

## ÖĞRETİMSEL STİL TERCİHLERİNİN ÖZ-DÜZENLEME BECERİ DÜZEYLERİNİ YORDAMA GÜCÜ

### The Predictive Power of Instructional Style Preferences for Self-Regulation Skill Levels

İsmail YÜKSEL\*

#### Özet

*Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücünü araştırmaktır. Öğretmenlik programlarına kayıtlı 126 öğretmen adayı üzerinde tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri Öğretimsel Stil Tercihleri Ölçeği ve Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada t-testi, korelasyon ve adımsal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öz-düzenleme beceri düzeyleri üzerinde farklılık meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretimsel stil tercihleri incelendiğinde, bulgular baskın olarak tercih edilen stilin bağımsız öğrenme stili olduğunu, en az benimsenen stilin ise benzetimle öğretim stili olduğunu göstermiştir. Korelasyon analizi öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında orta düzeyde ve olumlu; öğretimsel stil tercihleri ile yine olumlu yönde düşük düzeyde ilişki ortaya koymuştur. Regresyon analizi beş öğretim stil tercihinin birlikte adayların öz-düzenleme beceri düzeylerindeki değişimin %42,4'ünü açıkladığını ortaya koymuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme, Öz-düzenleme becerisi, Öğretimsel stil tercihleri, Öğrenme stilleri

#### Abstract

*The purpose of this study is to investigate the predictive power of pre-service teachers' instructional styles preferences for self-regulation skill levels. The study conducted on 126 pre-service teachers used the survey model. Participants' self-regulation strategies and instructional styles preferences were measured by "Self-regulation strategies scale" and "Learning styles inventory". The data of the study were analysed via t test, Pearson product-moment correlation coefficient and stepwise regression. The findings indicated that the gender of the candidates made a significant difference in their scores. It was found that the female candidates' scores on self-regulation skills were higher than the males. The findings manifested that while the most preferred learning style of candidates was independent study, the least preferred style was learning through simulations. Correlation analysis indicated that there was a moderate and positive relationship between participants' self-regulation skill levels and their academic achievement; low and positive relationship between participants' self-regulation skill levels and instructional styles preferences. Findings indicated that candidates' instructional styles preferences explained 42,4% of the total variance on self-regulated learning.*

\* Yrd.Doç.Dr.; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, iyuksel@gmail.com

**Keywords:** Learning, self-regulated learning, instructional styles preferences, learnings styles,

“Öğrenme öğrencinin başına gelen değil öğrenci tarafından gerçekleştirilendir”  
(Zimmermann,2001:33).

### Giriş

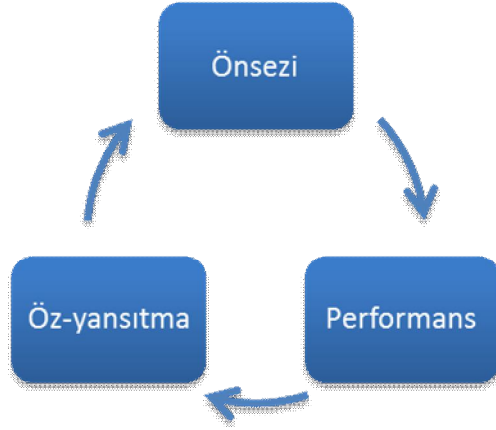
Günümüzde özellikle bilgi teknolojilerindeki yenilikler öğrenmenin kapsamını değiştirmiş, öğrenmenin basit bir etki-tepkiden çok daha karmaşık olduğunu ve bu süreçte en önemli öğenin bireyin kendisi olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel kuramların da temelini oluşturan bu bakış açısı son yıllarda araştırmacılar tarafından çok farklı boyutlarda incelenmiştir. Bireyin öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi, neyi ne zaman ve hangi sırayla ve hangi miktarda öğreneceğinin farkına varması, bunlara ilişkin gerekli taktik ve stratejileri bilmesi, kendi öğrenmelerini kendisinin yapılandırması bu kuramın öğrenciden beklediği temel özelliklerdendir. Tüm bu özellikler son yıllarda öğrenme ile birlikte sıklıkla karşılaşılan öz-düzenlemeli öğrenme kavramını gündeme getirmiştir (Schuitema, Peetsma ve van der Veen, 2012). Yapılan çalışmalar da etkin ve yapılandırıcı bir süreç olarak öz-düzenlemeli<sup>†</sup> öğrenmenin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazında öğrenmeye ilişkin birçok farklı tanımlar yapılmıştır. En genel haliyle öğrenme, bireyin bilgi, beceri ve değerleri edinme, geliştirme ve dönüştürme süreci olarak ifade edilebilir. Öz-düzenlemeli öğrenme kavramına ilişkin olarak da farklı tanımlar yapılmış ve farklı modeller geliştirilmiştir. Fakat kavrama ilişkin tek ve net bir tanım bulunmamaktadır (Boekaerts ve Corno,2005). Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramının en belirgin özelliği ve kuramın uygulamaya aktarılmasında temel işleve sahip bir değişkeni olarak öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi öğrenmelerini, izleyip kendi değerleriyle karşılaştırması, pekiştirme ve cezalandırması yoluyla düzenlemesi olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1986; Wan, Compeau ve Haggerty, 2012). Bandura'ya (1986) göre öz-düzenleme becerileri, bireyin kendi davranışlarını gözlemlediği, bilinçli olarak bu davranışları amaçlarını gerçekleştirmede kullandığı bir dizi ilke ve uygulamalardır. Eğitimde öz-düzenleyici öğrenmenin yapılandırılması gerektiğini ortaya koyan ilk araştırmacı olan Zimmerman (Cheng, 2011) tarafından ise öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin bilgiyi edinmek için işe koştuğu düzenleme, değerlendirme, yönetme ve kontrol etme becerilerini içeren bir öğrenme süreci olarak tanımlanmıştır. Efklides, Niemivirta ve Yamauchi (2002) ise öz-düzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerin kavrama yetilerini kontrol ettikleri, düzenledikleri ve izledikleri etkin ve öz-yönetimli bir süreç olarak tanımlarken, Kolovelonis, Goudas, Hassandra ve Dermitzaki (2012) kavramı bireyin bilişsel, duyuşsal

<sup>†</sup> Araştırmada öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-düzenleme becerileri kavramları birbirlerinin yerine kullanılmıştır.

ve psikomotor yönlerden kendi öğrenmelerini etkin bir biçimde sağlaması ve kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır.

