

## Özdüzenlemeyi Artıran Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi

*Evaluation of Teaching Practices That Increase Self-Regulation*

### ÖZET

19.yüzyılda öğrenme formal olarak görülmekte ve öğrencilerin başarısızlıklarının sebeplerinin sahip oldukları zeka ya da bireysel farklılıklar olduğu düşünülmekteydi. Öğrencilerin kendi sahip oldukları bireysel farklılıkların getirmiş olduğu sınırlılıkların üstesinden gelerek başarılı olmaları beklenmekteydi. 20.yüzyıla gelindiğinde ise psikolojinin bir bilim dalı olarak görülmesiyle birlikte öğrenmede bireysel sınırlılıklar konusu Dewey, Thorndike, Montessori gibi bilim insanlarının başlı başına bir konu olmaya başladı. Kendi kendini düzenleyen öğrenme (SRL), öğrenmenin bilişsel, motivasyonel ve duygusal yönlerini anlamak için temel bir kavramsal çerçevedir. SRL, bilim insanlarının SRL ile meta biliş arasında ayırım yapmaya başladığı ilk makalelerden bu yana eğitim psikolojisine önemli bir katkıda bulunmuştur. O zamandan beri, SRL teorisi alanındaki yayınlar kavramsal gelişim açısından artmış ve genişlemiştir ve şu anda birkaç SRL modeli bulunmaktadır. 2001 yılında, o zamanın en alakalı modelleri olan Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne ve Zimmerman tarafından ortaya atılan modelleri içeren teorik bir inceleme. Ancak, alan 2001'den bu yana önemli ölçüde gelişti. Bu evrimin ilk işareti, şu anda SRL'nin etkilerine ilişkin üç meta-analizin olmasıdır: Dignath ve Büttner (2008) İkinci bir gösterge, eğitim psikolojisi alanında 2001'de mevcut olmayan yeni SRL modellerinin olmasıdır (örn. Efkliides, 2011; Hadwin ve diğerleri, 2011, basımda). Ve son olarak, üçüncü bir husus, SRL'yi değerlendirmek için çeşitli yerleşik yöntemler sunan yeni bir el kitabının (Zimmerman ve Schunk, 2011) olmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Özdüzenleme, eğitim, öğretim, uygulama.

### ABSTRACT

In the 19th century, learning was seen as formal and the reasons for students' failures were thought to be their intelligence or individual differences. Students were expected to be successful by overcoming the limitations brought about by their individual differences. By the 20th century, psychology was seen as a branch of science and individual learning was a factor. The subject of limitations began to become a topic in itself by scientists such as Dewey, Thorndike and Montessori. Self-regulated learning (SRL) is a fundamental conceptual framework for understanding the cognitive, motivational, and emotional aspects of learning. SRL has made a significant contribution to educational psychology since the first papers in which scholars began to distinguish between SRL and metacognition. Since then, publications in the field of SRL theory have increased and expanded in terms of conceptual development, and several SRL models currently exist. A theoretical review in 2001, including the models put forward by Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne and Zimmerman, the most relevant models at the time. However, the field has developed significantly since 2001. A first sign of this evolution is that there are now three meta-analyses on the effects of SRL: Dignath and Büttner (2008) A second indicator is that there are new models of SRL in the field of educational psychology that were not available in 2001 (e.g. Efkliides, 2011; Hadwin et al. , 2011, in press). And finally, a third consideration is that there is a new manual (Zimmerman and Schunk, 2011)

**Keywords:** Self-regulation, education, training, practice.

### GİRİŞ

Bu araştırma projesinde özdüzenlemeyi artıran öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi, özdüzenlemeyi modelinin tanımı ve gelişimi, özdüzenlemeyi öğrenmenin uygulama süreci, ters özdüzenleme modeli kullanılarak yapılan çalışmalar alanyazın taraması yapılarak özetlenmiştir.

