süreci üzerinde etkili olabileceği ve kendi öğrenmesini değerlendirebileceği ortamlar sağlanmalıdır. Bu süreçte öğrencilerin kendi planlarını yapmalarına, kendilerine geribildirim vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine imkan tanıyan öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Öz-düzenleme, yurt dışında 1980'li yıllardan itibaren araştırmalara konu olmaya başlamış ve günümüzde de başta Uzakdoğu ülkeleri olmak üzere Amerika'da ve Avrupa ülkelerinde yapılan araştırmaların odak noktası olmaya devam etmiştir. Yurt dışında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine etki eden faktörlerin araştırıldığı, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamlarının etkililiğinin incelendiği birçok araştırma bulunmasına rağmen, ülkemizde bu konuda araştırmalara rastlanmaması, öz-düzenlemeye yönelik araştırmaların yapılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu açıdan ülkemizde de öğrenmeyi öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu ortamların öz-düzenleme becerilerini geliştirme bakımından etkililiğinin sınıandığı araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

Azevedo, R., Ragan S., Cromley, J. G., & Pritchett, S. (2002, April). Do different goal-setting conditions facilitate students' ability to regulate their learning of complex science topics River Web?. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA

Azevedo, R., & Cromley J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 523-535.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*(2), 100-112.

Boekaerts, M. E. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*(1999), 445-457.

Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading? *Learning and Individual Difference, 8*, 391-402.

Bowers, S. P. (2005). The portfolio process: Questions for implementation and practice. *College Student Journal, 39*(4). 754-759.

Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice, 41*(2), 81-92.

Chye, S., W., Richard, A., & Smith, I. (1997). *Self-regulated learning in tertiary students: the role of culture and self-efficacy on strategy use and academic achievement*. Annual Conferance of the Australian Association for Research in Education. [Online]: Retrieved on 12-March-2003, at URL: <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm>

Cooper, A. J. (1992). *The relationship between student teachers' characteristics and their verbal behaviors in the classroom (self-regulated learning)*. University of South California. [Online]: Retrieved on 26-March-2003, at URL: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9224885>

Corno, L., & Randi, J. (1999). A design theory for classroom instruction in self-regulated learning?. In Reigeluth (Eds.), *Instructional design theories and models* (pp.293-319). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Eaton, M. J., & Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of asian american and non-asian students. *Journal of Educational Psychology, 3*, 433-440.

Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology, 23*(3), 249-260.

Fernsten, L. & Fernsten J. (2005). Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice. *Reflective Practice. 6*(2). 303-309.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1982). *Educational psychology*. London: Houghton Mifflin.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing : Towards a theory of educational assessment*. London, UK: Routledge Falmer.

Heo, H. (2000). Theoretical underspinnigs for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology Intentional, 2*(1), 31-51.

Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a "learning to learn" course. *Teaching of Psychology, 30*(1), 30-33.

Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp.57-85). London: Guilford Press.

Kitsantas, A., Reiser, R. A. & Doster, J. (2004). Developing self-regulated learners: goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education, 72*(4), 269-288.

Malpass, J. R., O'neil, J., Harold, F., & Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review, 21*(4), 281-290.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher, 23*(2), 13-23.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. [Online]: Retrieved on 12-March-2003, at URL: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Panaoura, A. (2002). *The development of students' metacognitive ability in mathematics*, [Online]: Retrieved on 16-March-2003, at URL: http://www.yerme2002.uni-klu.ac.at/papers/experts/doerfler/rita_cyprus.doc

Paris & Winograd (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*. [Online]: Retrieved on 14-April-2003, at URL: http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm#_ftn1

Paterson, C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 42(2).48-53.

Perry, N. E., & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.

Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854-1879.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Tec. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.

Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853.

Rizemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(1), 98-101.

Ropp, M. (1998). *A new approach to supporting reflective, self-regulated computer learning*. Online]: Retrieved on 15-March-2003, at URL: <http://www.educ.msu.edu/homepages/propp/SITE/SITE.html>

Salisbury, J. D., Young, A. J., & Stefanou, C. R. (2001). Creating contexts for motivation and self-regulated learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 12(2), 19-35.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 631-649). San Diego, CA: Academic Press.

Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.

Soung Youn, K. (2001). *Investigating the relationship between motivational factor and self-regulatory strategies in the knowledge construct process*. Online]: Retrieved on 12-March-2003 at URL: <http://www.icce.2001.org/cd/pdf/poster3/KR019.pdf>.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-261.

VanZile-Tamsen, C. (2002). Assessing and promoting self-regulated strategy use. *Journal of College Counseling*, 5(2), 182-188.

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp.279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-565). San Diego, CA: Academic Press.

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Education Pyschology*, 90(2), 224-235.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003, March). *Assessing academic self-regulated learning*. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity, Washington, DC.

Yaoying X. (2004). Teacher Portfolios: An effective way to assess teacher performance and enhance learning. *Childhood Education*, 80(4), 198-201.

Young, S. H., & Vrongistinos, K. (2002). In- service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Pyschology*, 29(3), 147-154.

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 and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-7.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). London: Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.