İnsan davranışı, içsel olarak yönetilen bir sistemin ürünü olarak algılanmakta bu nedenle de insan davranışının altında yatan mekanizmanın öz-düzenlemeli öğrenme sistemi (Sha, Looi, Chen ve Zhang, 2012) olduğu belirtilmektedir. Lee (2012) kısaca öz-düzenlemeli öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek ve bir süreç olduğunu ifade ederek öğrenme birimini ve amaçlara bağlı olarak üst-biliş davranışlarını kontrol eden dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle kavram sosyal-bilişsel kuramın temelini oluşturmaktadır. Kuramda öz-düzenlemeli öğrenme bireysel kavrama (algı, etki, akademik başarı vb.) karşılıklı davranışsal ve çevresel etkenler (öğretmen dönütü, program) tarafından belirlenir. Bu kuramda bireyler reflekse dayalı genetik dürtülerle uyarılmış ve çevre tarafından şekillendirilmiş pasif organizmalar olarak değil; etkin, düzenleyici, planlayıcı, kendi öğrenmelerini kontrol eden organizmalar olarak görülmektedir (Sha, Looi, Chen, Seow ve Wong, 2012). Bu durum öğrencinin öğrenmesi üzerinde öğrenme ortamının ve kişisel özelliklerin etkili olduğunu da ortaya koymaktadır. Zimmerman (2008) öz-düzenlemeli öğrenmede bireysel amaçların gerçekleştirilmesi için planlanan ve döngüsel olarak uyarılan öz-üretimli düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin yer aldığını vurgulamaktadır. Buna göre öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenmenin planlanmasını içeren üst-bilişsel; öz-değerlendirme etkinliğini içeren güdüsel ve öğrenme birimini seçmesi ve yapılandırmasını içeren davranışsal boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutlar ışığında geliştirilen modeller hemen hemen aynı temel varsayımlardan yola çıkmışlardır. Bu modellerde öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenmeyi ve güdülemeyi sağlamak için düşüncelerin, duyguların ve davranışların uyarılması olarak ifade edilmekte, bireylerin kendilerinin belirlediği amaçlara ulaşmak için bilişsel, davranışsal ve güdüsel süreçleri yönlendirmesi ve bu süreçleri kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Boekaerts ve Cascallar, 2006; Pintrich 2004). Puustinen ve Pulkkinen (2001) bu kapsamda Pintrich (2000) ve Zimmerman (2000) tarafından geliştirilmiş modelleri ve araştırmaları *sosyal-bilişsel kuram* altında toplamıştır. Diğer modeller ise Boekaerts'ın (Boekaerts ve Niemivirta, 2000) *uyarlanabilir öğrenme modeli*, Borkowski (1996)'nine *süreç-odaklı üst-bilişsel modeli* ve Winne'nin (1996) *dört aşamalı öz-düzenlemeli öğrenme modelidir*. Bu modellerden Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman modelleri öz-düzenlemeli öğrenmeyi amaç-odaklı bir süreç olarak görürken, Borkowski ve Winne'nin modellerinde ise öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme için gerekli bilişsel strateji ve taktiklerin uyarlanabilir kullanımını ifade eden üst-bilişsel süreç olarak görülmektedir. Modeller ayrıca öz-düzenlemeli öğrenme aşamalarında da farklılıklar göstermektedir. Bu modellerden üzerinde en çok araştırma yapılan Zimmerman (2000) tarafından geliştirilmiş olan sosyal-bilişsel modeldir (Şekil 1).



Şekil 1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Süreci

Şekil 1’de de görüldüğü gibi Zimmerman (2000)’ın sosyal-bilişsel modeli döngüsel ve birbiriyle ilişkili üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

- **Önsezi:** Bu aşama bireyin davranışlarını önceden hazırladığı süreci ifade eder. Bu sürecin iki temel değişkeni öğrenme analizi (amaçların belirlenmesi, stratejik planlama vb.) ve öz-güdüleme inanışlarıdır (öz-yeterlik, çıktı beklentileri, güdülenme vb.). Birey belirlediği öğrenme birimini çözümler, kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda özel amaçlar oluşturur ve öğrenme planı geliştirir.
- **Performans/İstemli Kontrol:** Bu aşama öz-öğretim, zihinsel yansıtma oluşturma, öğrenme stratejileri vb. içeren öz-kontrol ve öz-kayıt ve öz-deneyim etkinliklerini içeren öz-gözlem adlı iki süreçten oluşmaktadır. İlk süreçte birey öğrenme birimine odaklanır ve davranışlarını en iyi şekilde kullanma yollarını arar. Öğrenme birimini çözümler ve anlamlı bir biçime dönüştürür. İkinci süreçte ise birey kendi performansını detaylarıyla inceler, izler.
- **Öz-Yansıtma:** Bu aşama bireyin kendi öğrenmeleriyle/başarılarıyla ilgili öz-değerlendirmelerini yaptığı öz-yargılama ve öğrenme tatminini içeren öz-tepkiden oluşmaktadır. Döngüsel nedenden dolayı bu aşama önsezi aşamasını etkiler.

