



ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ *

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATED LEARNING SKILLS AND ACHIEVEMENT: A CASE FROM HACETTEPE UNIVERSITY MEDICAL SCHOOL

Sevgi TURAN**, Özcan DEMİREL***

ÖZET: Bu çalışmanın amacı tıp fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapmak, ayrıca başarı düzeyine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerini incelemektir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencileri (810 öğrenci) katılmıştır. Ayrıca çalışmada 9 öğrenci ile birebir görüşme yapılmıştır. Çalışmada Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Akademik başarı düzeyi için ders kurulu sınavı puanlarının ortalaması kullanılmıştır. Akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenme birbiri ardına gelen beş aşamada açıklanmıştır: öğrenme için harekete geçme, mevcut durumun değerlendirilmesi ve gereksinimlerin belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, öğrenmeyi planlama ve uygulama, ürünün ve kullanılan yolun değerlendirilmesi.

Anahtar sözcükler: öz-düzenleyici öğrenme, akademik başarı, tıp öğrencileri.

ABSTRACT: The aim of this study is to describe the medical students' self-regulated learning skills and to examine differences between self-regulated learning skills and achievement. Both quantitative and qualitative methods were used in this descriptive study. Out of 810 first three year students of Hacettepe University, Faculty of Medicine took part in the study. Moreover, nine students were interviewed. Data gathering instruments were the self-regulated learning skills scale and the interview form. The average score of the committee exams were used for determining the achievement level. The statistical differences were determined between students' self-regulated learning skills and their achievement levels. The successful students were observed more self-regulated learning skills in all stages of learning in the qualitative study. The learning was described in successive five stages during the interviews: action to learning, determining and assessment of needs, determining of objectives, planning and implementation of learning, assessment of outcomes and strategies.

Keywords: self-regulated learning, achievement, medical students

1. GİRİŞ

Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramında tanımlanan birey kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenleyebilir (Senemoğlu, 1998). Bandura bireyin bu özelliğini öz-düzenleme kavramı ile açıklamaktadır. "Öz-düzenleyici öğrenme" Bandura'nın kuramının uygulamaya aktarma çabalarının sonucudur. Bilginin hızla arttığı çağımızda öz-düzenleyici öğrenme daha da önemli hale gelmiştir. Bu çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapılmaya çalışılmış, ayrıca başarı düzeyine göre öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki fark incelenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme; öğrenenin kendi öğrenmesi için amaçlarını belirlediği ve amaçlarının rehberliğinde bilişini, güdülenmesini ve davranışını izlediği, düzenlediği ve kontrol etmeye çalıştığı etkin ve yapılandırıcı bir süreçtir (Pintrich, 2004; Pintrich, 2005; Schunk, 2005). Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalar ile eğitimciler, öğrenenlerin; akademik öğrenme becerileri ve öz-kontrol bilgisinin gelişmesini, böylece öğrenmenin kolaylaşmasını, öğrenmeye daha güdülenmiş olmasını, yani öğrenme için istekli ve becerili olmalarını amaçlamaktadır (Martin, 2004).

* Bu çalışma "Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler" isimli doktora çalışmasından yararlanılarak yazılmıştır. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi tarafından (Proje No. 06D02704001) desteklenmiştir.

** Dr., Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, e-posta: sturan@hacettepe.edu.tr

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim AD, e-posta: demirel@hacettepe.edu.tr

Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına dayalı olarak geliştirilen öz-düzenleyici öğrenme modellerinden biri Zimmerman tarafından önerilmiştir. Bu modelde öz-düzenleyici öğrenme öz-değerlendirme ve izleme, amaç yapısı ve stratejik planlama, strateji uygulama ve stratejik ürünü izlemeden oluşan dört aşamada gerçekleşmektedir (Zimmerman, 1998; Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Öz-düzenleyici öğrenci, kendi öğrenmelerinin üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak aktif katılımcısıdır (Zimmerman, 1990).

Öz-düzenleyici öğrenmenin başarı ile ilişkisi çalışmalarla incelenmektedir. Başarılı öğrenciler öğrenmede daha etkin bir rol oynamaktadır; yeni bilgiyi daha etkili bir şekilde işlemekte, eski ve yeni bilgiyi ilişkilendirmekte, sunulan materyali örgütlemekte ve dönüştürmekte, kendileri için amaç belirlemede, stratejilerini planlamakta ve ihtiyaç duyduklarında yardım istemektedir. Diğer deyişle başarılı öğrenciler kendi öğrenme etkinliklerini kendileri düzenlemekte (Bland, 2005), öğrenme ürünlerine dayalı kendi çabalarını düzenli olarak uyarlamaktadır (Zimmerman ve ark., 1996). Yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılı öğrenciler arasında güdülenme düzeyinde de fark olduğu belirtilmektedir (Ruban ve Reis, 2006). Ayrıca beklenenin altında başarı gösteren (orta-düşük) ile düşük başarılı öğrenciler arasında da fark görülmektedir. Krouse ve Krouse (1981)'e göre öğrencilerin beklenenin altında başarı göstermesinin temel nedeni öz-kontrol stratejilerini etkili kullanmamaları ve öz-düzenleme becerilerinin olmamasıdır (Akt.: Ruban ve Reis, 2006).

Öz-düzenleyici öğrenme, bilginin edinilmesi, deneyimin geliştirilmesi ve kendini geliştirmek için yapılan eylemlerin birey tarafından izlenmesi, yönlendirilmesi ve düzenlenmesi yönü ile özerklik ve kontrolü vurgular (Paris ve Paris, 2001). Yükseköğretimde öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin kazanılması bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği çağımızda özellikle önemlidir. Bu çalışmanın uygulama grubunu tıp fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Tıp mesleklerinde gerek eğitim sırasında gerekse mezuniyet sonrasında başarı için bireyin kendi öğrenme deneyimini düzenlemesi özellikli bir yere sahiptir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini betimlemek ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri nelerdir?
- Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri akademik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile ilgili veriler geliştirilen bir ölçek ve öğrenciler ile yapılan birebir görüşmeler ile toplanmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreni Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencileridir. Araştırmanın yapıldığı 2005-2006 öğretim yılında Türkçe grupta 470, İngilizce grupta 433 olmak üzere toplam 903 öğrenci bulunmaktaydı. Araştırmada örneklem alınmaksızın geliştirilen ölçek öğrencilerin tamamına uygulanmıştır. Çalışmaya öğrencilerin %89,7'si (810 öğrenci) katılmıştır. Nitel veri toplamak için öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere katılacak öğrencilerin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi (İşçil, 1977) kullanılmış ve 9 öğrenci ile görüşülmüştür. Bu yöntemde örnekleme seçilecek bireyler, evrenin her yerinden, temsil gücü yüksek, ulaşılması ve bilgilerin toplanması kolay olduğu sanılanlar arasından araştırmacının kişisel görüşüne göre seçilir. Bu nedenle görüşmelere katılacak öğrenciler araştırmacının gözlemlerinin yanı sıra derslere giren öğretim üyelerinin ve öğrenci temsilcilerinin görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Görüşülecek öğrencilerin her dönemi ve değişik başarı düzeylerini temsil edebilmesi için her dönemden 3 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmelere katılan öğrencilerin 5'i İngilizce 4'ü Türkçe gruba devam etmektedir, 5'i erkek 4'ü kadındır. Tıp fakültesindeki başarı düzeylerine göre öğrencilerin 3'ü yüksek başarılı (A düzeyi) 3'ü iyi (B düzeyi), 2'si orta düzeyde (C düzeyi) ve 1'i düşük düzeyde (ikinci yıl tekrarı olan ve F düzeyi not alan) başarılıdır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği: Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere 4 alt boyuttan ve 41 maddeden oluşan ve Likert tipi 5 dereceli ölçek ile yanıtlanan bir ölçek kullanılmıştır. Alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'dir. Ölçekteki boyutlar ve madde sayıları aşağıda verilmiştir:

