Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 9/8 Summer 2014, p. 417-433, ANKARA-TURKEY

ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELLERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ*

*Cevat EKER***

ÖZET

Öğrencilerin öğrenme sürecinde, dikkatini toplama, zamanı etkili ve verimli kullanma, kendine güven duyma, bilgi birimleri arasında ilişki kurma, kendi öğrenme hedefleri ile stratejilerini belirleme, kendi öğrenme hedeflerine ulaşma ve öğrenmelerini organize etme yeteneği kazanma becerileri öz-düzenleme ile yakından ilgilidir. Başarının ve akademik performansın en önemli belirleyici olduğu düşünülen kavramlardan biri olan öz-düzenleme kavramı, pek çok kuramsal bakış açısıyla tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Bu çalışma ile bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri açısından son derece önemli olan öz-düzenleme kavramının tanımları, modellerin özellikleri, modellerin temel aldığı teoriler karşılaştırmalı bir bakış açısı ile ele alınarak, benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Literatürde farklı öz-düzenleme modelleri geliştirilmiştir. Geliştirilen Bu modellerden, Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne' nın öz-düzenleme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli, Boekearts'in uyarlanabilir öğrenme modeli ve Kanfer'ın üç aşamalı öz-düzenleme modeli, temel alınarak incelenmiş, benzerlik ve farklılıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Zimmerman, Pintrich, Kanfer ve Boekaerts modelleri öz-düzenlemeyi amaç odaklı döngüsel bir süreç olarak tanımlarken, Borkowski ve Winne'nin modellerinde ise öz-düzenleme, öğrenme için gerekli olan bilişsel taktikler ve stratejilerin seçimini ve kullanımını ifade eden üstbilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca modellerin, öz-düzenlemeli öğrenme aşamalarında farklılıkların olduğu, ancak bireyin aktif katılımı, kendi öğrenmelerini gözleme ve değerlendirme aşamalarının benzer olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, öz-düzenleme modelleri, öz-düzenleme modellerinin karşılaştırılması

---

*__Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.__

** Yrd. Doç. Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi. Ereğli Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, El-mek: cevateker@gmail.com

A COMPARATIVE APPROACH TO SELF-REGULATED LEARNING MODELS

ABSTRACT

Students' abilities to concentrate, to use the time efficiently, to believe in themselves, to correlate between information units, to formulate self-learning objectives and strategies, to reach self-learning objectives and organizational ability are closely related to self-regulation. Self-regulation which is thought as the most important determiner for success and academic achievement is defined and modelled with a lot of theoretical perspective. The purpose of this study is to determine similarities and differences of the definitions on self-regulation, which is extremely important for people in lifelong learning, the theories that models are based on, and the qualities of the models by examining all of them with a comparative approach.

Different self-regulation models have been developed in literature. Of all these developed models, Zimmerman's self-regulated learning theory, Pintrich's self-regulated learning strategies, Winne's self-regulation model, Borkowski's process oriented model of metacognition, Boekearts's model of adaptable learning and Kanfer's three-stage model of self-regulation were investigated and identified the similarities and the differences.

As a result, while Zimmerman, Pintrich, Kanfer and Boekaerts identify self-regulation as metacognitive process which implies the choice and usage of cognitive tactics and strategies which are necessary for learning. Moreover, it was concluded that models have differences in self-regulated learning stages; however, the stages of active participation, and observing and evaluating self-learning have similarities.

Key Words: Self-regulation, self-regulation models, Comparison of self-regulation models

Giriş

Öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili teori ve araştırmalar, 1980' lerin ortalarında öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi nasıl olabilirler? Sorusuna cevap bulabilmek için ortaya çıkmıştır (Zimmerman 2001). 1990' lı yıllarda, kavrama ilişkin çalışmalar daha geniş bir alana yayılarak, öz-düzenlemeli öğrenme, öz kontrol ve öz yönetim gibi öz-düzenlemenin farklı yönleri ele alınmaya başlanmıştır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000).

Öğrencilerin öğrenme hedefleri belirlemeye, motivasyonlarını ile davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları aktif ve yapıcı süreçler bütünü (Pintrich, 2000) olarak tanımlanan öz-düzenleme, Bandura' nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bandura tarafından geliştirilen kuram bireylerin sosyal yaşantılarını, bilişsel olarak nasıl yönettikleri üzerinde durmaktadır. Bandura, bireylerin çevrelerinde bulunan kişilerin davranışlarını gözlemlediklerini ve gözlemlerinden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için önemli görülen durumlarda benzer davranışı gösterdiklerini öne sürmüştür. Bunun için örnek alınan davranışın belleğe kayıt edilmesi, gerektiğinde hatırlanması ve yeniden yapılandırılmasının önemi büyüktür

(Bandura 1986). Risemberg ve Zimmerman (1992)' a göre öz-düzenleme, hedefler belirlemek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirmek, bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme olarak tanımlanırken, Zimmerman (2000) bireylerin yalnızca çevresel olaylar karşısında kendi davranışlarını yürütme becerisini değil, aynı zamanda bu beceriyi uygun koşullarda kullanabilmek için gerekli bilgi edinmeyi zorunlu kılmaktadır. Ona göre öz-düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemlerle ilgilidir.

Bu tanımlara benzer olarak Boekaerts (1997) sürecin üstbilişsel ve motivasyonel olduğunu, Kauffman (2004) ise, öğrencinin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası olarak yorumlarken, Schunk ve Ertmer (2000) ise, öz-düzenleme kavramını yapılan etkinlikler açısından değerlendirmiştir. Ona göre öz-düzenleme kişinin; öğretime dikkat etmesini ve konsantre olmasını, hatırlanacak olan bilgiyi örgütlemesini, kodlama yapması ve tekrarlamasını, verimli bir çalışma ortamı yaratmasını, kaynakları etkili kullanmasını; yeterlikleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen etmenler, beklenen eylemlerin çıktıları hakkında pozitif inançlara sahip olmasını, çabası ile övünç ve mutluluk duymasını içeren etkinlikleri kapsar.

Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalar ile eğitimciler, öğrencilerin; akademik öğrenme becerileri ve öz-kontrol bilgisinin gelişmesini, böylece öğrenmelerinin kolaylaşmasını, öğrenmeye karşı daha güdülenmiş olmalarını amaçlamaktadır (Martin, 2004). Çünkü öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler hedef belirleme, hedefi analiz etme, tanımlama, planlama, uygulama ve sonuçları izleme basamaklarını uygulayabilen öğrencilerdir (Derry ve Murphy, 1986). Öğrenci öz-düzenleme stratejilerini kullanırken hedeflerini belirler, anlar ve benimserse daha iyi öğrenmektedir.

Başarıları düşük öğrencilerin, başarısızlıklarına olan etkenleri araştıran eğitimcilerin çalışmalarından ortaya çıkan öz-düzenlemeye dayalı öğrenme (Zimmerman, 2002), son zamanlarda eğitim alanı içinde tartışılan çok önemli bir kavram haline gelmiştir. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme üzerinde çalışmalar yürüten araştırmacılar öz-düzenleme kavramını farklı kuramsal bakış açısı ile bakarak tanımlamış ve modellenmişlerdir (Boekaerts, 1996). Bu modellerden en temel kabul edilenleri; Zimmerman (1998) öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich (2000) öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne (1996) öz-düzenleme modeli, Borkowski (1996) süreç odaklı bilişsel modeli ve Boekearts (1996) uyarlanabilir öğrenme modeli ve Kanfer (1970) üç aşamalı öz-düzenleme modelidir.