Genellikle yerli ve yabancı alanyazındaki araştırmalar öz-düzenlemeli öğrenmeye sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermiştir (Paterson, 1996; Bell ve Begg, 2001; Cabı, 2009; Sağırılı ve Azapağası, 2009; Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010; Cabı ve Gülbahar, 2008; Pintrich, 1998; Beisthuizen, 2008; Kurman, 2004; Haşlaman ve Aşkar, 2007; Gravill ve Compeau, 2008; Santhanam, Sasidharan, and Webster, 2008; Zimmerman, 2008; Zimmerman, 1990; Zimmerman, Bandura ve Martinezpons, 1992; Zimmerman ve Schunk, 2001). Bu araştırmalar ayrıntılı

olarak incelendiğinde araştırmaların genellikle öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin güdülenme ve öğrenme stratejilerine etkisi, öz-düzenleme becerisi ile öğrenci özellikleri arasındaki ilişki, öz-düzenleme becerisinin gelişmesinde öğretim ortamlarının etkisi, öz-düzenleyici stratejiler ile başarı arasındaki ilişki ve cinsiyetin vb. değişkenlerin öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkisi vb. konularda yapıldığı görülmektedir. Oysa öz-düzenleme becerilerini yordayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öz-düzenleme kavramı açıklanırken vurgulanan bu becerinin kişisel özellikler kadar çevreden de etkilenerek oluştuğudur. Özellikle öğretim ortamında öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde nelerin etken olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Öğretim ortamındaki en temel değişkenlerden bir ise öğreticinin öğretim ortamındaki tercih ettiği öğretim stildir. Öğretim öğrenciye yalnızca bilgi sağlamakla ilgili değil, aynı zamanda öz-yeterliklerini geliştirmede ve öğrenmelerini artırmada yardımcı olmayla ilgilidir. Bu nedenle öğretmenin öğretim stili öğrencinin öz-düzenleme becerilerini geliştirici ve öğrenmeyi öğrenme yeteneğini arttırıcı nitelikte olmalıdır. Bunun için de öncelikle hangi stillerin öz-düzenleme becerisiyle ilişkili olduğunun ve bu becerileri etkilediğinin bilinmesi gereklidir. Bu araştırma bu gerekliliğe dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının öğretim stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücünü belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri ne düzeydedir?
  - a. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öğretimsel stil tercihleri nelerdir?
  - a. Öğretmen adaylarının öğretimsel stil tercihlerine ilişkin puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeyleri ile başarı ve öğretimsel stil tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğretim stil tercihleri öz-düzenleme beceri düzeylerini yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama türü araştırma, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karamsar, 2009). Buna göre araştırmada öz-düzenleme beceri düzeyleri, başarı ve öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve hangi stil tercihlerinin öz-düzenleme becerileri yordadığı incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 öğretim yılında Osmangazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerine

katılan 126 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna alınan öğretmen adaylarının 84'ü kız (%66,7) ve 42'si erkektir (%33,3). Öğretmen adaylarının 50'si Tarih öğretmenliği (%39,7), 41'i Edebiyat öğretmenliği (%32,5) ve 35'i Kimya öğretmenliği (%27,8) bölümündendir. Öğretmen adaylarının not ortalaması 2.00-2.50 olan 61 kişi (%48,4), 2.51-3.00 olan 23 kişi (%18,3), 3.01-3.50 olan 37 kişi (%29,4) ve 3.51-4.00 olan ise 5 kişidir (%4,0).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için kullanılan *Öğretimsel Stil Tercih Ölçeği*, diğeri ise öz-düzenleme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiş *Öz-Düzenleme Becerisi Ölçeği*dir.

*Öğretimsel Stil Tercih Ölçeği (ÖSTÖ)* Renzulli, Rizza ve Smith (2002) tarafından geliştirilmiş ve Öğretme (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin temel amacı öğrencilerin hangi öğretim stili ile öğrenmeyi tercih ettiklerini belirlemektir. Ölçek, proje, bağımsız çalışma, alıştırma ve ezber, tartışma, doğrudan öğretim (düz anlatım), programlı öğretim, benzetimle öğretim, arkadaşta öğrenme ve öğretim oyunları olmak üzere dokuz boyut ve 65 maddeden oluşmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1.** *Öğretimsel Stil Tercih Ölçeğinin Alt Boyutları ve Bu Boyutlarda Yer Alan Maddeler*

Boyutlar	Maddeler
1. Projeye Öğrenme Tercih	1,10,19,28,37,46,54, 60, 64
2. Bağımsız Öğrenme Tercih	2,11,20,29,38,47,55, 61, 65
3. Alıştırma ve Ezber Öğrenme Tercih	3,12,21,30,39,48,56, 62
4. Tartışarak Öğrenme Tercih	4,13,22,31,40,49,57, 63
5. Doğrudan Öğretim	5,14,23,32,41,50,58
6. Programlı Öğretim Tercih	6,15,24,33,42,51,59
7. Benzetimle Öğretim	7,16,25,34,43,52
8. Arkadaştan Öğrenme Tercih	8,17,26,35 44,53
9. Oyunla öğretim	9,18,27,36,45

Maddeler “bana tam uyuyor” ile “bana hiç uymuyor” a doğru 5’li derecelendirmeli likert türünde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden örnekler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretimsel Stil Tercih Ölçeğinde Yer Alan Maddelerden Örnekler**

Madde	Örnek Maddeler
4.	Öğretmen tarafından önerilen bir konu hakkında sınıfça tartışmak.
12.	Öğretmenin sorularına sözel olarak (yüksek sesle) cevap vermek.
34.	Kriz durumuyla ilgilenen bir resmi görevlinin rolünü oynayarak devletin nasıl çalıştığını öğrenmek
55.	İlgilendiğim bir konuda bilgi toplamak üzere kendi başıma çalışmak.