- *Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme:* 7 madde
- *Planlama:* 8 madde
- *Strateji kullanımı ve değerlendirme:* 19 madde
- *Öğrenmede bağımlılık:* 7 madde

Ölçeğin geliştirilmesi için bir ön çalışma yapılmıştır. Ölçekte yer alacak önermeler öğrencilerin yazdıkları öğrenme yolları ile ilgili kısa notların yanı sıra alanyazına dayalı olarak belirlenmiş ve kapsam geçerliğinin sağlanması için 7 uzmanın görüşü alınmıştır. Bu uygulama sonrasında 12'si olumsuz olmak üzere 66 önermeden oluşan ölçek hazırlanmış ve 908 öğrenci ile uygulaması yapılmıştır. Elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) 0,956 ve Bartlett testi $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi tekrarları sonucunda ölçekte yer alan 41 madde özdeğeri 1,5'den büyük olan 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçekte önemli faktörlerin ilki toplam varyansın %18,36'sını, ikincisi %16,94'ünü, üçüncüsü %11,95'ini, dördüncüsü %7,87'sini, toplam %47,10'unu açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach α katsayısı sırasıyla, 0,88, 0,91, 0,83, 0,76 ve tüm maddeler için 0,91 olarak bulunmuştur.

Başarı Testi: Akademik başarı düzeyini belirlemek için 2005-2006 öğretim yılında öğrencilerin ders kurulu sınavlarından aldıkları puanların ortalaması hesaplanmıştır. Bu sınavlarda kullanılan testler çoktan seçmelidir (5 seçenek) ve testte yer alan sorular, ders kurulunda dersi olan öğretim üyeleri tarafından bilişsel alanını bilgi ve kavrama basamağındaki hedeflere yönelik hazırlanmaktadır. Bu sınavların güvenilirlikleri 0,71 ile 0,95 arasında değişmektedir. Öğrencilere sınav puanları harfli sistemle bildirilmektedir. Bu sistemde A pekiyi, B iyi, C Orta, F ise başarısız ifade etmektedir.

Öz-düzenleyici Öğrenme Görüşme Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 6 temel soru ve öğrenmeyi gerçekleştirirken kullanılan becerileri içeren bir sorunun altında ayrıntılı bilgi elde edebilmek için 7 alt soru bulunmaktadır. Soruların belirlenmesinde alanyazın taramasından ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Form hazırlandıktan sonra 3 uzmanın formla ilgili görüşleri alınmış ve bir öğrenci ile deneme uygulaması yapılmıştır. Formda bulunan sorular aşağıdaki konulara yöneliktir:

- Yeni öğrenme durumunda öğrencilerin duyguları
- Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme
- Öğrenmenin kolay olduğu düşünülen durumlar
- Öğrenmede güçlük yaşanan durumlar
- Öğrenme becerileri
 - Öğrenme görevinin başında kullanılan beceriler
 - Öğrenme sırasında kullanılan öğrenme stratejileri (yolları)
 - Belirtilen öğrenme stratejilerini nasıl kullandıkları
 - Öğrenme stratejilerinin kullanımına nasıl karar verildiği
 - Öğrenme stratejilerinin işe yararlığının nasıl değerlendirildiği
 - Stratejinin işe yaramadığı düşünüldüğünde yapılanlar
 - Öğrenme ürününün değerlendirilmesi
- Öğrenme gerçekleştikten sonra sürekliliğinin sağlanması ile ilgili nelerin yapıldığı

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada ölçek 2005-2006 öğretim yılında son ders kurulunda yer alan probleme dayalı öğrenme oturumlarının sonunda uygulanmıştır. Uygulama için eğitim yönlendiricilerinin yardımı alınmıştır. Ön hazırlık toplantısında çalışma ile ilgili öğretmenlere açıklama yapılmıştır. Çalışma ile ilgili bilgi öğrencilere öğretmenler tarafından verilmiş ve katılım için onayları alınmıştır. Görüşmeler için öğrenciler derse geldiklerinde amfide ziyaret edilerek konu anlatılmış ve görüşmeye katılmaları rica edilmiştir. Görüşmenin amacı ve yaklaşık ne kadar süreceği açıklanarak görüşmeye başlanmıştır. Öğrenciden, çalışmada isminin

saklı kalacağı belirtilerek kayıt cihazı kullanılması için izin istenmiştir. Görüşmelerde öğrencilere formdaki tüm sorular sorulmuş, ancak soru sırası gözetilmemiştir. Görüşmeler 40 ile 60 dakika arasında sürmüştür.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin akademik başarılarına göre fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi, gruplar arası farklar ise Bonferroni testi ile incelenmiştir. Nitel verilerin çözümü için tematik kodlama yapılmıştır.

Nitel bulguların sunumda alıntılar okuyucunun alıntı ile ilgili yorumunu kolaylaştırmak için öğrenci kimliği belli olmayacak şekilde cinsiyeti ve dönemi ile ilgili kodlar kullanılarak sunulmuştur. Bu kodlamada şöyledir: K: kayıt; 1-9;kayıt sırası; e/k:cinsiyet; 1-3:dönem.

3. BULGULAR

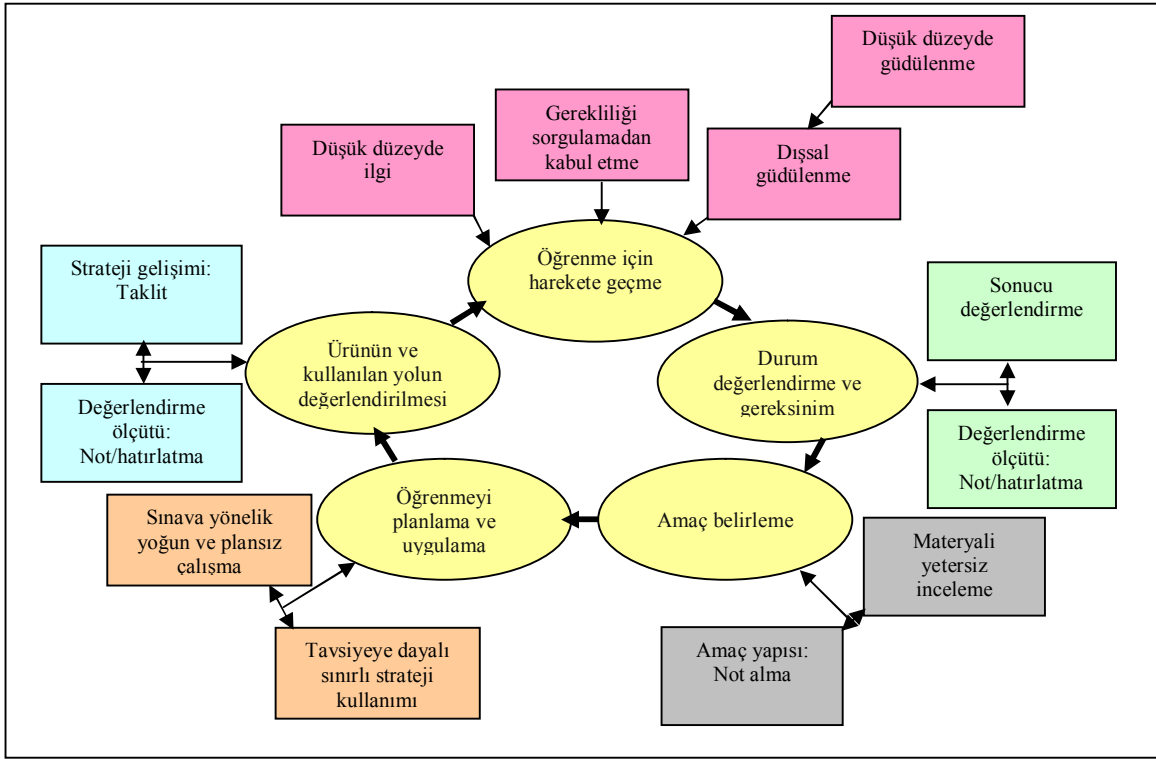
Çalışmada öz-düzenleyici öğrenme düzeyini belirlemek için kullanılan ölçeğin dört boyutu bulunmaktadır: Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık. Çalışmada yapılan görüşmelerde ise öğrenme birbiri ardına gelen beş aşamada açıklanmıştır: Öğrenme için harekete geçme, mevcut durumun değerlendirmesi ve gereksinimlerin belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, öğrenmeyi planlama ve uygulama, ürünün ve kullanılan yolun değerlendirilmesi.