Literatür incelendiğinde öz-düzenleme konusunda yurtiçi ve yurtdışında birçok araştırma yapılmasına rağmen, yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, öz-düzenlemeyle ilişkisi olan farklı değişkenlerin belirlendiği ve değişkenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye etkisi ile akademik başarı ilişkisinin incelendiği (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez Pons, 1990; Miller, 2000; Kurman, 2004; Beisthuizen, 2008; Arsal, 2009; Pasternak ve Whitebread, 2010; Cheng, 2011; Güvenç, 2011; Bembenutty, 2011; Kingir, Taş, Gök ve Vural, 2013; Beno ve Bizri, 2014) araştırmalar olduğu görülmektedir. Yurt dışında öz-düzenleme modellerinin benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyan (Puustinen ve Pulkinen, 2001) araştırmanın yapıldığı ancak, yurt içinde böyle bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle;

Bu çalışma ile öz-düzenleme modellerinin özelliklerinin incelenmesi, modellerin temel aldığı teorilere karşılaştırmalı olarak bakılması ve benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanmaktadır.

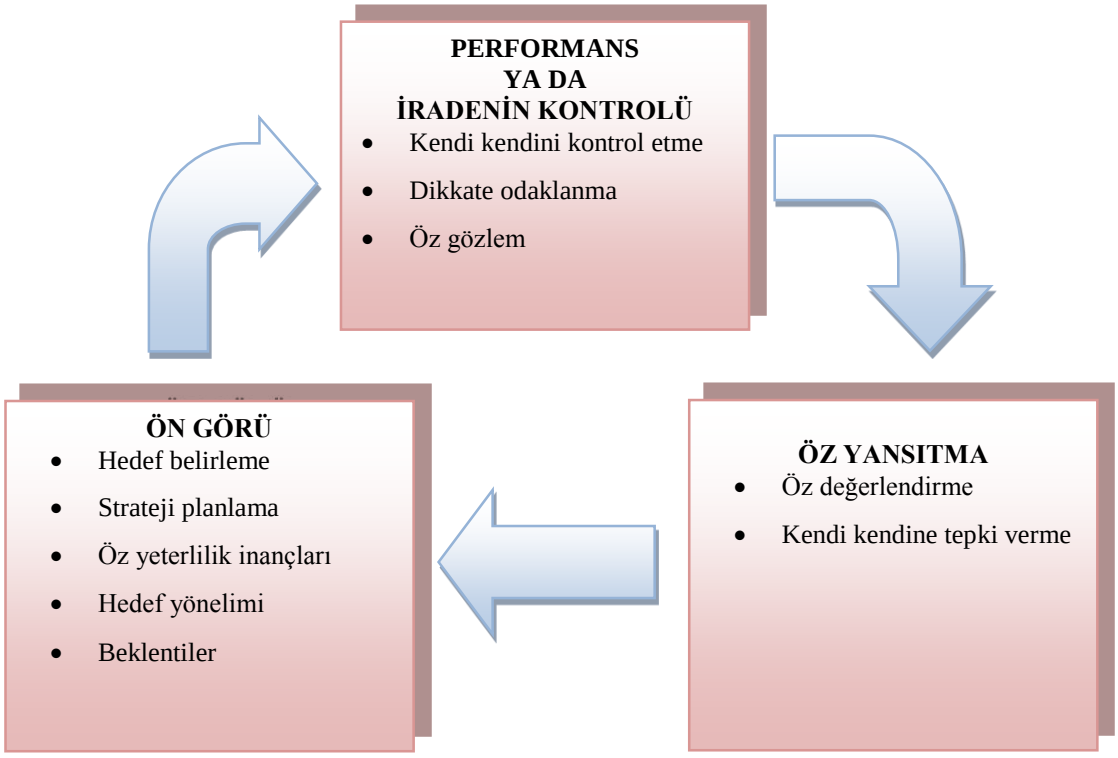
Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın geliştirdiği bu model, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır (Zimmerman 1998). Banduranın teorisine göre öz-düzenleme alanında anahtar süreçler; öz gözlemleme, öz yargılama ve öz tepkidir (Schunk, 2001). Zimmerman (2002) Bandura' nın sosyal

bilişsel bakış açısına göre geliştirdiği öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde öz-düzenlemeyi, bireysel hedeflere ulaşmada, öğrencinin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını planlaması ve gerektiğinde bazı düzenlemeler yapması olarak tanımlamaktadır

Zimmerman (2002)'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli kapsamında önemli bir yere sahip olan bireyin inanç sistemleri ile öz-düzenleme arasında ilişkilere işaret edilmektedir. Bireylerin öz yeterlik algılarının veya içsel motivasyonunun, öz-düzenleme üzerinde etkili olduğu, buna karşılık öğrenme süreci boyunca kendini izleyen ve değerlendiren bireyin, olumlu sonuçlar elde etmesi durumunda motivasyonun arttığı ve öğrenme yöntemlerini geliştirdiği vurgulanmaktadır .

Modelde (Zimmerman, 1998) öz-düzenlemenin döngüsel bir doğası olduğunu belirtmektedir. Öğrenme yaşantısından elde edilen geri bildirimin sonraki öğrenme yaşantılarını etkilediği belirtilmiştir. Öğrencinin öğrenme görevlerine ilişkin hedefleri belirlemesi, duyuşsal bir tavrın geliştirilmesi, strateji seçimi, göreve ayrılacak zaman ve harcanacak çabanın belirlenmesi gibi pek çok süreci etkilediğini belirterek modelde, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, birbirini takip eden, ön görü (forethought), performans ya da iradenin kontrolü (performance or volitional control) ve öz yansıma (self reflection) aşamalarından oluşan döngüsel bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu aşamalar şekil 1'de görülmektedir.



Sekil 1. Akademik öz-düzenleyici öğrenme döngüsü

Kaynak: Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman

(eds.), Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice (ss. 1–20) İçinde, New York, NY: The Guilford press.

Şekil 1' de görüldüğü gibi, öz-düzenleyici öğrenmede üç aşama vardır. Bu üç aşamadan ön görü aşaması, gerçek performanstan önce vardır. Hedef belirleme, strateji planlama, öz yeterlilik inançları, hedef yönelimi, beklentiler gibi süreçlerle ilgilidir. Performans ya da iradenin kontrolü aşaması, dikkate odaklanma, kendi kendini kontrol etme, öz gözlem gibi öğrenme boyunca meydana gelen dikkati ve faaliyeti etkileyen süreçleri içerir. Performanstan sonra meydana gelen öz yansıma aşaması boyunca öğreniciler gerekli stratejileri kullanarak, amaçlarını değerlendirerek fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulundukları öz değerlendirme ve kendi kendine tepki verme gibi süreçlerden oluşmaktadır.