**Caner Yalçın**<sup>1</sup>  
**Ali Ülker**<sup>2</sup>  
**Yavuz Dalkılıç**<sup>3</sup>  
**Cansu Arıkan Sezginer**<sup>4</sup>  
**Mehmet Erdal**<sup>5</sup>

### How to Cite This Article

Yalçın, C., Ülker, A., Dalkılıç, Y., Arıkan Sezginer, C. & Erdal, M. (2025). "Özdüzenlemeyi Artıran Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:11, Issue:2; pp:245-259. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14937772>

Arrival: 13 December 2024  
Published: 28 February 2025

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

<sup>1</sup> Okul Müdürü, MEB, Eskişehir, Türkiye, ORCID NO: 0009-0002-4985-3242

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, MEB, Bilecik, Türkiye, ORCID NO: 0009-0009-8222-2400

<sup>3</sup> Teknisyen, MEB, İzmir, Türkiye, ORCID NO: 0009-0004-6880-3720

<sup>4</sup> Müdür yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye, ORCID NO: 0009-0006-2209-8434

<sup>5</sup> Okul Müdürü, MEB, Türkiye, ORCID NO 0009-0005-6423-6244

## KURAMSAL ÇERÇEVE

### Kendi Kendine Düzenlenen Öğrenme Modelleri

Zimmerman, ilk SRL yazarlarından biriydi (örn. Zimmerman, 1986). Üç farklı SRL modeli geliştirdi; bunlardan ilki, SRL'yi etkileyen etkileşimleri açıklamaya yönelik ilk girişim olan 1989'da yayınlandı. Zimmerman'ın geliştirdiği modele göre öz düzenlemeli öğrenmenin üç aşaması bulunmaktadır.

**Tablo 1:** Zimmerman'nın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

ÖNGÖRÜ AŞAMASI	PERFORMANS AŞAMASI	ÖZ YANSITMA AŞAMASI
Görev Analizi	Öz kontrol	Öz yargulama
Amaç belirleme	Dikkati odaklaştırma	• Nedensel yükleme
Stratejik plan yapma	Hayal	• Öz değerlendirme
Motivasyonel İnançlar	Görev stratejileri	Öz tepki
İçsel değer	Kendini eğitime	Öz doyum-duygulanım
Özyeterlilik	Öz Gözlemeleme	Uyum-savunma
Sonuç beklentileri	Kendini kayıt	
Öğrenme amaç yönelimi	Kendini deneyimleme	

### Modellerin Tarihi ve Gelişimi

Zimmerman (2013), kariyerini ve çalışmalarının gelişimini gözden geçirerek, bunu sosyo-bilişsel teoriye (yani, bireyler başkalarını gözlemleyerek ve sosyal etkileşim yoluyla bilgi edinir) yerleştirdi. Zimmerman'ın çalışmaları, Albert Bandura ve Ted L. Rosenthal ile işbirliği içinde bilişsel modelleme araştırmasıyla başladı. Daha sonra Zimmerman, bireysel öğrencilerin bu bilişsel modelleri nasıl edindiklerini ve farklı görevlerde nasıl uzmanlaştıklarını keşfetmeye başladı.

Modeller Zimmerman (2013) kariyerini ve çalışmalarının gelişimini gözden geçirerek bunu sosyo-bilişsel teoriye (yani, bireyler başkalarını gözlemleyerek ve sosyal etkileşim yoluyla bilgi edinir) çerçeveledi. Zimmerman'ın çalışmaları Albert Bandura ve Ted L. Rosenthal ile işbirliği içinde bilişsel modelleme araştırmasından başladı. Daha sonra Zimmerman, bireysel öğrencilerin bu bilişsel modelleri nasıl edindiklerini ve farklı görevlerde nasıl uzmanlaştıklarını keşfetmeye başladı.