Ölçekte yer alan boyutlar ve görüşmelerde ortaya çıkan aşamalar sosyal öğrenme kuramına dayalı olarak Zimmerman tarafından geliştirilen öz-düzenleyici öğrenme modelinin aşamalarını desteklemektedir. Ancak bu çalışmada ölçekte yer alan boyutlar ile görüşmelerde ortaya çıkan aşamalar tam bir örtüşme göstermemiştir. Nicel ve nitel her iki yöntemle elde edilen bulgular incelenirken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Bu alanda yapılan yayınlarda da öz-düzenleyici öğrenme aşamalarının zaman sıralı olduğu kabul edilmekle birlikte sınırları belirgin hiyerarşik bir sıralama olduğuna dair güçlü bir kabul bulunmadığı ve birçok çalışmada bu süreçlerden bazılarının ayrılmadığı belirtilmektedir (Pintrich, 2004; 2005).

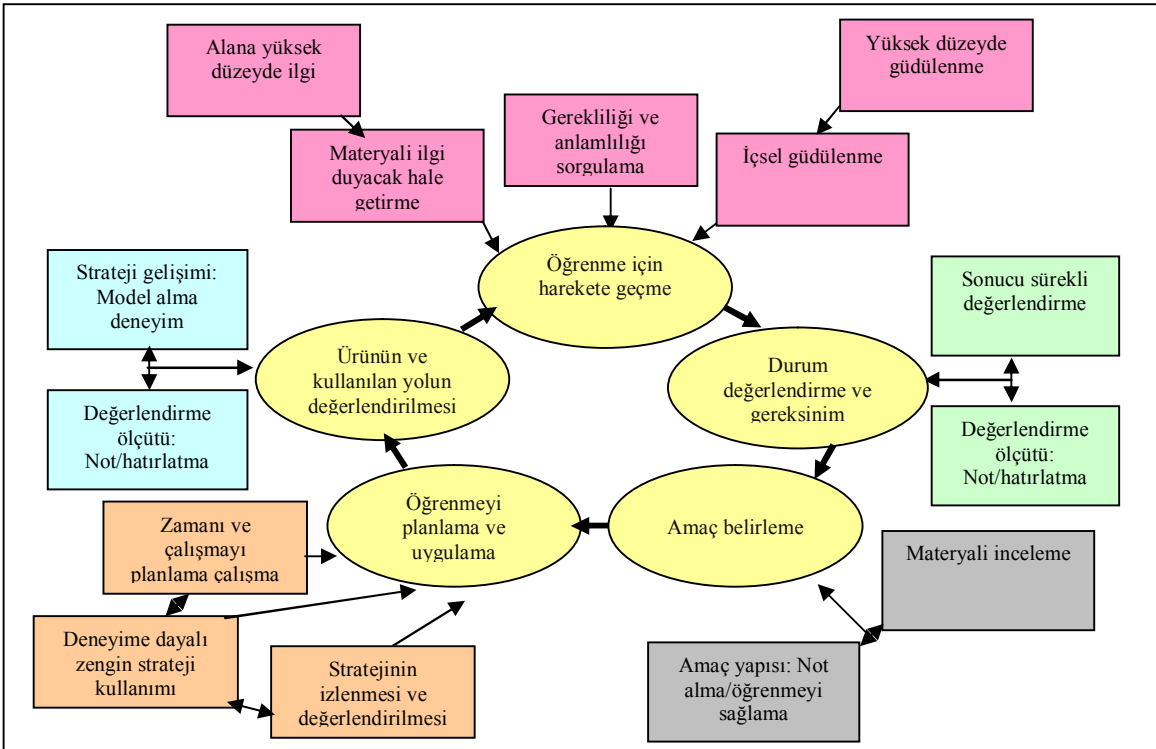
Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ÖDÖB puanları arasında toplam puanda ve tüm alt boyutlarda fark bulunmuştur. En yüksek puan 155,19 ile akademik başarı A düzeyi olan öğrencilere aittir ve genel olarak başarı düzeyi düştükçe ÖDÖB puanı azalmaktadır (Tablo 1). ÖDÖB toplam puanında akademik başarı A düzeyi olan öğrencilerle F, C ve B düzeyi olan öğrenciler arasında A düzeyi olanlar lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında da benzer anlamlı farklar belirlenmiştir. Farklı öğretim düzeylerinde yapılan çalışmalar da başarı ile öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımı arasında ilişki olduğuna işaret etmektedir (Ruban ve Reis, 2006; Pokay ve Blumenfeld Phyllis 1990; Pintrich ve De Groot 1990; Ray, Garavalia ve Gredler 2003). Ruban ve Reis (2006), yüksek başarılı öğrencinin daha gelişmiş ve derinlemesine stratejileri kullanırken düşük başarılı öğrencilerin daha yüzeysel stratejileri kullandığını belirlemiştir. Bu çalışmada da öz-düzenleyici öğrenme becerisi ile başarı ilişkisi desteklenmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Akademik Başarı	Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme		Planlama ve amaç belirleme		Strateji kullanımı ve değerlendirme		Öğrenmede bağımlılık		Toplam	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
F (n=36)	25,33	4,06	28,08	5,49	67,78	11,21	20,97	4,59	142,17	20,74
C (n=94)	26,76	3,72	29,28	4,51	69,57	9,06	21,45	4,57	147,05	17,16
B (n=453)	26,50	3,32	29,55	4,47	69,51	8,02	21,98	4,99	147,55	15,49
A (n=177)	27,51	3,85	31,47	4,84	72,98	9,51	23,23	4,57	155,19	18,74
Toplam (n=760)	26,71	3,57	29,89	4,69	70,25	8,81	22,16	4,86	149,01	17,12
Varyans analizi	F=5,41 p<0,01		F=10,13 p<0,01		F=8,09 p<0,01		F=4,49 p<0,01		F=11,59 p<0,01	
Fark bulunan gruplar	A-F, A-B p<0.01		A-F, A-C, A-B p<0.01		A-F, A-C, A-B p<0.01		A-C, A-B p<0.05		A-F, A-C, A-B p<0.01	



Şekil 1: Araştırmanın Nitel Görüşme Sonuçlarına Göre Akademik Başarısı Düşük Olan Öğrencilerde Öğrenme Süreci