Öğretmen adaylarının hangi öğretim stili yoluyla öğrenmeyi tercih ettiklerini araştırmayı amaçlayan ölçeğin orijinal sürümünün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Ölçek Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı**

Boyutlar	Orijinal Ölçeğin Cronbach Alpha	Bu Çalışmadaki Cronbach Alpha
1. Projeyle Öğrenme Tercih	.87	.83
2. Bağımsız Öğrenme Tercih	.80	.85
3. Alıştırma ve Ezber Öğrenme Tercih	.72	.70
4. Tartışarak Öğrenme Tercih	.84	.79
5. Doğrudan Öğretim	.75	.71
6. Programlı Öğretim Tercih	.75	.62
7. Benzetimle Öğretim	.77	.67
8. Arkadaştan Öğrenme Tercih	.78	.70
9. Oyunla öğretim	.81	.76

*Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (ÖBÖ)* öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerisi düzeylerini belirleme amacıyla Arslan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde belirtilen 5’li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin 12’si olumlu sekizi ise olumsuz özelliكتedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 100 en düşük puan toplam puan ise 20’dir. Araştırmada olumsuz soru maddeleri ters puanlanarak dikkate alınmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87; bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .75’tir. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin örnekler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Öz-Düzenleme Beceri Ölçeğinde Yer Alan Maddelerden Örnekler**

Madde	Örnek Maddeler
5.	Ders çalışmaya başladığımda dikkatimi tam olarak toplayamam
10.	Bir konuyu öğrenmede izlediğim yöntem etkili değilse başka yöntemler kullanırım
7.	Sınavda çıkan bir soruya yanlış cevap vermişsem yanlışın neden kaynaklandığını araştırmam

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma), öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeylerinin ve öğretimsel stil tercihlerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem *t* testi, öz-düzenleme beceri düzeyleri, öğretim stil tercihleri ve başarı arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Moment çift yönlü korelasyon analizi (*r*) ve yordayıcı değişkenlerin (öğretim stil tercihleri) yordanan değişkeni (öz-düzenleme beceri düzeyleri) tahmin etme gücünün belirlenmesi için Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Öz-düzenleme beceri ölçeğinden ve Öğretimsel stil tercihleri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarını değerlendirmek için aritmetik ortalamalara paralel olarak her bir madde için standart görüş aralıkları belirlemek amacıyla  $(n-1)\hat{n}=(5-1)5=0.80$  formülü kullanılmıştır. Ölçme aracındaki her bir maddeye ilişkin derecelendirme sınırları ve düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir. Araştırmada manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 5. Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar**

Seçenekler	Sınırlar
Kesinlikle Katılıyorum/ Bana Tam Uyuyor	(5) 4.20 – 5.00
Katılıyorum/ Bana Uyuyor	(4) 3.40 – 4.19
Kararsızım/ Kısmen Uyuyor	(3) 2.60 – 3.39
Katılmıyorum/ Bana Uymuyor	(2) 1.80 – 2.59
Bana Hiç Uymuyor/ Bana Hiç Uymuyor	(1) 1.00 – 1.79

### Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırmanın amacına uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

#### Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Beceri Düzeyleri

Öz-düzenleme becerisi ölçeği kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerisi düzeyleri belirlenmiş ve daha sonra da öz düzenleme beceri puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılarak bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.



**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öz-Düzenleme Beceri Düzeyleri

Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Bay	42	3,47	,51			
Bayan	84	3,70	,40	124	-2,862	0,005*
Toplam	126	3,62	,45			

\*p&lt;0.05

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu ortaya koymuştur ( $\bar{X}=3,62$ ). Bu sonuç, öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri ölçeğinde yer alan maddelere “katılıyorum” düzeyinde yanıt verdiklerini göstermektedir. Adayların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları bayan öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu ve aradaki puan farkının anlamlı olduğunu göstermektedir [ $t_{126} = -2,262$ ;  $p < 0,05$ ]. Buna göre bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz-düzenleme becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

### Öğretmen Adaylarının Öğretimsel Stil Tercihleri

Araştırma kapsamında Öğretimsel Stil Tercihleri Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının hangi öğretim stillerini daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Bulgular öğretmen adaylarının en baskın öğretimsel stil tercihlerinin *Bağımsız Öğrenme* ( $\bar{X}=3,96$ ) olduğunu, bu stili sırasıyla *Projeye Öğrenme* ( $\bar{X}=3,70$ ), *Doğrudan Öğretim* ( $\bar{X}=3,64$ ), *Tartışarak Öğrenme* ( $\bar{X}=3,52$ ), *Programlı Öğretim* ( $\bar{X}=3,32$ ), *Arkadaştan Öğrenme* ( $\bar{X}=3,32$ ), *Öğretim Oyunlarıyla Öğrenme* ( $\bar{X}=3,21$ ) ve *Alıştırma-Ezber Öğrenme* ( $\bar{X}=3,07$ ) tercihlerinin izlediğini göstermektedir. Sonuçlar adayların en az tercih edilen öğretim stiline ise *Benzetimle Öğretim* ( $\bar{X}=2,99$ ) olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular öğretmen adaylarının öğretimsel stil tercihlerinden *Bağımsız Öğrenme*, *Projeye Öğrenme*, *Doğrudan Öğretim* ve *Tartışarak Öğrenme* stillerini “bana uyuyor” düzeyinde diğer stilleri ise “kısmen uyuyor” düzeyinde uygun olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları stillerden almış oldukları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları *Projeye Öğrenme* [ $t_{126} = -3,290$ ;  $p < 0,05$ ], *Bağımsız Öğrenme* [ $t_{126} = -0,726$ ;  $p < 0,05$ ], *Alıştırma ve Ezber Öğrenme* [ $t_{126} = -1,820$ ;  $p < 0,05$ ], *Programlı Öğretim* [ $t_{126} = -1,836$ ;  $p < 0,05$ ] ve *Arkadaştan Öğrenme* [ $t_{126} = -2,838$ ;  $p < 0,05$ ] tercihlerinde adayların puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılığın *Arkadaştan Öğrenme* öğretimsel stil tercihi dışındaki stillerde bayan adaylar lehine olduğunu göstermektedir. Buna göre bayan öğretmen adayların erkek öğretmen adaylarına göre bu stilleri daha çok benimsedikleri ve kullandıkları söylenebilir.

**Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğretimsel Stil Tercihleri**

		N	X	SS	df	t	p
Projeyle Öğrenme Tercihi	Bay	42	3,41	0,77	124	-3,290	0,00*
	Bayan	84	3,84	0,63			
	Toplam	126	3,70	0,71			
Bağımsız Öğrenme Tercihi	Bay	42	3,80	0,77	124	-0,726	0,47*
	Bayan	84	4,04	0,67			
	Toplam	126	3,96	0,71			
Alıştırma ve Ezber Öğrenme Tercih	Bay	42	3,02	0,56	124	-1,820	0,07*
	Bayan	84	3,09	0,58			
	Toplam	126	3,07	0,57			
Tartışarak Öğrenme Tercihi	Bay	42	3,51	0,56	124	-0,281	0,78
	Bayan	84	3,52	0,51			
	Toplam	126	3,52	0,52			
Doğrudan Öğretim	Bay	42	3,53	0,54	124	-0,606	0,55
	Bayan	84	3,70	0,46			
	Toplam	126	3,64	0,50			
Programlı Öğretim Tercihi	Bay	42	3,14	0,60	124	-1,836	0,07*
	Bayan	84	3,41	0,45			
	Toplam	126	3,32	0,52			
Benzetimle Öğretim	Bay	42	2,97	0,65	124	-0,062	0,95
	Bayan	84	3,00	0,56			
	Toplam	126	2,99	0,59			
Arkadaştan Öğrenme Tercihi	Bay	42	3,33	0,52	124	-2,838	0,01*
	Bayan	84	3,31	0,55			
	Toplam	126	3,32	0,54			
Öğretim Oyunlarıyla Öğretim	Bay	42	3,07	0,67	124	0,172	0,86
	Bayan	84	3,14	0,67			
	Toplam	126	3,12	0,67			

### Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Beceri Düzeyleri İle Başarı ve Öğretimsel Stil Tercihleri Arasındaki İlişki

Araştırma kapsamında yordayıcı değişkenler (öğretim stil tercihleri) ile yordanan değişken (öz-düzenleme beceri düzeyleri) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Moment çift yönlü korelasyon analizi (r) ve Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizinde ayrıca ilerideki yorumlar dikkate alınarak başarı da eklenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Öz-düzenleme, Başarı ve Öğretimsel Stil Tercihleri Arasındaki İlişki**

	Başarı	Projeyle Öğrenme	Bağımsız Öğrenme	Alıştırma ve Ezber Öğrenme	Tartışarak Öğrenme	Doğrudan Öğretim	Programlı Öğretim	Benzetimle Öğretim	Arkadaştan Öğrenme	Öğretim Oyunlarıyla Öğrenme
Öz Düzenleme	,594(**)	,427(**)	,225(*)	,201(*)	,335(**)	,364(**)	,376(**)	,154	,164	216(*)
	,000	,000	,011	,024	,000	,000	,000	,086	,066	,015

\* p<.05, \*\*p<0.01

Sonuçlara göre Başarı ve öğrenme stillerinden *Projeyle Öğrenme*, *Bağımsız Öğrenme* *Alıştırma ve Ezber Öğrenme*, *Tartışarak Öğrenme*, *Doğrudan öğretim*, *Programlı Öğretim* ve *Öğretim Oyunlarıyla Öğrenme*

stilleri ile *Öz-düzenleme Becerisi* arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeyleri arttıkça başarı düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Ayrıca *Öz-düzenleme becerisi* düzeyi arttıkça adayların *Projeyle Öğrenme, Bağımsız Öğrenme, Alıştırma ve Ezber Öğrenme, Tartışarak Öğrenme, Doğrudan Öğretim, Programlı Öğretim ve Öğretim Oyunlarıyla Öğrenme* stillerini de daha çok benimsediği söylenebilir.

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öz-düzenleme beceri düzeyi ile başarı ve öğretimsel stil tercihleri arasındaki ilişkiler pozitif yöndedir. Öğretimsel stil tercihlerinden hangilerinin öz-düzenleme beceri düzeyi üzerinde daha fazla etkisinin olduğunu bulmak için yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir. Tablodaki  $R^2$ , regresyon denklemindeki bağımsız değişkenin, bağımlı değişkende meydana getirdiği varyansın yüzdesini;  $\Delta R^2$ , denkleme eklenen yeni bağımsız değişkenin açıklanan varyansa olan katkısını;  $\Delta F$ , değişken eklendiğinde F değerini,  $\Delta p$  ise yeni değişkenin açıklanan varyansa olan katkısının anlamlılık derecesini göstermektedir. Aşamalı çoklu regresyon analizinde  $\beta$  değeri, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü gösteren standardize edilmiş regresyon katsayısıdır. En yüksek  $\beta$  değerine sahip olan bağımsız değişken, görece olarak en önemli etken faktördür (Büyüköztürk, 2010).

**Tablo 9.** Başarı ve Öğretim Stili Tercihlerinin Öz-düzenleme Beceri Düzeylerine Etkisi

		Modelin Özeti				Katsayı			ANOVA	
		$R^2$	$\Delta R^2$	$\Delta F$	$\Delta p$	$\beta$	t	p	F	p
1	Projeyle Öğrenme	,183	,183	27,699	,000	,302	3,927	,000	27,699	,000
2	Arkadaştan Öğrenme	,299	,116	20,360	,000	,196	2,300	,023	26,192	,000
3	Doğrudan Öğretim	,339	,040	7,359	,008	,237	3,312	,001	20,817	,000
4	Tartışarak Öğrenme	,382	,043	8,449	,004	,292	3,410	,001	18,678	,000
5	Programlı Öğretim	,424	,042	8,752	,004	,231	2,958	,004	17,650	,000

Not: Standart  $\beta$  ağırlıkları ve t değerleri son adıma (5. adım) göre alınmıştır.