Ön görü aşaması, Ön görü sürecinde öğrenciler öğrenme için birtakım hazırlıklar yaparlar. Bu süreçte öğrenci kendi kendini kontrol ederek ve gözlemleyerek kendi performansına göre yapabileceklerini ortaya koyar ve buna göre kendisine bir plan yapar. Öğrenme çabası, öğrenme hedefleri ve öğrenme ortamının hazırlanması gibi öğrenme öncesi faaliyetleri içeren süreçleri ifade etmektedir.

Bu süreçte, ilk olarak öğrenme ile ilgili amaçlar belirlenmektedir. Amaç belirleme öğrenmede kalite ve performansı arttırmak amacıyla alınan kararları ifade eder (Schunk,2001). İkinci olarak ise, amaçları gerçekleştirmeye dönük stratejilerin planlanması yapılmaktadır. Seçilen hedefi gerçekleştirmek ve öğrenmede başarıyı sağlamak için seçtiği ve uyguladığı yöntemlerle ilgilidir. Üçüncü olarak, Öz yeterlilik inançları yer almaktadır. Bandura öz yeterlik kavramını; bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapabilme kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak ifade etmiştir (Bandura, 1986). Öz-yeterlik, kişinin belirli hedefleri etkin bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik inancı ile ilgilidir. Amaçlar ve öz yeterlik algısı birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Amaçlarına ulaşma yolunda herhangi bir başarısızlığa uğradıklarında, kendinden şüphe duyan bireyler geri çekilirken, öz-yeterlik algısı yüksek olan kişiler çabalarını artırmaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden rahatlıkla gelebilirler (Zimmerman, 2000). Dördüncü olarak hedef yönelimli olma yer almaktadır, bireylerin motivasyonlarını devam ettirmeye, sonuçlara odaklanmayı ifade etmektedir (Zimmerman, 2000). Son olarak bireylerin beklentileri yer almaktadır. Uzun ya da kısa bir süreç için ortaya konulan hedefler gerçekleştiğinde bireyde bir tatmin duygusu bir takdir beklentisi oluşturacaktır (Zimmerman, 2000). Hedeflerin gerçekleşmesi sonrasında öğrenciye ödül verilmesi, hedef belirleme sürecini ve performansı olumlu yönde arttırmaktadır (Bandura, 1986).

Performans ya da iradenin kontrolü aşaması, Performans ya da iradenin kontrolü aşaması kendini kontrol etme ve öz gözlem boyutlarından oluşmaktadır. Bu aşama, öğrencinin görevi ve performansı üzerine dikkatini yoğunlaştırması (Zimmerman, 2000) performansı ya da öğrenmeyi yönlendirmeye ve kontrol altında tutmaya yardımcı olduğu aşamadır (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Performans veya iradenin kontrolü aşamasının alt süreçlerinde ilk olarak öğrencilerin dikkate odaklanma stratejisi kullandıkları görülmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin görevleri üzerine odaklandıkları, yoğunlaştıkları ve en iyi şekilde gayret gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Kişinin performansını ve öğrenmelerinin belirli yönlerini izlemesidir (Zimmerman, 2000). İkinci olarak ise öz gözlem aşaması vardır. Bu aşama öğrencinin kendi kendini gözlemesidir. Öğrenci bu stratejide kendi performansını sistematik olarak gözlemler ve bu gözlemlerini kayıt eder. Gözlem sonuçlarını kayıt etmek, gerektiği zaman kendilerini ve öğrenmelerini izleyebilmeyi, gerektiğinde önceden önlem almayı sağlayacaktır. Öğrenciler ne yaptıklarının bilincinde değillerse hareketlerini düzenleyemezler. Öz gözlem,

öğrencilerin mevcut davranışlarının bilincinde olmalarını sağlar ve onlara davranışları değerlendirirken ya de geliştirirken yardım eder (schunk, 2009). Ön düşünce aşamasında hedefleri belirli bir düzen ve sıra içersinde belirlemek öz gözlemi kolaylaştırmaktadır. Öğrencinin sistematik olarak yaptığı öz gözlem, kendisini daha iyi anlamasına, daha iyi bir performans göstermesine ve iradenin kontrolüne yardımcı olmaktadır (Zimmerman, 2000).

Öz yansıtma aşaması, Öz yansıtma aşamasında öğrenciler gösterdikleri çabaya tepki gösterirler ve öz değerlendirme yaparlar. (Zimmerman ve schunk, 2004). Bu aşamada, süreç sonunda edinilen yaşantıların, öğrenmelerin ve deneyimlerin, bireysel değerlendirilmesini ifade eden öz değerlendirme ve öğrencinin öğrenme çıktıları ve öğrenme sürecinin sonunda kendisinin oluşturduğu kendi kendine tepki verme olmak üzere önemli görülen iki farklı evre yer alır.

Beceri kazanmada Öz değerlendirme, öğrencinin kendi performansını değerlendirmesini içerir. Bu aşamada öğrenciler, önceden belirlenmiş hedefler, davranışlar ve standartlar ile kendi performansını karşılaştırır. Öğrenciler olumsuz performans dereceleri elde ettiklerinde şiddetli tatminsizlik deneyimi yaşarlar ve kendi kendilerine tepki verirler. Tepki göstermek, öğrencinin görevi sürdürmesini ve içsel ilgisini azaltmaktadır (Zimmerman, 2000). Kendi kendine tepki verme hedeflerin davranışa dönüştürülmesi sürecinde önemlidir. Eğer öğrenci hedefini davranışa dönüştüreceğine inanıyorsa, hedefe ulaşması daha kolay olmaktadır (Schunk, 1990). Tepki gösterme aşaması döngünün, geribildirimi sağlayan en son aşamasıdır. Öğrenme sürecinin çıktıları öğrencilere bir takım stratejilerin olumlu veya olumsuz yönleri hakkında geri bildirim vermektedir. Bunlar kendini düzenleme, dikkate odaklanma ve kendi kendine kavramadır (Pintrich, 2000).

Öğrenciler kendi yeteneklerini performans sırasında değerlendirmeyebilirler. Gelişmeyi göstermenin bir yolu gelişimlerini düzenli olarak değerlendirmelerini sağlamaktır. Çünkü öğrenciler gelişimlerini görmek için mevcut performanslarını yeni performansları ile karşılaştırmak zorundadırlar. Bu amaçla, öğretmenler öğrencilerin uygulamalarına bakarak düzeltici geri bildirimler verir. Öğrenciler daha fazla pratik uygulamalar yaparak öz düzenleme stratejilerini yeniden düzenleyerek içselleştirirler (Schunk, 2009). Öğrencilerin kendi performanslarını izlemeleri, öğrenmedeki gelişimlerini değerlendirmelerini ve kendilerinin daha yetenekli hale gelmelerini sağlamaktadır. Daha yetenekli oldukları algısı da öz yeterliliği arttırır ve öz düzenleme stratejilerini öğrenme çabalarını yükseltir (Schunk, 2009).