Şekil 2: Araştırmanın Nitel Görüşme Sonuçlarına Göre Akademik Başarısı Yüksek Olan Öğrencilerde Öz-düzenleyici Öğrenme Süreci

Çalışmanın nitel bulguları da akademik başarı ile öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Şekil 1 ve Şekil 2). Başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Başarı düzeyi orta ve düşük öğrenciler ise araştırmaya yönelmeksizin derste verilenlerle yetindiklerini belirtmektedir:

“...derslerle söylüyorlar neler öğrenmem gerektiğini ben de öğreniyorum. Ekstra yani şunu araştırdım şunu öğreniyim yapmam genellikle. Hocalar anlatıyor. Bir dersi on tane kitaptan çalışayım araştırayım gibi bir merakım yok genellikle” K1e1

Hadwin ve arkadaşları (1993), öz-düzenleyici öğrencilerin dört özelliğe sahip olduğunu belirtir. Bu özelliklerden ilki bu öğrencilerin görevi eleştirel olarak değerlendirmesidir. İkincisi öğrencilerin bu değerlendirmeye dayalı olarak kısa süreli amaçlar ve olasılıkla genel çalışma amaçları belirlemesidir. Üçüncüsü çalışma için kullanılacak bilişsel taktik seçeneklerini bilmeleridir. Son olarak öz-düzenleyici öğrencilerin amaca ulaşmak için en uygun taktiğin hangisi olduğunu değerlendirebilmeleridir. Bu çalışmada öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme sürecinde geçirdikleri aşamalar öğrencilerin bu özelliklerini göstermektedir ve görüşmeden elde edilen bulgular bu sürecin başarı ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

3.1. Öğrenme İçin Harekete Geçme

Öğrenciler bu aşama ile ilgili açıklamalarında “güdülenme”, “içsel-dışsal güdülenme” “ilgi” ve “gereklilik” olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Güdülenme teması ile ilgili başarılı 6, orta düzey başarılı 1, düşük başarılı 1 öğrenci görüş bildirmiştir. “İlgi” teması ile ilgili başarılı 6, orta düzey başarılı 1, düşük başarılı 1 öğrenci görüş bildirmiştir. Başarılı ya da düşük başarı tüm öğrenciler, ilgilerini çeken konularda daha iyi, daha zevkle öğrendiklerini, daha çok kaynağa başvurdıklarını, daha uzun süre çalıştıklarını ve bu öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu söylemektedir:

“... İlgilerim doğrultusunda çalışırken çok fazla şey görmek, değişik kaynaklara ulaşmak benim için önemli olan. Sonuç olarak birincide bir tutku olduğu için işin içinde çok daha farklı bir sonuç oluyor. Öğrenme işi çok daha zevkli oluyor bir kere... Daha bir zamanın geçtiğini anlamıyorum mesela. Üflemeden püflemeden çalışıyorum.” K7e3

Başarısız öğrenciler de aynı ilişkiye değinmektedir. Örneğin başarısız bir öğrenci başarısızlığının nedenlerini alanı sevmemesi ve derslere olan ilgisizliği ile açıklamıştır:

“Bir de ilgi mesela. Ben tıp istemiyorum. Kazandığımda ağladım falan. İstemeyerek geldim buraya. Birinci sınıfa geldim buraya tekrar üniversite sınavına gireyim girmeyim mi falan, ders çalışmak o sıra ilgimi çekmiyordu yani. İlgimi çekmediği için de öğrenemiyordum fazla. Sadece okumak için sınavdan öyle birkaç gün önce okuyordum işte. Bu şekilde bir şey öğrenilmiyor. Sadece aklımda bir şey kalıyor sınavda yapıyorsam da o anlık oluyor. Daha sonra bir şey hatırlamıyorum.” K4e1

Diğer çalışmalar da ilginin devam etmeyi ve çabayı, dolayısıyla öğrenmeyi artırdığını göstermektedir (Pintrich, 2005). Kasıtlı ve sistematik olarak planlanmış öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgilerini her zaman kapsamayabilir (Boekaerts ve Niemivirta, 2005). Öğrenme materyaline ilginin çekilmesi bu ortamda öğretmenin görevlerinden biridir. Öz-düzenleyici öğrenme durumunda nasıl bir süreç işlediğini öğrenciler iki seçenek ile açıklamıştır. Öğrenciler eğer öğrenme konusuna ilgi duymuyorlarsa sınavdan geçmek için ezberlemeye çalıştıklarını ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmediklerini söylemiştir:

“Ben başından beri dediğim gibi ilgimi çeken zevk aldığım konularda günlerce aylarca araştırma yapabilecek bir öğrenciyim ama sevmediğim ilgimi çekmeyen bana zorla öğretilen konularda ise tamam öğrenirim ama sınavdan hemen sonra unuturum...” K2k2

İkinci seçenek ise konuyu ilgi uyandıracak hale getirmeye çalışmaktır. Bu daha çok öğrenilecek konunun önemli olduğunun hissedilmesi ile ilgilidir. Eğer öğrenmenin gelecekte işe yarayacağı düşünülyorsa ona verilen önem artmakta ve ilgi çekici hale getirmek için seçenekler araştırılmaktadır:

“Öğrenmeniz gereken her şeye ilgi duyamazsınız, biraz insanın doğası gereği, tıpta özellikle her şeye ilgi duymanızı bekleyemez kimse ama öğrenmek bir şekilde üstesinden gelmek zorundasınız. En azından ilgi duymadığım bir şeyse, ilgi duyacağım bir şeyler aramaya çalışıyorum. Mesela slaytlar derste çok ilgimi çekmemiştir ama internette bir hasta öyküsü bulurum bununla ilgili benim için bambaşka bir yön kazanır. Bazen çok meşhur bir kişinin hastalığı oluyor.” K7e3

Görüşmelerde öğrenilecek materyalin öğrenciler için anlamlı olması ve gerekli olduğuna inanılmasının öğrenme için harekete geçmeyi sağlayan bir diğer etken olduğu ortaya çıkmıştır.

“Gereklik” teması ile ilgili 3 başarılı ve 2 orta başarılı öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenciler öğrenilecek bilginin yaşamda bir değer taşıyıp taşımayacağını sorgulamaktadır:

“Benim için en önemlisi gereklik. Mesela en basiti derslerde hoca bir şey anlatırken benim ilk düşündüğüm ben bunu ilerde kullanacak mıyım işime yarayacak mı, işime yararsa bu derecede bilmem gerekecek mi, o zaman geldiği zaman şimdiki düzeyde öğrendiğim gibi hatırlayabilecek miyim...

...Anlamsız bir şekilde ezberlemede zorlanırım... Anatomiye öğrenirken o damarların isimlerini ezberlemenin bana bir şey katmayacağını düşündüğüm için, yani daha sonra nasıl olsa unutacağımı düşündüğüm için onları ezberlemek zoruma gidiyor.” K9e3

İlk alıntıda (K1e1) görülebileceği gibi başarı düzeyi düşük olduğunda öğrencinin öğrenme materyalinin gerekliliğini sorgulamaksızın öğrenme yoluna gittiği gözlenmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili çalışmalarda bu durum “görev değeri” başlığı altında tartışılmaktadır. Görev değeri, görevin önemi ve yararına ilişkin algıları içermektedir. Birey gelecek amaçları açısından görevin önemli ve yararlı olduğuna inanırsa göreve dahil olma olasılığı ve gelecekte de bu görevle uğraşma olasılığı artacak (Pintrich, 2005), o dersi öğrenmek ve hatırlamak için stratejileri daha etkin kullanacaktır (Weinstein, Husman ve Dierking, 2005).