Aşamalı çoklu regresyon analizi yapılırken, denkleme ilk giren öğretimsel stil tercihlerinden *Projeyle Öğrenme* stilinin ( $\Delta F=27.699$ ,  $\Delta p=0.000$ ), ikinci olarak eklenen *Arkadaştan Öğrenme* stilinin ( $\Delta F=20.360$ ,  $\Delta p=0.000$ ), üçüncü olarak eklenen *Doğrudan Öğretim* stili ( $\Delta F=7.359$ ,  $\Delta p=0.008$ ), dördüncü olarak eklenen *Tartışarak Öğrenme* stili ( $\Delta F=8.449$ ,  $\Delta p=0.004$ ) ve beşinci olarak eklenen *Programlı Öğretim* stilinin ( $\Delta F=8.752$ ,  $\Delta p=0.004$ ) öz-düzenleme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın istatistiksel

olarak anlamlı bir yüzdesini açıkladığı görülmüştür. Her beş bağımsız değişkenin eklendiği son adımda bağımsız değişkenler ile öz-düzenleme beceri düzeyi değişkeni arasında kurulan çoklu regresyon modeli önemli bulunmuştur ( $F=17.650$ ,  $p=0.000$ ). Son model, öz-düzenleme beceri düzeyindeki değişimin %42.4'ünü ( $R^2=0.424$ ) açıklamaktadır. Ayrıca  $\beta$  değerleri incelendiğinde *Projeye Öğrenme* stilinin öz-düzenleme beceri düzeyini etkileyen en önemli bağımsız değişken olduğu ve bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir ( $\beta=0.302$ ,  $t=3.927$ ,  $p=0.000$ ). İkinci olarak öz-düzenleme beceri düzeyi üzerinde etkiye sahip öğretim stili *Arkadaştan Öğrenme* stildir ( $\beta=0.196$ ,  $t=2.300$ ,  $p=0.023$ ). Öz-düzenleme beceri düzeyine etki eden diğer bir değişken *Doğrudan Öğretim* stildir ( $\beta=0.237$ ,  $t=3.312$ ,  $p=0.004$ ). Öz-düzenleme beceri düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip dördüncü değişken *Tartışarak Öğrenme* stildir ( $\beta=0.292$ ,  $t=3.410$ ,  $p=0.001$ ) ve bağımlı değişken üzerinde etkiye sahip son değişken *Programlı Öğretim* stildir ( $\beta=0.231$ ,  $t=2.958$ ,  $p=0.004$ ). Sonuçlar öz-düzenleme beceri düzeyine en fazla etki eden stilin *Projeye Öğrenme* olduğunu ve bunu sırasıyla *Arkadaştan öğrenme*, *Doğrudan Öğretim*, *Tartışarak Öğrenme* ve *Programlı Öğretim* stillerinin izlediğini ortaya koymuştur.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada üç farklı öğretmenlik sertifikası programından 126 öğretmen adayının öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bilgiyi işleme, bilgileri kontrol etme, düzenleme, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme vb. becerileri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine olanak sağlayan stratejilere sahip olmalarının *iyi* düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgular bayan öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeylerinin erkek adaylardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum da bayan adayların öğrenmelerini gerçekleştirirken erkek adaylara göre daha planlı, sistematik ve mantıklı bir yol izlediklerini, öğrenmelerini sürekli olarak kontrol ettiklerini ve öz-değerlendirmelerle öz-bildirimde bulduklarını göstermektedir. Arslan (2008)'a göre, öğrencilerin kendi öğrenme yeteneklerini yürütücü bilişsel ve güdüsel stratejileri seçerek kendilerini geliştirebilmelerini sağlayan öz-düzenleme becerileri öğrencilerin etkin bir şekilde avantajlı öğrenme ortamlarını seçebileceklerini ve yapabileceklerini, ihtiyaç duydukları öğretim miktarını ve şeklini seçmede etkin rol alabileceklerini varsayar. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Gömleksiz ve Demiralp (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada bayan öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin bay öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Schuitema ve diğ., (2012) cinsiyetin öz-düzenleme becerileri üzerinde farklılık oluşturduğunu ve kız öğrencilerin özellikle bilişüstü, otonomi vb. becerilerde

erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Patrick, Ryan ve Pintrich (1999); Haşlamam (2005) ve Cabı ve Gülbahar (2008) ise erkek öğrencilerin daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan bu bulgu, Agrawal, Norman ve Eva (2012), Gömleksiz ve Demiralp (2012) tarafından ortaya konan bulgularla farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda cinsiyetin öz-düzenleme becerileri üzerinde bir farklılığa neden olmadığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretimsel stil tercihleri incelendiğinde adayların çoğunlukla bağımsız öğrenme stilini benimsedikleri, benzetimle öğretim yoluyla öğrenmenin ise en az tercih edilen stil olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının etkili öğrenmenin en iyi yolu olarak yalnız başına çalışmayı tercih ettikleri söylenebilir. Altun (2005)'a göre bu şekilde öğrenenler kendi kendine çalışmak için belli bir alan ve başlık seçer, bilgi toplamak için kendi planlarını geliştirir ve sonuçlarını bir ürün olarak ortaya koyar ve yapılacak iş zor olsa bile yalnız yapmayı tercih ederler. Öte yandan en az tercih edilen benzetim yoluyla öğretim eğitim ortamlarında son yıllarda kullanılan öğrenci merkezli bir öğrenme/öğretim tekniğidir (Efe, Oral, Efe ve Sünkür, 2011). Bu teknikte öğrenen gerçek dünya deneyimleriyle etkileşimde bulunarak gözlem yapma fırsatını yakalar, gerçeğine benzerinin oluşturulduğu sanal ortamlarda gerçek durumdaymış gibi öğrenmelerde bulunur ve dönütler alır. Araştırmada bu teknik ile öğrenmenin tercih edilmemesinin nedeni araştırmaya katılan adayların bir bölümünün Tarih ve Edebiyat bölümlerinden olması olabilir. Bu bölümlerin sözel ağırlıklı olması sanal ortam gereksinimlerinin olmaması bu sonucun çıkmasının temel nedenleri arasında sayılabilir. Araştırmada ulaşılan şaşırtıcı bulgulardan biri araştırmaya katılan Kimya bölümü öğretmen adayları tarafından da tekniğin en az benimsenmesidir. Çünkü tekniğin özellikleri dikkate alındığında, tekniğin daha çok fen bilimlerinde (deney uygulamalarında) kullanıldığı görülmektedir (Rauen, 2004). Bu sonucun temel nedeni olarak da tekniğin bölüm derslerinde kullanılmama olasılığı olarak görülebilir. Öğretim stili tercihleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde birbirinden farklı stillerin benimsendiği görülmektedir. Örneğin, Bayrak ve Altun'un (2009) yaptığı çalışmada katılımcıların çoğunlukla *Projeyle Öğrenme* ve *Tartışarak Öğrenme* stilini benimsedikleri, *Öğretim Oyunları ile Öğretim* stilini ise en az benimsedikleri görülmüştür. Lee ve Siegle (2008-2009) ise üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının en çok *Arkadaştan Öğrenme* ve *Doğrudan Öğretim* stillerini benimsedikleri en az ise benzetimle öğretim yoluyla öğrenme stilini benimsediklerini belirlemişlerdir. Kim (2008) aynı ölçeğin farklı sürümünü uyguladığı çalışmasında katılımcıların en çok *Doğrudan Öğretim* (düz anlatım) ve *Alıştırma ve Ezber Yoluyla Öğrenme* stilini benimsedikleri *Arkadaştan Öğrenme* tercihinin ise en az benimsediğini belirlemişlerdir. Bu sonuçlar öğretim stili tercihlerinin benimsenme düzeylerinin araştırmaya katılan grupların (ilköğretim-ortaöğretim-lisans vb.) özelliklerinden, uygulama ortamlarından, ülke farklılıklarından, tekniğin öğretim ortamında uygulanma sıklığından dolayı farklılaşabildiğini