### Zimmerman'ın Döngüsel Aşamalar Modeli

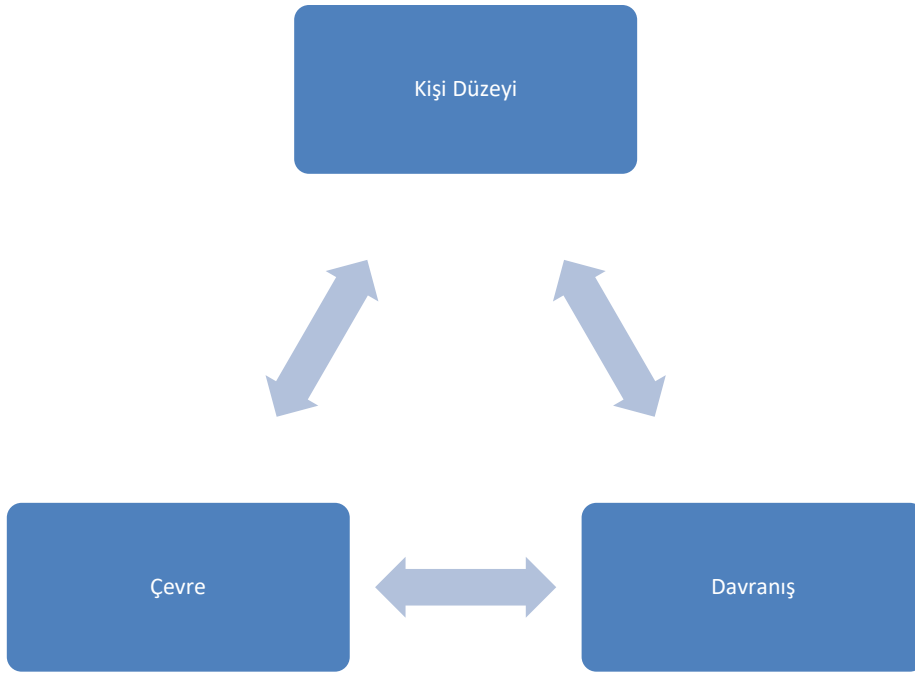
Zimmerman ilk SRL yazarlarından birisidir. Üç farklı SRL modeli geliştirmiş, bunlardan ilki 1989'da yayınlanmış olup, SRL'yi etkileyen etkileşimleri açıklamak için ilk girişimdir.

### Modellerin Tarihi ve Gelişimi

Zimmerman (2013) kariyerini ve çalışmalarının gelişimini gözden geçirerek bunu sosyo-bilişsel teoriye (yani, bireyler başkalarını gözlemleyerek ve sosyal etkileşim yoluyla bilgi edinir) yerleştirmiştir. Zimmerman'ın çalışmaları Albert Bandura ve Ted L. Rosenthal ile işbirliği içinde bilişsel modelleme araştırmasıyla başlamıştır. Daha sonra Zimmerman, bireysel öğrencilerin bu bilişsel modelleri nasıl edindiklerini ve farklı görevlerde nasıl uzmanlaştıklarını keşfetmeye başlamıştır.

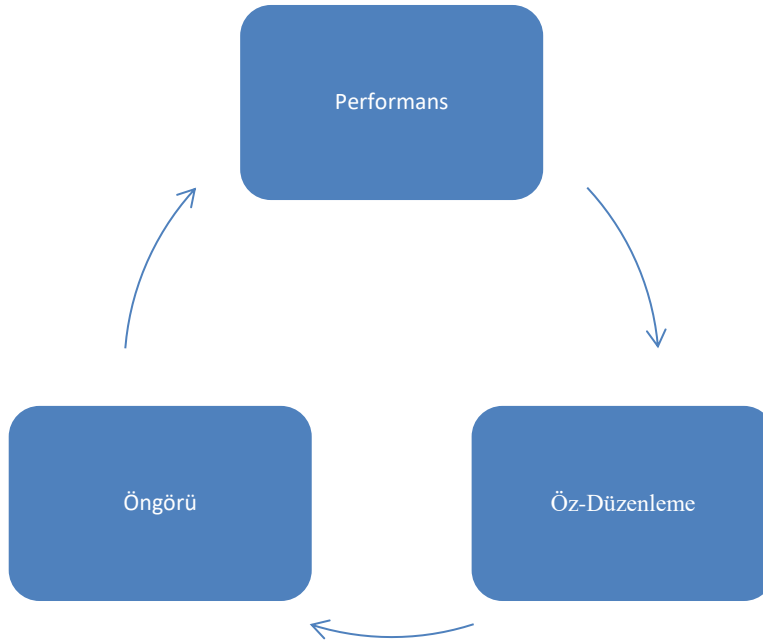
En üretken SRL yazarlarından biri olan Zimmerman, üç SRL modeli geliştirmiştir (Panadero ve Alonso-Tapia, 2014). İlk model (Şekil 1), SRL'nin Üçlü Analizi olarak bilinir ve üç SRL biçiminin etkileşimlerini temsil eder. Bunlar:

- ✓ Çevre,
- ✓ Davranış ve
- ✓ Kişi düzeyi (Zimmerman, 1989).



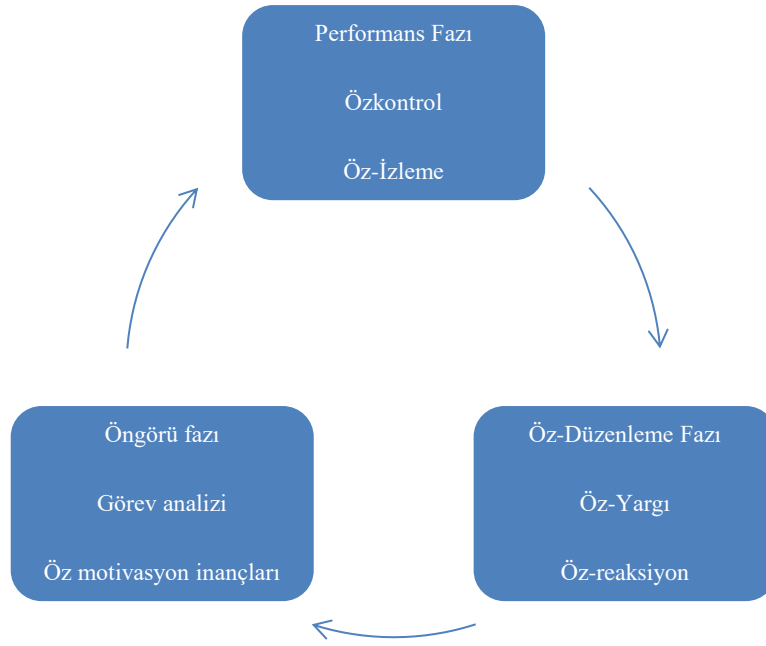
**Şekil 1:** Üçlü Model

Bu model, SRL'nin Bandura'nın sosyal bilişin üçlü modeli içinde nasıl öngörülebileceğini açıklar. İkinci model (Şekil 2), bireysel düzeyde meta-bilişsel ve motivasyonel süreçlerin birbiriyle ilişkisini açıklayan SRL'nin Döngüsel Evrelerini temsil eder. Bu model, 2000 el kitabında bir bölümde sunulmuştur ve genellikle Zimmerman modeli olarak bilinir.



**Şekil 1:** Döngüsel Model

Orada, her bir evreye ait alt süreçler sunulmuştur, ancak bu alt süreçler şekle 2003 yılına kadar yerleştirilmemiştir (Zimmerman ve Campillo, 2003). Son olarak, Zimmerman ve Moylan'da (2009) model, performans evresinde yeni meta-bilişsel ve istemli stratejiler dahil olmak üzere bazı ayarlamalara tabi tutulmuştur (Şekil 3).



Şekil 2: Güncel Döngüsel Model

Zimmerman'ın geliştirdiği üçüncü model, yakın zamanda Çok Seviyeli model olarak adlandırılmış ve öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerini edindikleri dört aşamayı temsil etmektedir (Zimmerman, 2000). Bu incelemede, burada analiz edilen diğer yazarların modelleriyle aynı düzeyde SRL sürecini tanımladığı için Döngüsel Aşamalar modeli analiz edilecektir.