Yetersiz öz-güdülenme akademik öz-düzenleme için önemli sorunlardan biridir (Zimmerman, 1998). Güdülenmenin öğrenme ürününe etkisine ilişkin çalışmalar daha çok olmakla beraber, öğrenme sürecini nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalar sınırlıdır (Schiefele, 1996, Akt. Rheinberg, Vollmeyer ve Rollett, 2005). Bu çalışmada görüşmelerde öğrencilerin bazılarının derste kendilerine verilenle yetindiği, bazıları için ise öğrenmenin derste öğrenilenlerin doğrulanması, yeni araştırmalara yönelme gibi kendiliğinden harekete geçilen bir süreç olduğu belirlenmiştir. Çalışmada “içsel ve dışsal güdülenme” temasında 5 başarılı ve 1 başarısız öğrenci görüş bildirmiştir. Sadece kendilerine verilenle yetinen öğrencilerin güdülenme düzeyini kontrol ve öz-düzenleme becerileri düşük düzeyde olabilir. Ancak bu görüşün desteklenmesi için bulgular yeterli değildir ve daha özel çalışmalara ihtiyaç vardır.

3.2. Mevcut Durumun Değerlendirilmesi ve Gereksinimlerin Belirlenmesi

Bu çalışmada yapılan görüşmelerde öğrenciler öğrenmede öncelikle nerede olduklarını değerlendirdiklerini belirtmiştir. Bu temada 6 başarılı ve 1 başarısız öğrenci görüş bildirmiştir. Görüşmeler sırasında bu aşama öğrenmeyi sağlamadaki diğer aşamaların içinde, çoğunlukla son aşama olan değerlendirme ile birlikte açıklanmıştır. Ayrıca bu aşama izleme işlevi ile de karışabilmektedir. Öğrenip öğrenilmediğinin çalışma süreci içerisinde sürekli değerlendirilerek bir sonraki adıma devam edildiği görülmektedir. Öğrenciler bu değerlendirme sonucuna göre öğrenme ile ilgili farklı bir yol izlemeye gerek olup olmadığına karar verdiklerini söylemiştir:

“Mesela ilk başta kitaba baktığım zaman hiç bir şey hatırlamıyordum daha sonra farklı yollar geliştirmem gerektiğini fark ettim. Mesela özet çıkardığım zaman hatırlama oranım artınca başarıya ulaştığımı düşünerek buna devam ettim.” K7e3

Herkes ve her durum için uygun bir öz-düzenleme stratejisi yoktur. Bu nedenle öz-düzenleyici bireylerin kendinde, diğer bireylerde ve bağlamda oluşan değişikliklere göre amaçlarını ve seçtikleri stratejileri düzenli olarak değiştirirler (Zimmerman, 2005). Bu durumda birey değişen koşullara göre yeni gereksinimler belirleyecektir. Bu çalışmada yapılan görüşmelerde de öğrenciler öğrenmede öncelikle gereksinimleri değerlendirdiklerini belirtmiştir.

3.3. Amaçları Belirleme

Amaç belirleme aşamasında “materyali inceleme” ve “amaç yapısı” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Görüşmelerde öğrenciler, neyi nasıl öğreneceğine karar verirken öncelikle öğrenilecek materyali incelendiklerini belirtmiştir. Bu tema için 3 başarılı ve 1 orta başarılı öğrenci görüş bildirmiştir:

“Öncelikle boşluktaymışım gibi geliyor özellikle mesela anatomiye ilk başladığımızda yani nasıl çalışacağını bilmiyorsun zaten. Her derste ayrı bir yöntem istiyor. İşte fizyolojiye çalıştığım gibi anatomiye çalışmıyorum ya da biyofiziğe çalıştığım gibi. Önce bir yöntemini oturtmam gerekiyor.” K5k2

“...Her konuyu çalışmak aynı olmuyor. Mesela farmakolojiye nasıl çalışacağımı hala düşünüyorum. Biyokimya tekniği en iyi gibi geliyor ama çok yakınlar birbirlerine çünkü. Temelde birbirine benzeyenlerde benzer yöntemleri kullanıyorum.” K5k2

Materyalin nasıl çalışılacağını belirlemede öğrenmenin nasıl değerlendirileceğinin de önemli olduğu açıklanmıştır. Ancak nasıl değerlendirileceği daha çok düşük akademik başarılı öğrencilerde vurgulanan bir açıklama olmuştur. Bir öğrenci bu aşamayı şöyle aktarmıştır:

“...çıkılmış sorular var mesela kırtasiyelerde şu an. Soruları alıyoruz, soru tekniklerine bakıyoruz. Oradan bakınca zaten neyi nasıl çalışmam gerektiği oturuyor beynimizde.” K5k2

Nasıl çalışılacağına karar vermek için öncelikle öğrenme materyalinin bütününcü incelendiği, bu amaçla kendilerinden daha büyük olan arkadaşlarına danışılabilirliklerini belirtmişlerdir. Bazı durumlarda derslere girme de öğrenme konusunu incelemek amacıyla kullanılabilirliktedir:

“...(Ders) benim içinde bir giriş oluyor o konuya o hastalığa. Sonrasında özellikle ilgilimi çektiyse genişletmeye hocanın verdiği ile yetinmemeye çalışıyorum.” K7e3

Öğrencilere kendi kişisel amaçlarını belirleme olanağı sağlanması öz-düzenlemenin temel koşullarından biridir (Boekaerts ve Niemivirta, 2005). Bu aşamada ortaya çıkan ikinci tema olan amaç yapısında 6 başarılı, 2 orta başarılı ve 1 düşük başarılı öğrenci görüş bildirmiştir. Görüşmelerde öğrenciler iki ayrı amaç yapısı ve bu amaç yapısına göre çalışmalarını yönlendirdiklerini belirtmiştir. Yukarıdaki alıntıda da örneği görülebileceği gibi (K5k2) amaç bir konuda sınavdan iyi not alma ise çalışma için ağırlıklı olarak sorulara bakılmakta, hocanın önemseydiği yerlere dikkat edilmektedir:

“Karşımdakine bakarım. Hocanın neyi isteyip neyi istemediğine bakarım. Çünkü hoca bazen geçer gibi oluyor. Onun dışında tıpla ilgili çok bir şey diyemiyorum. Çünkü ben farkında değilim daha birkaç yılın geçmesi gerekiyor. Hocaya bakıyorum o yüzden. Bazı şeylerin üzerinde çok duruyorlar, mantığını öğretmeye çalışıyorlar, demek ki bu önemli...” K10k2

Öğrenciler için ulaşılacak amaç öğrenmeyi sağlamaya ilgili ise önemli yerleri not alma ve/veya gerçek yaşamda karşılaşma durumuna göre amaçlar belirlenmektedir.

“...öğrenme çok farklı ben gazetede okuduğum önemli gördüğüm şeyleri bile yazarım. İlgilendiğim şeyleri defterim var not alırım. İlgimi çekiyorsa o konuda daha çok araştırırım... Ama sınavla ilgili olanı öğrenip geçiyorum...” K2k2

Öğrencilerin açıklamaları öz-düzenleyici öğrenmede amaç yönelimi açıklamaları ile benzerlik göstermektedir. Amaç yönelimi temelde iki alanda toplanmaktadır: Amacın bir görevde iyi olmaya, yeterliği geliştirmeye ve öğrenme sürecine yönelmesi ve amacın performansa yani diğerlerinden daha iyi olmaya yönelmesi ve diğerleri ile karşılaştırmaya dayalı olması. Bu iki alana değişik yazarlar değişik isimler vermekte, ayrıca bu alanları da farklı bölümlere ayırmaktadır (Pintrich, 2005). Öğrenciler öğrenme yollarını amaçlarına göre belirlemektedir (Ruban ve Reis, 2006). Çalışmalar uzmanlık amacı belirleyen öğrencilerin performans amacı belirleyen öğrencilere göre öz-düzenlemede daha iyi olduklarını göstermektedir (Pintrich, 2005).