göstermektedir. Nitekim Alşan (2009) öğrenenin öğrenme tercihlerini ifade eden stillerinin bireyin bilgi alma becerisi, yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle ilişkisi, öğrenme deneyimlerine katılımı vb. nedenlerden farklılık gösterebileceğini belirtmektedir.

Araştırma kapsamında öz-düzenleme becerilerinin yordayan değişkenlerin belirlenmesinden önce gerçekleştirilen korelasyon analizinde öz-düzenleme becerisi ile başarı arasında olumlu yönde ve orta düzeyde, öz-düzenleme becerisi ile öğretimsel stil tercihlerinden *Projeye Öğrenme*, *Bağımsız Öğrenme*, *Alıştırma ve Ezber Öğrenme*, *Tartışarak Öğrenme*, *Doğrudan Öğretim*, *Programlı Öğretim* ve *Öğretim Oyunlarıyla Öğrenme* arasında yine olumlu yönde ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca göre yüksek öz-düzenleme becerilerine sahip bir öğrencinin başarı düzeyinin de yüksek olacağı söylenebilir. Nitekim Üredi ve Üredi (2007) öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve bilgilerinin etkin bir şekilde kullandıklarını belirtmektedir. Çiltaş (2011) da öz-düzenleme stratejileri gelişmiş olan öğrencilerin derslerinde veya hayatları boyunca karşılaştıkları problemlerde kendilerine daha fazla güvendiklerini ve gayret gösterdiklerini, iyi bir güdülenmeye sahip olduklarını ve bunun da başarıyı getirdiğini ifade etmektedir. Özellikle öz-düzenleme becerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde nerdeyse tümünün öz-düzenleme beceri düzeyi ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Paterson, 1996; Bell ve Begg, 2001; Cabı, 2009; Sağırılı ve Azapağası, 2009; Sağırılı ve diğ., 2010; Cabı ve Gülbahar, 2008; Pintrich, 1998; Beisthuizen, 2008; Kurman, 2004; Haşlaman ve Aşkar, 2007; Gravill ve Compeau, 2008; Santhana ve diğ., 2008; Zimmerman, 2008; Zimmerman, 1990; Zimmerman, Bandura, ve Martinezpons, 1992; Zimmerman ve Schunk, 2001; Volet, 1991; Koçak, 2007). Bu çalışmalardan bazılarında yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öz-düzenleme becerileri başarıyı %71 oranında yordamaktadır. Bu çalışma da bu bulguları desteklemiştir. Araştırmanın temel amacı öz-düzenlemenin başarıyı yordaması olmadığı için bu kapsamda regresyon analizi sonuçlarına yer verilmemiştir. Ancak kapsam dışında yapılan regresyon analizi öz-düzenleme becerisinin başarıyı tek başına %40 oranında yordadığını göstermiştir.

Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeyi üzerindeki etkisini ölçmek için yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi *Projeye Öğrenme*, *Programlı Öğretim*, *Arkadaştan Öğrenme*, *Tartışarak Öğrenme*, *Doğrudan Öğretim* stillerinin öz-düzenleme becerilerindeki değişimin %42,4'ünü açıkladığını göstermiştir. Bu stillerden *Proje Yoluyla Öğrenme* stili değişimin büyük bir bölümünü açıklamaktadır (%18,3). Öğrenci odaklı bu stil güncel bir sorunun öğrenciler tarafından ayrıntılı olarak araştırılarak çözüme kavuşturulmasına dayanmaktadır (Paris ve Paris, 2001). Bir konuyla hakkında ayrıntılı incelemelerde bulunma, araştırma planlama, uygulama ve sonuçları üzerinde tartışma şeklinde öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin benimsediği bu stilin (Altun, 2005) öğrencinin kendi öğrenmelerinin kontrolünü elinde tutmasını ifade eden öz-düzenleme becerilerini etkileyebileceği de açıktır.

Nitekim Paris ve Paris (2001) proje-problem tabanlı etkinliklerinin dikkatli bir biçimde düzenlenmesi durumunda öz-düzenleme beceri düzeyini arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Öz-düzenleme beceri düzeyi üzerinde büyük değişim oluşturan ikinci stil *Arkadaştan Öğrenme* stildir. Van den Boom, Paas ve van Merriënboer (2007) öğrenci dönütlerinin ve yansıtılmalarının öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin yaptıkları araştırmada dönüt destekli öğrenci yansıtılmalarının öz-düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öz-düzenleme becerileri öğretmen adaylarının kavrama yetilerini kontrol ettikleri, düzenledikleri ve izledikleri etkin ve öz-yönetimli bir süreç (Efklides ve diğ., 2002) olarak düşünüldüğünde bu beceriyi yordayan stillerin de benzer özelliklere sahip stiller olduğu görülmüştür.