Zimmerman'ın döngüsel modeli bu üç aşamanın doğrusal olarak birbirini takip ettiğini ve öz yansıtma aşamasında elde edilen çıktıların tekrar sürece dâhil edilmesi ile döngüsel bir yapının oluştuğunu ortaya koymaktadır. Zimmerman modelinde stratejilerin kazandırılması ile özellikle, öğrencilerin istekli oldukları öğrenme durumlarında daha çok sorumluluk aldıkları ve akademik performanslarının daha yüksek olduğunu vurguladığı görülmektedir.

Pintrich'in Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Pintrich, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, motivasyonel yapıların birleşimi olarak ele alarak dört alandan oluşan bir model öne sürmüştür (Pintrich, 2000). Bu model, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi bilişsel, motivasyonel-duyuşsal ve davranışsal ve şartlardan oluşan alanların her birini; ön düşünce, planlama ve harekete geçirme, izleme, kontrol ve yansıtma olarak dört farklı aşamada inceleme imkânı sunmaktadır (Pintrich, 2000). Bu modeldeki düzenleme alanları tablo 1. de gösterilmiştir.

Tablo 1. Pintrich'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin alanları

	DÜZENLEME ALANLARI			
AŞAMALAR	**BİLİŞ**	**MOTİVASYON**	**DAVRANIŞ**	**ŞARTLAR**
1. Ön Düşünce, Planlama ve harekete geçirme	Hedef belirleme İçerik ön bilgisinin etkinleştirilmesi Üst bilişsel bilginin etkinleştirilmesi	Hedef yönelimi Etki eden yargılar Görevin zorluğuna ait algılar Göreve verilen değerin etkinleştirilmesi İlginin etkinleştirilmesi	Zaman ve gayretin planlanması Kendi davranışlarını, gözlemlemek için planlama	Görev ile ilgili algılar Şartlar ile ilgili algılar
2. İzleme	Biliş üstü farkındalık ve bilişim izlenmesi	Farkındalık, motivasyon ve etkinin izlenmesi	Farkındalık ve gayret kullanımı ile yardıma duyulan gereksinimin izlenmesi	Görevin ve çevre şartlarının değiştirilmesi
3. Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Motivasyon ve etkinin kontrol edilmesi için stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Gayretin artması ya da azalması Israr ya da vazgeçme Yardın arama davranışı	Görevi değiştirme ya da yeniden gözden geçirme Şartları değiştirme ya da vazgeçme
4. Tepki ve Yansıtma	Bilişsel yargılar Bağlamalar	Duyuşsal tepkiler Bağlamalar	Tercih davranışı	Görevi değerlendirme Şartları değerlendirme

Kaynak: Pintrich, P.R. (2000). The roal of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications (ss. 452–502) İçinde, San Diego, CA: Academic Pres.*

Tablo 1 incelendiğinde, Pintrich' in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli' nde motivasyonun öz-düzenleme içindeki rolünü analiz etmeye çalıştığı ve hedeflere dönük öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerini belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Bu çalışma sonucunda belli hedeflere yönelen öğrencilerin daha fazla öğrenmeye ve anlamaya odaklandıklarını ortaya koymuştur. Modelde bilişin ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra bireyin davranışlarını düzenleme çabaları üzerinde de durulmaktadır. Pintrich, öğrenmenin gerçekleştiği ortamının izlenerek, gereksinimler doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılması konusundaki çabalarını da, öz-düzenlemenin önemli bir boyutu olarak ele almaktadır (Pintrich, 2000).

Pintrich' in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli hedef belirleme, ön bilginin ve üst bilişin etkin hale getirilmesi şeklinde planlama safhası ile başlamaktadır. Kendini izleme aşamasında, öğrencinin biliş, motivasyon, duygu, zaman ve çaba yönetimi ve görev ile ilgili durumun farkına varması durumu vardır. Kontrol safhasında ise bir önceki aşamanın sonuçları

görülür ve incelenir. Uygun stratejilerin seçimi, zaman ve çaba yönetiminin düzenlenmesi, sınıf ortamının kontrol edilmesi bu safhada yapılır. Son olarak değerlendirme aşaması yer alır ve bu aşamada öğrencinin önceden belirlediği ölçütlere göre yargıda bulunması vardır (Pintrich, 2000). Pintrich' in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli' nin aşamaları ise;

Ön düşünce, planlama ve harekete geçirme evresi, Hedeflerin belirlendiği, sürecin planlandığı ve performansın başladığı evredir. Zamanın ve çabanın planlaması ve öğrencilerin kendisi hakkındaki bilgi edinmesi gibi süreçler bu aşamada yer almaktadır.

İzleme evresi, Bu aşama, daha çok üst biliş olarak tanımlanmıştır. Bireyin kendini, performans sürecini, görevdeki ve koşullardaki değişimi izlediği, üst biliş farkındalığı gibi süreçlerin olduğu ve yardıma ihtiyaç duyup duymadığı konularının farkına vardığı evredir.

Kontrol evresi, Bu aşamada bireyin bilişsel süreçlerinin etkililiğini arttırabilmek için bazı düzenlemeler yapmasını gerektirir. Uygun öğrenme stratejilerinin seçildiği ve sürece uyarlandığı evredir. Görevde değişiklik yapma ya da gözden geçirmelerin yapıldığı ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yardımı bulmasının beklendiği evredir.

Tepki ve Yansıtma evresi, Bu aşamada birey, belirlemiş olduğu hedefler ve performans arasında bir fark olup olmadığı yönündeki değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapar. Bireyin kendini, görevi ve şartları değerlendirdiği ve yargıya vardığı evredir. Bilişsel kararları, duyuşsal tepkileri, seçim yapmayı içermektedir.

Pintrich' in modelindeki aşamalar arasında hiyerarşik veya doğrusal bir yapılanma görülmemektedir. Aşamalar doğal ya da dinamik olarak ortaya çıkabilir ve içinde barındırdığı bileşenler ile çoklu etkileşimler oluşturabilir. Her etkinlik için strateji kullanmak zorulu değildir. Bazen öğrenci planlamadan, kontrol etmeden ve değerlendirmeden otomatik olarak bir performans sergileyebilir (Pintrich, 2000).

Winne' nin Dört Aşamalı Öz-Düzenleme Modeli

Winne (1996) öz-düzenlemeyi üst biliş açısından yorumlamıştır. Ona göre öz-düzenleme, bireylerin bilişsel taktikler ve stratejiler kullanarak üst bilişsel süreçlere göre düzenledikleri davranışlarıdır. Winne öz-düzenlemenin kişisel bir özellik olduğunu belirterek dört aşamalı öz düzenleme modeli ortaya koymuştur. Bu model dört önemli aşamadan (Görevi tanımlamak - hedefler oluşturmak ve hedeflere nasıl ulaşılabileceğini planlamak – planları, stratejileri ve taktikleri uygulamak, bir de seçmeli aşama olarak kabul edilen üstbilişi kullanma) oluşmaktadır (Schunk, 2009). Bu modeldeki düzenleme evreleri ve birey görevleri tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Winne' nin dört aşamalı öz düzenleme modeli evreleri ve birey görevleri

EVRELER	BİREY GÖREVLERİ
Görevi tanımlamak	Öğrencinin verilen görevi algılaması ve tanımlamasını yapması
Hedefler oluşturmak	Öğrencinin bir hedefe odaklanması ve ona ulaşmak için planlar yapmasıdır. Öğrenci öğrenmeye ilişkin stratejiler oluşturur.
Planların, strateji ve taktiklerin işe koşulması	Öğrencinin planlarını ve taktiklerin uygulaması
Üst bilişi kullanmak	Tecrübe edilen bilgilerin gelecekteki ihtiyaçlara yönlendirilmesi ve planlarına eklemelerin yapılması

Kaynak: Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences,* 8 (4), 327- 353.