3.4. Öğrenmeyi Planlama ve Uygulama

Öğrenmeyi planlama ve uygulama aşamasında “planlama”, “öğrenme stratejileri” ve “stratejiyi izlemek” olmak üzere üç tema belirlenmiştir. “Planlama” temasında 6 başarılı ve 2 orta başarılı öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenciler öğrenmelerini planlamak için öncelikle hangi çalışma yolunun veya stratejisinin konuya en uygun olacağına karar verdiklerini belirtmiştir. Yazılı olmamakla birlikte öğrenmenin başında esnek bir planın zihinsel olarak oluşturulduğu ile ilgili ipuçları vardır ve bunun başarı ile ilgili olduğu dikkat çekmiştir. Orta ve düşük başarılı öğrencilerin genel olarak sınava yönelik ve yoğun bir çalışmayı tercih ettikleri;

“Ben genellikle komiteye yakın çalışırım. Normalde okulda olduğum için hafta sonları falan 2 saat şöyle okurum. Komiteye yakın sıkışınca daha yoğun çalışırım. Diğer şeylere vaktim kalmaz. Araştırmam yani.” K1e1

Üst düzey başarılı öğrencilerin ise sınırları esnek ancak genel çerçevesi çizilmiş, içerik ve yöntemin belirli olduğu bir çalışma planı oluşturduğu gözlenmiştir:

“Değişiyor. 4-5 haftalık bir komitenin ilk haftası hiç çalışmayabiliyorum. Ondan sonra ders programını açıyorum önüme, bugün günlerden şu ne zaman bitecek komite, tekrar için süre, iki-üç günde bir mola bırakayım da ola ki bir şey çıkar diye. Ders saatini komite gün sayısına bölüyorum, günde şu kadar çalışmam gerekiyor diye ayarlıyorum ve ona göre çalışıyorum. Saatleri çok sınırlı bir program değil de bugün şu bölümü bitireyim gibi çerçeve bir plan yapıyorum. Sınava doğru saat artıyor tabii ama genel olarak çok büyük bir değişiklik de olmuyor.” K8e3

“Öğrenme stratejileri” temasında 6 başarılı, 2 orta başarılı ve 1 başarısız öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenciler stratejinin konuya uygunluğuna geçmiş yaşantılara dayalı olarak karar

verdiklerini ve bu stratejilerin öğrenme konusuna göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. En sık sözü edilen strateji tekrar olmuştur. Bununla birlikte bu stratejinin daha çok kısa süreli ve sınava hazırlanma gibi not alma amacına yönelik çalışmalarda tercih edildiği belirtilmiştir:

“Sınava girdiğimde ilk yaptığım çalışmayı da sayacak olursak en az iki kez çalışıyorum her dersi kesinlikle ama benim için iki saatlik bir derste önemli olduğunu, işe yarayacağını düşündüğüm bir derse veya karışık bir derse ve sınavda çıkabilecek soruyu yapamayacağımı düşünüyorsam bazen 5 tekrara kadar çıkabiliyor. Karışıklık arttıkça tekrar sayısı artıyor benim için.” K7e3

Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için ise tekrarın yanı sıra not tutma, not alma ve dikkat stratejileri (altını çizme, renkli kalemler kullanma, işaretleme gibi), ilk harfleri kullanma, anahtar kelimeler kullanma, özetleme, tablo ve grafik kullanma, soru sorma, çizimler ve canlandırma gibi başka stratejiler de kullanılmaktadır:

“Renkli kalemlerle altını çizerek, defteri ve slaytı aynı anda takip ederek çalışıyorum... bir de ben not alırken tekrarladığım için bazı şeyler daha iyi kalıyor aklımda. Defter-slayt, defter-kitap-şekil beraber çalışırım. Genellikle defterime yıldız koyarak belirtirim, altını çizmem. Slaytta altını çizerim, yıldız koyarım, renkli renkli dikkatimi çeksin diye.” K6k1

“Bazen hoca bir sürü şey anlatıyor A, B, C, D diye ama bölük pörçük oluyor, bir şey hatırlamıyorum şu şu demek bu bu demek diye. Tamam okuyorum ama bu ne demek, o işlemin neresinde ne yapıyor onu da anlayamıyorum. Kocaman bir şey alıyorum ve küçük küçük yazmaya çalışıyorum ve kağıdım hepsini baştan A işlemi; 1, 2, 3, 4, 5 diye tablo haline getirip en küçük şeyleri yine o tek kelime halinde yazmaya çalışıyorum...” K10k2

Öz-düzenleyici öğrenciler çalışmaları sırasında anlamalarına, hatırlamalarına ve bilgiyi örgütlemelerine yardımcı olacak çok sayıda strateji kullanırlar (Shell ve ark., 1996). Öğrenme materyalini öğretmenin kendine verdiği şekilde ezberlemeye çalışan öğrenciler yüzeysel bir öğrenme gerçekleştirir ve öğrenmeleri dışsal bir düzenlemeye dayanır, bunun aksine öğretmen ve arkadaşları ile düşünerek, önceki ve yeni bilgi arasındaki uyumu değerlendirerek bilgiyi eleştirel olarak işleyen öğrencilerin öğrenmeleri daha öz-düzenleyicidir (Rozendaal, Minnaert, ve Boekaerts, 2003). Bu çalışmada da öğrencilerin sınavdan geçer ya da yüksek not alma amacına yönelik çalışmaları ile anlamlı öğrenmeye yönelik çalışmalarında farklı stratejileri kullandıklarına ilişkin ipuçları bulunmuştur.

Görüşmelerde strateji kullanımında başarı düzeyine göre fark gözlenmiştir. Düşük başarılı öğrenci bu amaçla akran yardımından yararlandığını ve onların önerileri ile değişik stratejileri denediğini belirtmiştir. Bu öğrencinin uygulamalarındaki temel eksiklik bir önceki adımla yani materyali yeterince incelemiş olmasında ve neyi hangi durumda uygulayacağına ilişkin bir plan geliştirmemiş olmasında görülmektedir. Öğrenci ise çalışmaları ile ilgili bu temel farklılığı derslere olan ilgisine bağlamaktadır:

“Dersten derse değişiyor bu. İlgi. Şimdi anatomide kimse bana demedi direk şu deftere yaz şöyle çalış diye rahat şu defterden var 10 kişide, yani benden görerek şu anda bu sistem daha iyi diye deniyor. Ama biyokimyada şu anda birisi şöyle dese direk dinlemem gerekiyor çünkü hiçbir şey bilmiyorum yani nasıl çalışacağımı bilmiyorum biyokimyaya... Sonuçta ben bilmiyorum kendi geliştirdiğim bir şey yok, derse hakim değilim, yani hangi konu ne kadar ne yapmam gerektiğini bilmiyorum.” K4e1

Bu alanda yapılan çalışmalar da strateji kullanımının başarı ve hatırlama üzerine etkisi olduğu, ilişkilendirme ve örgütleme stratejileri kullanıldığında hatırlamanın daha iyi olduğunu bildirmektedir (Eagle, 1992; Kauffman, 2004). Her ne kadar başarı ve strateji kullanımı arasındaki ilişki dikkat çekse de aslında burada birden fazla değişkenin (örneğin ilgi, strateji kullanımı ve başarı) bir arada etkisi söz konusu olabilir. Strateji kullanımının güdülenme ile ilişkili olduğu kuramcılar tarafından belirtilmektedir (Weinstein ve ark., 2005).