Araştırmada sonuç olarak öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeylerinin ortalama sınırların üzerinde olduğu ancak üst düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle bireyin başarısında oldukça önemli rolü olduğu kanıtlanan bu becerinin öğrenciye kazandırılması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında bu beceriler üzerinde etkisi olduğu görülen öğretim stili tercihlerinin dikkate alınması gereklidir. Dolayısıyla öğrenenlerin öğretimsel stil tercihlerinin iyi belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretim ve öğrenme durumlarının düzenlenmesi, bu ortamlar düzenlenirken belirtilen stillere dayalı olarak öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanması öz-düzenleme becerilerini ve dolayısıyla da başarıyı arttıracaktır.

Bu araştırmada hangi öğretim stili tercihlerinin öz-düzenleme becerilerini yordadıkları ölçekler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle özellikle bu konuda yapılacak uygulamalı araştırmaların daha doyurucu bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle bu araştırma kapsamında öz-düzenleme becerilerini yordayan stillere dayalı olarak stil odaklı ders tasarımlarının yapılması ve bu tasarımların deneysel desenler kullanılarak öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi yerinde bir çalışma olacaktır.

### Kaynakça

- Agrawal, S., Norman, G. R., & Eva, K. W. (2012). Influences on Medical Students' Self-Regulated Learning after Test Completion, *Medical Education*, 46(3), 326-335.
- Alşan, E.U. (2009). Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 117-133.
- Altun, S. (2005). "Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü." Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bayrak, B.K. & Altun, S. (2009). Is There any Difference Between Learning Styles of Student Science Teachers in relation to Both Their Grade and Gender?, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 765-770
- Beishuizen, J. (2008). Does a Community of Learners Foster Self-Regulated Learning?, *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 183-193.

- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention, *Applied Psychology-an International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learnings goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or Chapter Heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391-402.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (10.baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cabı, E. (2009). “Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi.” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cabı, E. ve Gülbahar, Y. (2008). “The effect of subject field and gender of pre-service teachers on their preferred self-regulated learning strategies,” *Paper presented at VIII. International Educational Technology Conference, Eskişehir Anadolu Üniversitesi*.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11
- Cheng, E. K. (2011). The Role of Self-Regulated Learning in Enhancing Learning Performance, *International Journal of Research & Review*, 6(1), 1-16.
- Efe, H.A., Oral, B., Efe, R. ve Sünkür, M.Ö. (2011). Fotosentez Ünitesinin Bilgisayar Simülasyonlarıyla Desteklenen İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle Öğretiminin Öğrenci Erişi Ve Biyoloji Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 313-329.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some Issues on Self-Regulation to Consider. *Psychologia*, 45(4), 207-210.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş.
- Gravill, J., & Compeau, D. (2008). Self-Regulated Learning Strategies and Software Training, *Information & Management*, 45(5), 288-296.
- Haşlaman, T. (2005). “Programlama Dersi İle İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısallık Modeli.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama Dersi İle İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kim, H.J. (2008). “Learning Style Preferences Of Gifted And General Elementary School Students In Korea And The U.S. With Cross-Cultural Validation Of Translated Learning Style Inventory (LSI)”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Purdue University, Indiana
- Koçak, T. (2007). “İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermizaki, I. (2012). Self-Regulated Learning In Physical Education: Examining The Effects Of Emulative And Self-Control Practice, *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 383-389.
- Kurman, J. (2004). Gender, Self-Enhancement, and Self-Regulation Of Learning Behaviors in Junior High School, *Sex Roles*, 50(9-10), 725-735.
- Lee, H. (2012). Effects of Goal Relations on Self-Regulated Learning in Multiple Goal Pursuits: Performance, the Self-Regulatory Process, and Task Enjoyment, *Asia Pacific Education Review*, 13(2), 369-386.



- Lee, M.-S., & Siegle, D. (2008-2009). A multilevel analysis of gifted Korean American students' characteristics and school. *Gifted and Talented International*, 23(2), 2008; and 24(1), August, 2009.
- Paterson, C. (1996). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students, *Australian Science Teachers Journal*, 42(2),48-52.
- 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. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-Regulated Learning: A Review, *Scandinavian Journal of Education Research*, 45(3), 269-286.
- Rauen, C. A. (2004). Simulation as a Teaching Strategy for Nursing Education and Orientation in Cardiac Surgery, *Critical Care Nurse*, 24(3), 46-51
- Sağırılı, Öztufan, M. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2),129-161.
- Sağırılı, Öztufan, M., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek Öğretimin Öz Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Santhanam, R., Sasidharan, S., & Webster, J. (2008).Using Self-Regulatory Learning to Enhance E-Learning-Based Information Technology Training, *Information Systems Research*, 19(1), 26-47.
- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2012). Self-Regulated Learning and Students' Perceptions of Innovative and Traditional Learning Environments: A Longitudinal Study in Secondary Education, *Educational Studies*, 38(4), 397-413.
- Sha, L., Looi, C. K., Chen, W. L., Seow, P., & Wong, L. H. (2012). Recognizing and Measuring Self-Regulated Learning In A Mobile Learning Environment, *Computers in Human Behavior*, 28(2), 718-728.
- Sha, L., Looi, C. K., Chen, W., & Zhang, B. H. (2012). Understanding Mobile Learning From the Perspective of Self-Regulated Learning, *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 366-378.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Edu7)*, 2(2). <http://oldweb.yeditepe.edu.tr> adresinden 12 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Volet, S. E., (1991). Modelling and Coaching of Relevant Metacognitive Strategies for Enhancing University Students' Learning, *Learning and Instruction*, 1, 319-336
- Wan, Z. Y., Compeau, D., & Haggerty, N. (2012). The Effects of Self-Regulated Learning Processes on E-Learning Outcomes in Organizational Settings, *Journal of Management Information Systems*, 29(1), 307-339.
- Winne, P. H. (1996). A Metacognitive View of Individual Differences in Self-Regulated Learning, *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic-Achievement - an Overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects, *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinezpons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment - the Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal-Setting, *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press
- Van den Boom, G., Paas, F., & van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of Elicited Reflections Combined with Tutor or Peer Feedback on Self-Regulated Learning and Learning Outcomes, *Learning and Instruction*, 17(5), 532-548.