Tablo 2 incelendiğinde, modelin birinci aşamasının, görevi tanımlama olduğu görülmektedir. Bu aşamada öğrenciler, görevi tam olarak tanımlayabilmeleri için öğrenme görevine ilişkin algılar geliştirir.

İkinci aşama, hedefleri oluşturma ve hedeflere nasıl ulaşabileceğini planlamadır. Öğrenciler kendilerine bir hedef belirler ve hedeflere ulaşmak için planlamalar yaparlar. Bu süreç, ilk aşamada yapılan tanımlamalara dayalı olarak şekillenir. Hedeflerin belirlenmesinin hemen ardından bu hedeflere ulaşmada kullanılabilecek stratejiler saptanır. (Winne, 1995).

Üçüncü aşama ise strateji ve taktikleri uygulamadır. Bireylerin hedefleri kazanmalarına yönelik olarak strateji ve taktiklerin uygulanması söz konusudur.

Dördüncü ve son aşama, öğrenciler planlama ölçülerine göre planlamalarına eklemeler yaparlar. Bu safha seçmelidir. Eğer orijinal plan başarılı ise ekleme yapmaya gerek yoktur. Plan başarılı değilse, öğrenciler çevresel veya bilişsel şartları yeniden yapılandırarak veya kullanılan taktik ve stratejilerde gerekli değişiklikleri yaparak bazı düzenlemeler gerçekleştirirler (Schunk, 2009).

Bu modelin her aşamasında bilişsel bilgi işleme oluşur. Bilgi işleme var olan bilgi üzerinde yürütülür ve bunlar; araştırma, gözlemleme, bir araya getirme, deneme, tercüme etmektir (Winne, 2001).

Borkowski' nin Süreç Odaklı Bilişsel Modeli

Borkowski (1996)' nin geliştirdiği modelde kişisel ve motivasyonel öğeler ile öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Modelin en önemli öğesi ise strateji seçimi ve kullanımıdır. Bu model ise, "bilgi işleme teorisinden (information processing theory)" etkilenerek oluşturulmuştur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Yaptığı çalışmada, öğrencilerin başarı ya da başarısızlık anlayışlarının genelleme stratejisi ile nasıl birleştiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Borkowski bireylerde öz düzenleme stratejilerinin gelişmesi süreç içinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Ona göre, bilgiyi doğru işleme bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal bileşenlerin iyi düzeyde ve başarıyla bütünleşmesi ile meydana gelmektedir.

Öz-düzenleme stratejilerinin gelişimi öğrenciye strateji öğretildiği zaman başlar ve zamanla diğer stratejileri de öğrenirler. Öğrenciler bu stratejileri farklı durumlarda kullanarak birçok bilgiyi öğrenirler. Ancak bazı bilgilerin öğrenilmesinde var olan stratejiler yeterli olmayabilir. Bu durumda yeni stratejilerin öğrenilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlar öğrencinin birden fazla stratejiyi öğrenmesine neden olmaktadır. Öğrenci bir problemle karşılaştığında, problemi çözmek için öğrendiği stratejiler arasından seçim yapmaktadır. Bu süreç içersinde öğrenci, hangi durumda hangi stratejinin kullanılması gerektiğinin sınıflamasını yapabilecek duruma gelmiş olur ve bireysel ve motivasyonel durumunu şekillendirir. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencinin bulunduğu duruma göre uygun öğrenme stratejisini seçtiği ve kendi performansını yönettiği zaman ortaya çıkmış demektir (Borkowski, 1996).

Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts (1996), öğrencilerin, öğrenme durum ve görevine ilişkin yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği algılar doğrultusunda, belirlediği öğrenme hedeflerini merkeze alan bir model geliştirmiştir. Modelin önemli bir varsayımı öğrencinin öğrenme sürecinde iki öncelliği olduğudur. Öğrenci, bir taraftan bilgi ve becerisini arttırmak isterken, bir taraftan da sürecin egosuna zarar vermeyecek bir biçimde ilerlemesini ister. Uyarlanabilir Öğrenme Modeli adını verdiği bu modele göre öğrenci, bir öğrenme durumu ile karşı karşıya kaldığında, bu öğrenme görevini üstlenmesi durumunda ne gibi kazanımlar elde edeceğine

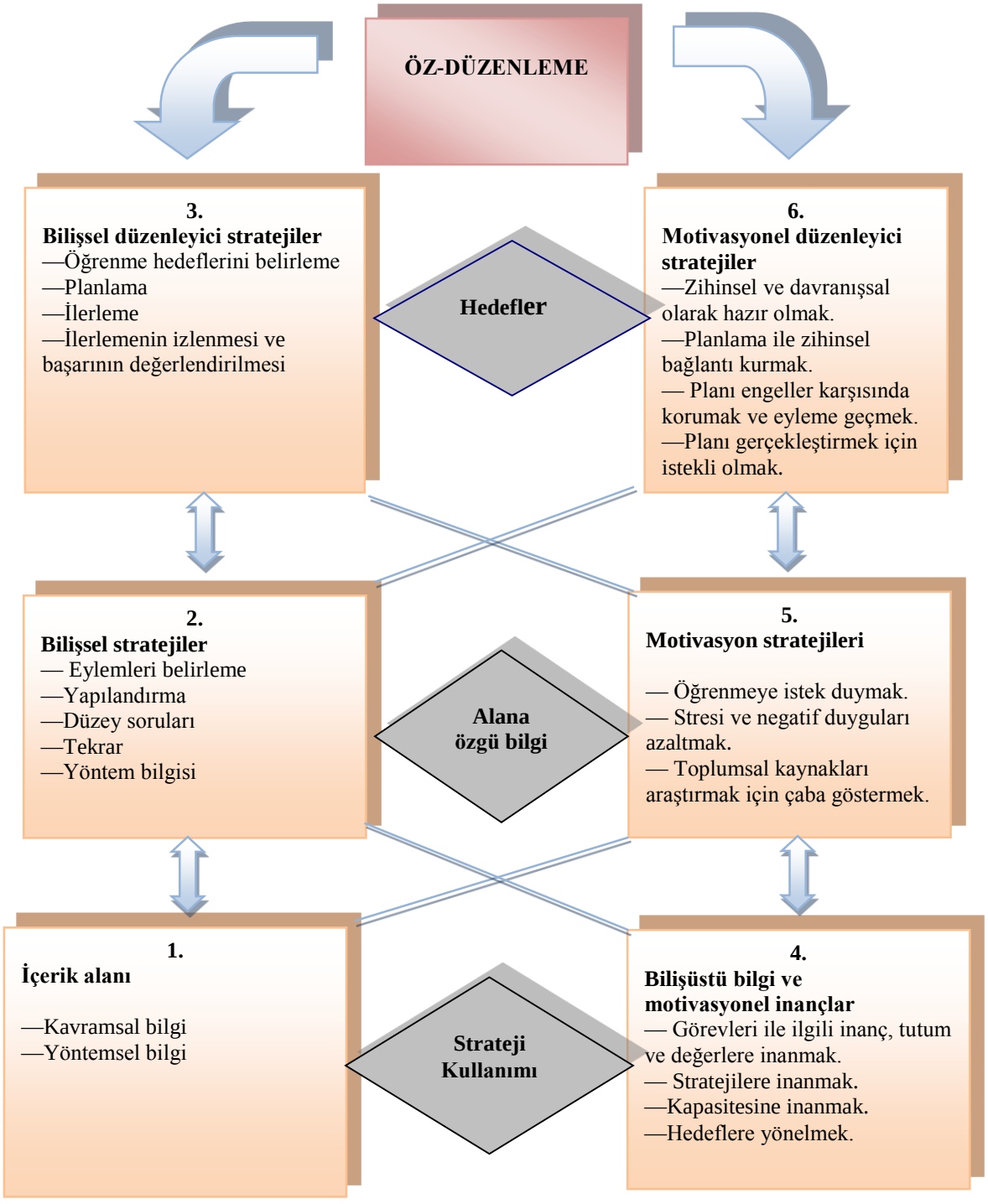
veya neler kaybedebileceğine ilişkin bazı değerlendirmeler yapmasına dayanmaktadır (Boekaerts, 1997).