Bu çalışmada görüşmelerde strateji uygulanırken bir yandan da bu stratejinin uygunluğunun izlendiği belirlenmiştir. “Stratejiyi izleme” temasında 6 başarılı ve 1 başarısız öğrenci görüş bildirmiştir:

“Öncelikle geneli anlamış mıyım diye bakarım. Çalıştığım notu kapatırım, koyarım bir tarafa, bir tane boş kağıt vardır önümde o konu ile ilgili ne kaldı aklımda bir yazarım şöyle yazmaya çalışırım, alt başlıkları bulmaya çalışırım, çok özele inmeden genele bakmaya çalışırım. Sonra çeviriyorum tabii neler kalmış neler gitmiş, neler hatırlayabilmişim onlara bakarım veya renkli kalemlerle çizdiğim yerlere bakarım... Eksik kalan yerlere tekrar bakıyorum, demek ki onlar öğrenilmemiş.” K5k2

Pintrich ve arkadaşları da bu çalışmayla desteklendiği şekilde kendi kendine yanıtlanan anketlerle bireylerin deneyimlerinin sorgulandığı ya da sesli düşünme protokollerinin uygulandığı birçok ampirik çalışmada izleme ve kontrol süreçlerinin çok fazla ayrılmadığını ileri sürmektedir (Pintrich, 2004; 2005).

3.5. Ürünün ve Kullanılan Yolun Değerlendirilmesi

Çalışmada yapılan görüşmelerde öğrenciler öğrenme sürecinin son aşamasında öğrenme stratejisinin işe yararlığını değerlendirdiklerini açıklamıştır. Bu aşamada “değerlendirme” ve “stratejiyi öğrenme” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. “Değerlendirme” temasında 4 başarılı, 2 orta başarılı ve 1 başarısız öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenciler değerlendirmede en çok kullanılan ölçüt için “yeri geldiğinde öğrenilenin hatırlanabilmesi”ni söylemiştir. Görüşülen öğrencilerin tümü sınav notunun onlar için tam olarak değerlendirme ölçütü olmadığını belirtmiştir. Öğrenilenlerin bilgiyi geri getirileceği bağlam öğrenciye bir soru sorulması, başka bir dersin içinde geçmesi, arkadaşları arasındaki tartışmalar veya okul dışında bir yakının sorusu olabilmektedir:

“Kendi ideal öğrenme yöntemimde ise daha sonra çevremdeki kişiler bana bir soru sorduğunda, ya da hoca bir şey sorduğu zaman hatırlayabiliyor muyum bu benim için ölçüt olan. Sınavdaki not benim öğrenmemi yansıtmıyor. Çok iyi çalışmış olsam bile hoca kendi anlattığı şeylerden soruyor bir kere. Hiç ekstra kaynaklar kullanmayan bir kişi sadece tuttuğu notları ve slaytları ezberleyerek iyi notlar alabiliyor.” K7e3

Bireylerin kendini değerlendirmede kullandığı dört çeşit ölçüt bulunmaktadır; yeterlik, performans, norma dayalılık ve işbirliği ölçütleri (Zimmerman, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin değerlendirmede kullandıkları ölçütlerin performans dayalı olduğu gözlenmiştir. Öz-düzenleyici öğrenmede performans kayıtlarının tutulmasının, akran, eğitmen ve ebeveynlerden gelen geribildirimlerin öz-değerlendirmeye yardımcı olacağı kabul edilir (Zimmerman ve ark., 1996; Zimmerman, 1998). Bu çalışmada da öğrenciler sosyal çevredeki ipuçlarını değerlendirme amacı ile kullanılabilirliğine işaret etmiştir.

Çalışmada “stratejiyi öğrenme” temasında 1 başarılı ve 1 orta başarılı öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenciler kullanılan stratejilerin geliştirilmesi için deneyimlerinden yararlandıklarını ve çevrede bulunan kişileri örnek aldıklarını belirtmiştir. Örnek alınan kişiler eğitmen, çevrede bulunan başka bir yetişkin veya arkadaşlar olabilmektedir:

“Etrafımdaki insanlardan, ki pek çoğu başarılı insanlardır. Böyle bir çevrede yetişmenin çok büyük avantajı oluyor. Siz kendi öğrenme yönteminizi etrafınızdaki insanlarla kıyaslayıp yerine göre onlardan yöntemler alarak kendi yönteminizi iyileştirme yoluna gidebiliyorsunuz.” K9e3

Öz-düzenleme becerilerin öğrenilmesinde model olma öğretim için araç olarak görülür (Zimmerman, 2005). Bu çalışmada da başarılı öğrencilerin stratejileri model alma yoluyla öğrendiğine ilişkin ipuçları bulunmaktadır. Öğrenmeyi planlama ve uygulama bölümündeki alıntıda (K1e1) görülebileceği gibi başarı düzeyi düştüğünde stratejiyi öğrenme model olmanın taklit aşamasında (Senemoğlu, 1998) kalmaktadır.

Shunk ve Ertmer (2005), seçim ve kontrolün olmadığı yerde öz-düzenlemenin olamayacağını belirtmektedir. Öğrenmenin programlarla yapılandırıldığı formal eğitimde belki bu iki seçenek sınırlı olarak algılanabilir. Ancak yükseköğretimde öğrenciler bu iki seçeneğe ilk ve ortaöğretim düzeyine göre daha çok sahiptir. Örneğin bu çalışmanın yapıldığı tıp fakültesinde öğrenciler, kısmen öğrenmelerini gerçekleştirecek ortamı seçme ve bu ortamda öğrenmelerinin temel bölümlerini kontrol etme olanağına sahiptir. Bu nedenle yükseköğretimde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir. Çalışmanın bulgularının bu desteğin nasıl sağlanacağına ilişkin yol göstermesi umulmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öz-düzenleyici öğrenme ile tanımlanan becerilere sahip olunması bireylerin bağımsız öğrenenler olması açısından önemlidir. Bu ise yükseköğretimin en önemli amaçlarından biridir. Öz-düzenleyici öğrenme tanımı, öğrencilerin kendi amaçlarına uygun olarak öğrenmelerini düzenleyebilecekleri bir ortamda olmalarına izin verilirse etkin bir öz-düzenlemenin geliştirilmesinin mümkün olabileceğini belirtmektedir (Boekaerts ve Niemivirta, 2005). Bu çalışmadan elde edilen

bulgular tıp fakültesi öğrencilerinde öz-düzenleyici öğrenme ile başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Öğrenenlerin öz-düzenleme becerisini geliştirilirse konu alanı kavrayışlarının gelişeceği, öğrenmelerinin etkinliğinin ve öz-yeterlik algılarının artacağı bildirilmektedir (Zimmerman ve ark., 1996). Ayrıca öz-düzenleme becerisini geliştiren bireylerin akademik ve mesleki alanda başarılı olma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Ruban ve Reis, 2006).

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin öğretiminin etkisini incelemeye yönelik çalışmalar böyle bir eğitime katılan öğrencilerin daha fazla yansıtıcı davranış gösterdiği ve başarı veya başarısızlığı atfetme becerilerinin geliştiğini bildirmektedir (Masui ve De Corte, 2005). Öz-düzenleme becerilerinin deneyimle kazanılması olası olsa bile bu yol zaman alıcı ve bu nedenle etkililiği sınırlıdır. Bu nedenle yükseköğretimde bu becerilere ve geliştirilmesine yönelik çalışmalarla öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin desteklenmesi ve öğrenme rehberliğinin sağlanması yararlı olacaktır.