Zimmerman'ın (2000) SRL modeli üç aşamada düzenlenmiştir: öngörü, performans ve öz-yansıtma (Şekil 3). Öngörü aşamasında, öğrenciler görevi analiz eder, hedefler belirler, bunlara nasıl ulaşılacağını planlar ve bir dizi motivasyonel inanç süreci harekete geçirir ve öğrenme stratejilerinin aktivasyonunu etkiler. Zimmerman'dan (1989) uyarlanmıştır. Performans aşamasında, öğrenciler görevi gerçekten yerine getirirken, nasıl ilerlediklerini izlerler ve görevi bitirmek için kendilerini bilişsel olarak meşgul ve motive tutmak için bir dizi öz kontrol stratejisi kullanırlar. Son olarak, öz-yansıtma aşamasında, öğrenciler görevi nasıl yerine getirdiklerini değerlendirir, başarıları veya başarısızlıkları hakkında atıflarda bulunurlar. Bu atıflar, öğrencilerin sonraki performanslarında göreve nasıl yaklaştıklarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek öz tepkiler üretir.

Zimmerman'ın (2000) SRL modeli üç aşamada düzenlenmiştir:

- ✓ Öngörü,
- ✓ Performans ve
- ✓ Öz-yansıtma

Öngörü aşamasında, öğrenciler görevi analiz eder, hedefler belirler, bunlara nasıl ulaşacaklarını planlar ve bir dizi motivasyonel inanç süreci canlandırır ve öğrenme stratejilerinin aktivasyonunu etkiler. Öğrenci için öğrenmeye karşı göstermiş oldukları çabalarının gösterilmesinden önce ortaya çıkan inanç ve süreci anlatmaktadır. Öngörü aşamasının alt aşamaları ise görev analizi ve motivasyonel inançlardır. Görev analizi hedef belirlemeyi ve planlama yapmayı gerektirir.

Öz motivasyon inançlar ise bireyin öğrenmeye ilişkin inançlarını ifade etmektedir. İçsel ilgi bireyin öğrenme görevine yüklediği anlamı ifade etmektedir. Performans aşamasında, öğrenciler aslında görevi yerine getirirken nasıl ilerlediklerini izler ve görevi bitirmek için kendilerini bilişsel olarak meşgul ve motive tutmak için bir dizi öz kontrol stratejisi kullanırlar. Performans aşamasının alt aşamaları ise öz kontrol ve öz gözlemedir.

Öz kontrol aşaması bir önceki aşamada belirlenen yöntemlerin hayata geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir alt aşama olan Öz gözlem aşaması ise kişinin bireysel olayları kaydetmesi ve bu olaylara sebepler bulması olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, öz-yansıtma aşamasında, öğrenciler görevi nasıl yerine getirdiklerini değerlendirir ve başarıları veya başarısızlıkları hakkında atıflarda bulunurlar. Bu atıflar, öğrencilerin sonraki performanslarında göreve nasıl yaklaştıklarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek öz tepkiler üretir. Öz yansıtmanın alt aşamaları ise öz yargılama ve öz tepkiyi içermektedir. Öz yargılama alt aşamasında öğrenci kendi

öğrenme sürecinde kendi yargılamaktadır. Öz tepki aşamasında ise öz doyumu ve olumlu duygular ile tepkiler gösterilmektedir (Zimmerman,2002).