Bu modele göre değerlendirmeler, genelde birincil ve ikincil olarak ayrılır. Birincil değerlendirmede, "öğrenme ortamı benim için uygun mu?" ikincil değerlendirmede, "mevcut durumla başa çıkabilmem için gereken nedir?" tarzında sorular sorulabilir. Bu aşamalardan sonraki öz düzenleme süreci, hedef belirleme, hedefleri gerçekleştirmeye dönük gerçek çabalama adımlarını içerir ve bu daha sonra biliş bilgisi ve motivasyonel inançlarla beslenir (Boekaerts, 1997; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Bu model, bilişsel öz-düzenleme ve motivasyonel öz-düzenleme seklinde tanımlanan iki temel boyut içerinde yer almaktadır. Her alt boyutta üç bileşen sıralanmaktadır. Bilişsel öz-düzenleme içerisinde; bilişsel düzenleyici stratejiler, bilişsel stratejiler ve içerik alanı, motivasyonel öz-düzenleme alt boyutunda ise, motivasyonel düzenleyici stratejiler, motivasyon stratejileri, bilişüstü bilgi ve motivasyonel inançlar yer almaktadır (Boekaerts, 1997)

Boekaerts' in geliştirdiği uyarlanabilir öğrenme modeli şekil 2' de gösterilmektedir.

Sekil 2. Boekaerts' in öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin altı bileşenli modeli



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

Şekil 2 incelendiğinde, Boekaerts' in uyarlanabilir öğrenme modeli'nin bilişsel öz-düzenleme ve motivasyonel öz-düzenleme seklinde tanımlanan iki temel alt boyut içerinde yer aldığı görülmektedir. Her alt boyutta üç bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel öz-düzenleme içerisinde; bilişsel düzenleyici stratejiler (Öğrenme hedeflerini belirleme, planlama, ilerleme, ilerlemenin izlenmesi ve başarının değerlendirilmesi), bilişsel stratejiler (Eylemleri belirleme, yapılandırma, düzey soruları, tekrar, yöntem bilgisi) ve içerik alanı (Kavramsal bilgi, yöntemsel bilgi), motivasyonel öz düzenleme alt boyutunda ise, motivasyonel düzenleyici stratejiler (Zihinsel ve davranışsal olarak hazır olmak, planlama ile zihinsel bağlantı kurmak, planı engeller karşısında korumak ve eyleme geçmek planı gerçekleştirmek için istekli olmak), motivasyon stratejileri (Öğrenmeye istek duymak, stresi ve negatif duyguları azaltmak, toplumsal kaynakları araştırmak için çaba göstermek), bilişüstü bilgi ve motivasyonel inançlar (Görevleri ile ilgili inanç, tutum ve değerlere inanmak, stratejilere inanmak, kapasitesine inanmak, hedeflere yönelmek) yer almaktadır (Boekaerts, 1997).

Kanfer'in Üç Aşamalı Öz-Düzenleme Modeli

Öz-düzenleme teorisine temel katkıyı Kanfer (1970) üç aşamalı öz-düzenleme modeli ile yapmıştır. Öz-izleme, öz-değerlendirme ve öz-pekiştirme aşamasından oluşan bu modelin aşamaları ve birey görevleri tablo 3' te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3. Kanfer' in öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin aşamaları ve birey görevleri

AŞAMALAR	BİREY GÖREVLERİ
Öz- izleme	Davranışına odaklanmak. Davranışı izlemek.
Öz-değerlendirme	Davranışlarını değerlendirmek. Davranışları hakkında bilinç sahibi olmak. Kendi öğrenmelerini değerlendirmek.
Öz- pekiştirme	İçsel ve dışsal ödülleri motivasyon aracı olarak kullanmak. Öğrenilen bilgilerin kayıt edilmesi

Kaynak: Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: research, ıssues, and speculation. In C. Neuringer and J. L. Michael (Eds.), Behavior Modification in Clinical Psychology (pp. 178- 220). New York: Appleton-Century-Crofts.

Tablo 3 incelendiğinde, Kanfer'ın üç aşamalı öz-düzenleme modeli'nde ilk aşama öz izleme ile başladığı görülmektedir. Bu aşama, bireyin kendi davranışlarına odaklanması ve davranışlarını gözlemlemesi aşamasıdır. Bireyin kendini bilinçli olarak gözlemlemesi davranış değişikliği için önemlidir. İkincisi aşama öz-değerlendirmedir. Öz-değerlendirmede gözlenen davranış kişinin içsel değer ya da kriterleriyle karşılaştırılır ve farklılık derecesi not edilir. Bireyin kendi kendini değerlendirmesi olarak görülen bu süreç, kişinin kendi davranışı hakkında bilinç sahibi olmasıdır. Bireyin hedefleri ile şimdiki durumu arasındaki farklılığın belirlenmesi öz-düzenleme için gerekmektedir. Üçüncü aşama olan öz-pekiştirmede kişi sözlü ifadeleri ya da dışsal ödülleri bir motivasyon aracı olarak kullanır. Birey bu aşamada öğrendiği bilgileri kayıt eder.