Bu çalışma sosyal-bilişsel kurama dayanmaktadır. Bu kurama dayalı olarak farklı öz-düzenleyici öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Pintrich tarafından geliştirilen modelde öz-düzenleyici öğrenme güdüsel, bilişsel, üst-biliş, davranışsal olmak üzere pek çok alt boyuttan oluşmaktadır ve boyutları içeren döngüsel fazlara sahiptir. Bu çalışma öz-düzenleyici öğrenmenin bu boyutlarını kapsamada sınırlı kalmıştır. Bundan sonraki çalışmaların bu alt boyutları kapsayacak şekilde yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Bland, L. S. (2005). The effects of a self-reflective learning process on student art performance. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University School of Visual Arts and Dance.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. İçinde M. Boekarters, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed), (2005, sf: 417-450). Handbook of Self Regulation, San Diego: Academic Press.
- Eagle, M.N (1992). The effects of learning strategies upon free recall. İçinde T. Nelson (Ed), (1992, sf: 235-249). Metacognition Core Readings, Boston: Bacon and Allyn.
- Hadwin, A. F., Winne, P.H., Stockley, D.B., Nesbit, J.C. & Woszczyna, C. (1993). Context moderates students' self-reports about how they study. Journal of Educational Psychology, 93(3), 477-487.
- İşçil, N. (1977). Örneklemeye yöntemleri. Ankara: Kalite Matbaası.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. J. Educational Computing Research, 30(1 & 2), 139-161.
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. Educational Psychologist, 39 (2), 135-145.
- Masui, C. & De Corte, E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. British Journal of Educational Psychology, 75, 351-372.
- Paris, S.G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, 36(2), 89-101.
- 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. (2005) The role of goal orientation in self-regulated learning. İçinde Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M. (Eds), (2005, sf: 452-502) Handbook of Self Regulation, San Diego: Academic Press.
- 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.
- Pokay, P. & Blumenfeld Phyllis, C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. Journal of Educational Psychology, 82(1), 41-50.
- Ray, M.W., Garavalia, L. & Gredler, M.E. (2003, April). Gender differences in self-regulated learning, task value, and achievement in developmental college students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Rollett, W. (2005). Motivation and action in self-regulated learning. İçinde Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M. (Eds), (2005, sf: 503-529) Handbook of Self Regulation, San Diego: Academic Press.
- Rozendaal, J.S., Minnaert, A. ve Boekaerts, M. (2003), Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences. Learning and Individual Differences, 13, 273-289.
- Ruban, L. & Reis, S.M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. Roeper Review, 28(3).
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. Educational Psychologist, 40(2), 85-94.
- Schunk, D.H. ve Ertmer, P.A. (2005). Self-regulated and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. İçinde Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M. (Eds), (2005, sf: 631-649) Handbook of Self Regulation, San Diego: Academic Press.
- Senemoğlu, N. (1998). Gelişim öğrenme ve öğretme: kuramdan uygulamaya. Ankara: Özsen Matbaası Ltd.Şti.

- Shell, D. F., Husman, J., Turner, J. E., Cliffler, D. M., Nath, I. & Sweany, N. (1996). The impact of computer supported collaborative learning communities on high school students' knowledge building, strategic learning, and perceptions of the classroom portions. Research were presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Weinstein, C.E., Husman, J. & Dierking, D.R. (2005). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. *İçinde* Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M. (Eds), (2005, sf: 728-74) of *Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 5(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *İçinde* Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M. (Eds), (2005, sf: 13-39) *Handbook of Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., Bonner S. & Kovach R. (1996). *Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.

EXTENDED ABSTRACT

Self-regulation is defined as individuals observe their behaviour and compare to their own criteria to make judgments and if necessary adapt their behaviour to their criteria (Senemoğlu, 1998). Self-regulated learning, is "an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment" (Pintrich, 2004; Pintrich, 2005; Schunk, 2005).

Several studies have been carried out on the relationship between self-regulated learning and achievement. Successful students play a more active role in learning, process new information more effectively, relate new information to previous information, organize and transform presented material, set goals for themselves, plan their strategies, and seek assistance when needed. In other words, successful students organize their own learning activities (Bland, 2005).

Developing self-regulated learning skills in higher education is very important in our age which is rapid change in knowledge. The study group of this study consisted of medical students. Self-regulated learning skills are particularly important for success in medicine both initial training and in-service training. The aim of this study is to describe the medical students' self-regulated learning skills and to examine differences between self-regulated learning skills and achievement. In the study, answers to the following questions were sought:

1. What are the students' self-regulated learning skills?
2. Is there a significant difference in students' self-regulated learning skills according to their achievement levels?

In the study, which is descriptive, both quantitative and qualitative methods were used. The data about students' self-regulated skills were gathered through a self-regulated learning skills scale and deep interviewing. The study was carried out with the first three year students at Hacettepe University, Faculty of Medicine. 89.7 % of the students (810 students) took part in the study. Moreover, 9 students determined convenient sampling were interviewed.

The self-regulated learning skills scale and the interview form were administered. For the achievement level the average score of the committee exams were used. The self-regulated learning skills scale is composed of four dimensions (motivation and action to learning, planning, strategy using and assessment, and lack of self-directedness) and covers 41 items. The items were rated on a five-point Likert scale. Cronbach's alpha coefficients for reliability were 0.79, 0.86, 0.89 and 0.78, respectively, for the four dimensions.

The self-regulated learning skills scale were administered at the end of the problem-based learning sessions in last subject committee in 2005-2006 academic year. The deep interviews were also done in the last subject committee. Analysis of variance was applied to compare self-regulated learning skills scores between achievement levels. The Bonferroni test was administered for determining different groups. Thematic coding was done for the qualitative data analysis.

The statistical differences were found between students self-regulated learning skills and their achievement levels in all dimension scores and total score. The higher score with 155.19 were students whose academic level is A. In general, when the achievement level increased, self-regulated learning skills level was also increased. The successful students were observed more self-regulated learning skills in all stages of learning in the qualitative study. The learning was described in successive five stages during the interviews: action to learning, determining and assessment of need, determining of objectives, planning and implementation of learning, assessment of outcomes and strategies. Four themes were determined in action to learning stage: “motivation”, “external-internal motivation”, “interest” and “necessity”. The students indicated that they assess their situation at the stage of the determining and assessment of need. In this stage, two themes were determined: “assessment of outcomes” and “assessment criteria”. Two themes were assigned in determining to objectives stage: “materials investigation” and “goal structure”. Three themes were determined in planning and implementation of learning stage: “planning”, “learning strategies” and “strategy monitoring”. Students were explained that they assess the usefulness of learning strategies in the final stage of learning process. Two themes were determined in this stage: “assessment” and “strategy learning”.

The findings of this study show the relationship between self-regulated learning skills and achievement. It is reported that if learners self-regulated learning skills are developed, their understanding of subject area and efficiency of learning will improve and their self-efficacy will increase (Zimmerman et.al., 1996). Moreover, it is indicated that self-regulated learners have high probability of success in their academic and professional life (Ruban ve Reis, 2006). Self-regulated learning skills are important to be independent learners which are the essential aim of the higher education. It may be useful to plan studies on developing self-regulated learning skills in higher education. The results of this study are expected to help regarding how this support will be provided.