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Açıklamaları yapılan, Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne'nin öz-düzenleme modeli, Borkowski' nin süreç odaklı bilişsel modeli ve Boekaerts'ın uyarlanabilir öğrenme modeli ile Kanfer'in Üç aşamalı öz-düzenleme modeli çeşitli yapı ve mekanizmalar öneren modeller ortak bazı temel varsayımlara dayanmaktadırlar (Pintrich, 2000). Bu varsayımlar;

Birinci varsayım: Aktif ve yapısalcı varsayım, öz-düzenleme modellerinin tamamı öğrenciyi aktif yapısalcı katılımcılar olarak görürler. Öğrencilerin kendi amaçlarını, bilgi elde etme stratejilerini belirledikleri, kendi öğrenmelerini kendilerinin anlamlandırdıkları ve yapılandırdıkları kabul edilir.

İkinci varsayım: Kontrol potansiyeli varsayımı: Bütün modellerde öğrenciler, kendi öğrenmelerini ve davranışlarını izleyen, kontrol eden, düzenleyen bireyler olarak varsayılmaktadır.

Üçüncü varsayım: Amaç, ölçüt ve standart Varsayımı: Öz-düzenlemenin tüm modellerinde kriterler ve standartlar mevcuttur. Bütün modeller bireylerin öğrenme için hedeflerini belirleyebileceğini, bu hedeflerine yönelik süreçlerini izleyebileceğini ve daha sonra amaçlarına ulaşmak için biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenleyebileceğini varsayar.

Dördüncü varsayım: Öz-düzenleme faaliyetlerinin, kişisel ve çevresel şartlar ile başarı ve performans arasında arabuluculuk görevi üstlendiği varsayımı: Bireylerin öğrenmelerini etkileyen faktörler sadece kültürel, demografik ya da kişisel özellikleri değildir. Öz-düzenleme modellerinin çoğu, öz-düzenleme faaliyetlerinin başarı ve performansı geliştirmede direk etkili olduğunu varsayar.

Bu varsayımlar öz-düzenlemenin, bireylerin kendi öğrenmeleri için amaçlar belirlediği ve daha sonra biliş, motivasyon ve davranışını izlemek, düzenlemek ve kontrol etmek için girişimlerde bulunduğu, aktif yapısalcı bir süreç olduğunu belirtir (Pintrich, 2000). Açıklamaları yapılan, modellerinin üç aşaması temel alınarak karşılaştırılması tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öz-düzenlemenin üç aşamasına göre düzenlenmiş modellerin karşılaştırılması

Model	Hazırlık aşaması	Performans aşaması	Öz değerlendirme ve yansıtma aşaması
Zimmerman'ın Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli	Ön görü, kendi kendine motivasyon	Performansını kontrol etme ve kendi öğrenmeleri ile ilgili gözlem yapma	Kendi kendine yansıtma
Pintrich'in Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli	Ön düşünce, planlama ve harekete geçme	Öğrenmeleri düzenleme ve kontrol etme	Tepkide bulunma ve yansıtma
Winne' nin Dört aşamalı öz düzenleme modeli	Görev tanımı, amaçların kurulması ve planlama	Stratejileri ve taktikleri uygulama	Biliş bilgisini fark etme, düzenleme
Borkowski' nin Süreç odaklı bilişsel modeli	Görev analizi, stratejilerin seçimi	Stratejileri kullanma, gözden geçirme ve düzenleme	Performans hakkında dönüt verme
Boekaerts'in Uyarlanabilir öğrenme modeli	Tanıma, açıklama, birinci ve ikinci değerlendirme, amaçların belirlenmesi	Belirlediği öğretimsel amaçları için çaba gösterme	Performans hakkında dönüt verme
Kanfer'in Üç aşamalı öz-düzenleme modeli	Öz gözlem	İçsel ve dışsal motivasyon sağlama	Öz değerlendirme

Tablo 4 incelendiğinde, her modelin belli değişkenler üzerinde durduğu görülmektedir. Söz

konusu değişkenler iki temel boyut etrafında toplanmıştır. Bunlar; öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlardır. Tüm modellerin hazırlık aşaması, performans aşaması ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Hazırlık aşamasında; amaçları belirleme, görevin analizi, planlama, harekete geçme etkinlikleri yer almaktadır. Performans aşamasında; stratejileri kullanma, gözden geçirme, araştırma, performansı kontrol etme ve düzenleme etkinlikleri yer almaktadır. Değerlendirme aşamasında ise, elde edilen çıktılar, yapılan dönütler ve bireyin kendi kendisini değerlendirmesi etkinlikleri yer almaktadır.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri incelendiğinde, Zimmerman, Pintrich ve Boekaerts' in amaç odaklı öz-düzenleme tanımı üzerinde durdukları görülmektedir. Modeller, öz-düzenlemenin izleme, düzenleme ve bilişsel kontrolü sağlama gibi yapılardan oluştuğunu ve bunların hepsinin üzerinde motivasyonel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin etkili olduğunu savunmaktadırlar. Öz-düzenlemede Zimmerman, daha çok sosyal bilişsel faktörler üzerinde dururken, Kanfer, içsel ve dışsal motivasyonun bireyin öğrenmesinde etkili olduğunu, Winne ise daha çok bilişsel faktörlerin etkileri üzerinde durmaktadır. Winne ve Borkowski öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, bireylerin çalışmalarında bilişsel taktikleri ve stratejileri kullanmak için yönetilen bir süreç olarak tanımlarken Borkowski, öz-düzenlemeli öğrenmenin gelişmesi için en önemli basamağın strateji seçimi olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, öz-düzenlemeli öğrenmenin gelişimi, öğrenciler bir öğrenme stratejisini kullanmayı öğrendiklerinde başlamaktadır.

Öz-düzenleme modelleri içerisinde, sürece ilişkin farklılaşmalar görülmekle birlikte, benzer öz-düzenleme değişkenleri üzerinde vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunlar; öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlardır. Kanfer, Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman modelleri özdüzenlemeli 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. Pintrich (1990) öz düzenlemeye dayalı öğrenmeye modelinde çeşitli değişkenler üzerinde durulabileceğini, özellikle üç bileşenin sınıf performansı açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Ve bu üç bileşeni; bilişsel ve bili süstü stratejiler, kaynakları yönetme stratejileri ve motivasyonel inançlar olarak ifade etmektedir.

Zimmerman geliştirdiği öz-düzenleme modelinde, motivasyon her evrede işin içine dahil edilirken, Pintrich'in öz-düzenleme modeli de ağırlıklı olarak motivasyona bağımlıdır. Çünkü, motivasyon öğrencilerin öğrenme ortamının, hedeflerin temelini ve aynı zamanda öz-düzenlemelerinin merkezini oluşturur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öz-düzenleme modelleri farklı boyutlarda konuya odaklansa da, sonuçta öz-düzenleme modellerinde belirtilen stratejiler öğrencinin başarısına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Shunk, 2001). Bu açıdan bakıldığında öğrencilere öz-düzenleme stratejilerini geliştirme yollarını benimsetmek; başarısızlıklara karşı koymada, başarısızlık durumunda ne zaman ve kimden yardım alabileceğini bilmesinde, gerekli önlemlerin almasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeye, kendi bilişlerini, davranışlarını ve motivasyonlarını izlemeye, kontrol etmeye ve düzenlemeye yönelik çalışmaları (Kanfer, 1970; Zimmerman, 1998; Pintrich, 2000)'in öne sürdüğü öz-düzenleme modellerinde yer almaktadır.

Sosyal ve bilişsel bakış açısından bakınca, öz-düzenleme modellerinde kazandırılması istenen stratejileri kullanmak öğrencilerin tercihini gerektirmektedir. Her öğrencinin hedeflerini gerçekleştirmek için kullandığı bir öz-düzenleme stratejisi vardır. Bu nedenle öğrencilerde öz-düzenleme stratejilerini kullanma yeteneği var ya da yok diye bir durumdan bahsetmek yerine öz düzenleme stratejilerinin etkili ya da etkisiz olanların varlığından bahsetmek doğru olacaktır. Bu

amaçla, öğretmen öğrencilerin hedef belirlemelerine ve gelişimlerini değerlendirmelerine fırsat vermelidir. Çünkü öğrencilerin kendi amaçlarına uygun olarak öğrenmelerini düzenleyebilecekleri bir ortamda olmalarına izin verilirse etkin bir öz-düzenlemenin geliştirilmesinin mümkün olabileceğini belirtmektedir (Boekaerts ve Niemivirta, 2005).

Öz-düzenleme becerisine sahip olan öğrenenler, akademik hedeflerini takip ederken, kendi düşünceleri, kendi etkinlikleri ve kendi duyguları ile ilgilenirler. En başarılı olanlar bu doğrultuda uygun öğrenme stratejilerini kullanan ve öğrenmeye yönelik motivasyonları üst düzeyde olanlardır (Bembenutty, 2007). Öz-düzenleme modellerinde öğrencinin motive edilmesi ve öğrenmelerinin yönlendirilmesi için özellikle öğrencilerin kullandığı süreçlere odaklanılmalıdır (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996).

Sonuç olarak öğretmenler, daha fazla pratikle öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini yeniden düzenleyerek içselleştirmelerini sağlamalıdır. Her öğrenci strateji kullanabilir, ancak bu durumun mümkün olabilmesi için öğrenciye uygun strateji öğrenimi ve kullanımı için öğrenme araç gereçlerin doğru olması, strateji kullanımının teşvik edilmesi gereklidir. Bu nedenle, Öz-düzenleme becerileri gerekli eğitim-öğretim ortamları sağlandığı takdirde öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir. Okulların öncelikli hedefleri arasında öğrencilere öz-düzenleme becerilerini kazandırmak olmalıdır. Çünkü öz-düzenleme stratejilerini kullanma becerisi sadece öğretim hayatı içerisinde değil yaşam boyu süren bir beceridir.

KAYNAKÇA

ARSALl, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *International journal of environmental & science education*, 5(1), 85–103

BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BEISTHUIZEN, J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? Technology, Pedagogy and Education, 17(3), 183–193.

BEMBENUTTY, H.(2007). "Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences Among College Students", Journal of Advanced Academics, 18 (4), 586-616.

BEMBENUTTY, H.(2011). Introduction: Self-Regulation of Learning in Postsecondary Education, New Directions for Teaching and Learning, n126 p3-8 Sum 2011. DOI: 10.1002/tl.439.

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

BOEKAERTS, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7*(2), 11–186.

BOEKEERTS, M., PİNTRİCH, P. R. & ZEİDNER, M. (2000). *Handbook of self regulation*. Sen Diego: Academic Pres. USA.

BOEKAERTS, M. & NİEMİVİRTA, 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.

BODROVA, E. & LEONG, D. (2005). Self regulation: a foundation for early learning, pricipal, 85(1), pp. 30-35.

BONO, K., E. & BIZRI, R. (2014). The Role of Language and Private Speech in Preschoolers' Self-Regulation. *Early Child Development and Care*, v184 n5 p658-670. DOI:10.1080/03004430.2013.813846.

BORKOWSKİ, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills, Journal of Learning Disabilities, 25(4). 253-257.

BORKOWSKİ, J., G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading? Learning and Individual Differences, 8, 391–402.

CHENG, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. The International Journal of Research and Review, 6(1), 1–16.

CLEARLY, T. J. & ZİMMERMAN, B. J. (2004). Self-Regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. Psychology in the School, 41 (5), 537-551.

DERRY, S. J. & MURPHY, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. Review of Educational Research, 56(1), 1–39.

GÜVENÇ, H. (2011). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmenin adaylarının öz-düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. Eğitim ve Bilim, 36(159), 3–13.

KANFER, F. H. (1970). Self-regulation: research, ıssues, and speculation. In C. Neuringer and J. L. Michael (Eds.), Behavior Modification in Clinical Psychology (pp. 178- 220). New York: Appleton-Century-Crofts.

KAUFFMAN, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. Journal of Educational Computing Research, 30,139–161.

KİNGİR, S., TAŞ, Y., GÖK, G. & VURAL, S. S. (2013). Relationships among Constructivist Learning Environment Perceptions, Motivational Beliefs, Self-Regulation and Science Achievement. Research in Science & Technological Education, v31 n3 p205-226. DOI:10.1080/02635143.2013.825594.

KURMAN, J.(2004). Gender, self-enhancement, and self-regulation of learning behaviors in junior high school, sex roles: A Journal of Research, 50(9–10), 725–735.

MARTİN, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist, 39*(3), 135-145.

MILLER, W. J. (2000). Exploring the source of self-regulated learning: The influence of internal and external comparisons. Journal of Instructional Psychology, 27, 47–52.

PASTERNAK, D., P. & David, W. (2010); "The Role of Parenting in Children's Self-Regulated Learning," *Educational Research Review,* 5, s. 220-242.

PİNTRİCH, P. R. (2000). *The roal of goal orientation in self-regulated learning.* In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications (ss. 452–502) İçinde, San Diego, CA: Academic Pres.

PUUSTİNEN, M & PULKİNEN, L. (2001). *Models of self regulated learning: a review.* Scandinavian Journal of Educational Research, 45(3).

RİSEMBERG, R., & ZİMMERMAN, B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, *15*, 98–101.

SCHUNK, D. (1990). Goal setting and self efficacy during self regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 71–86.

SCHUNK, D.H., & ERTMER, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Selfefficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–650). San Diego, CA: Academic Press.

SCHUNK, D. H. (2009). Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla (çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SCHUNK, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk, (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

WİNNE, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *30*, 173–187.

WİNNE, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. Learning and Individual Differences, 8 (4), 327- 353.

ZİMMERMAN, B. J. & Martinez-Pons. M. (1990). Student differences in self regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Education Psychology. 1(82), 51–59.

ZİMMERMAN, B. J., BONNER S. & KOVACH, R. (1996). *Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.

ZİMMERMAN, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (ss. 1–20) İçinde, New York, NY: The Guilford press.

ZİMMERMAN, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Ed.) *Handbook of Self- Regulation* (s. 13–39). Academic Press: California.

ZİMMERMAN, B., J.,(2001). "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis", (ed. Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, USA.

ZİMMERMAN, B. J. (2002). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy,* Washington: American Psychological Association.

ZİMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. (2004). *Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. İn D.Y. Dai and R.J. Sternberg (Eds),* Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development *(ss. 323–350) İçinde, Mahwah, NJ: Erlbaum.*