### Zimmerman'ın Döngüsel Modelini Destekleyen Ampirik Kanıtlar

Zimmerman'ın ampirik kanıtlarına genel bir bakış, kariyer incelemesinde bulunabilir (Zimmerman, 2013). Zimmerman'ın ampirik araştırmasının özel bir özelliği, daha tipik akademik becerilerin yanı sıra atletik becerilerin de kullanılmasıdır. Zimmerman'ın modellerinin farklı yönlerini test etmek için bir dizi çalışma yürütülmüştür (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2013), özellikle Çok seviyeli ve Döngüsel faz modelleri. Zimmerman, Çok seviyeli modeli test eden Kitsantas ve Cleary ile birlikte bir çalışma yürütmüştür (Zimmerman ve Kitsantas, 2002; Kitsantas ve diğerleri, 2000). Bu dört çalışma iki türde gruplandırılabilir. İlk olarak, 1997 ve 1999'da yayınlanan makaleler, dart atma ve yazma olmak üzere iki farklı görevde lise öğrencilerinde sonuç ve süreç hedeflerinin farklı etkisini incelemiş ve modele destek bulmuştur. İkinci olarak, 2000 ve 2002'de yayınlanan makaleler, dart atma ve yazmada SRL becerilerinin geliştirilmesinde farklı model tiplerinin gözlemlenmesinin etkisini incelemiştir.

Döngüsel faz modeli dört çalışmadan oluşan bir dizide test edilmiştir. İlk olarak, Cleary ve Zimmerman (2001), basketbolda uzman, uzman olmayan ve yeni başlayan ergen erkeklerin gösterdiği SRL becerilerini incelemiş ve uzmanların daha fazla SRL eylemi gerçekleştirdiğini bulmuştur. İkinci olarak, benzer bir çalışmada, Kitsantas ve Zimmerman (2002), voleybolda uzman ve uzman olmayan üniversiteli kadınları karşılaştırmış ve SRL becerilerinin servis becerilerinde %90 varyansı tahmin ettiğini bulmuştur. Üçüncü olarak, Cleary ve ark. (2006) beş farklı koşulda düzenlenen basketbol serbest atışları konusunda 50 üniversite öğrencisini eğitti: tek fazlı SRL, iki fazlı SRL, üç fazlı SRL, kontrol grubu sadece pratik ve kontrol grubu pratik yok. Sonuçlar doğrusal bir eğilim gösterdi: eğitilen faz sayısı arttıkça katılımcıların puanları da iyileşti. Son olarak, dördüncü olarak, DiBenedetto ve Zimmerman (2010) 51 lise son sınıf öğrencisini fen dersleri sırasında inceledi ve daha yüksek başarı gösterenlerin Zimmerman modelindeki alt süreçleri daha fazla kullandığını buldu.

Zimmerman modeliyle ilgili bir diğer önemli araştırma parçası da Bernhard Schmidt ve meslektaşları tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Daha önce de belirtildiği gibi Schmidt, Zimmerman'ın modeline dayanan ve Kuhl'un (2000) modelinden etkilenen bir SRL modeli geliştirdi ve bu modelde fazların ve alt süreçlerin adlarında değişiklikler yapıldı (Schmitz ve Wiese, 2006). Bu teorik öneri, SRL'de öz izleme rolüne büyük önem vermektedir (Schmitz ve diğerleri, 2011). Ek olarak, Schmitz öğrenme günlüklerinin ve zaman serisi analizi olarak bilinen farklı veri analizlerinin nasıl kullanıldığı konusunda önemli araştırmalar geliştirdi. Başlıca sonuçları, öğrenme günlüklerinin kullanımının tüm SRL aşamalarını geliştirerek öğrencilerin SRL ve performanslarını etkilemenin etkili bir yolu olduğudur.

### Zimmerman'ın Döngüsel Modelini Destekleyen Ampirik Kanıtlar

Zimmerman'ın ampirik kanıtlarına genel bir bakış, kariyer incelemesinde bulunabilir (Zimmerman, 2013). Zimmerman'ın ampirik araştırmasının özel bir özelliği, daha tipik akademik becerilerle birlikte atletik becerilerin kullanılmasıdır. Zimmerman'ın modellerinin farklı yönlerini test etmek için bir dizi çalışma yürütülmüştür (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2013), özellikle Çok seviyeli ve Döngüsel faz modelleri. Zimmerman, Kitsantas ve Cleary ile birlikte Çok Seviyeli modeli test eden bir çalışma yürüttü (Kitsantas ve diğerleri, 2000). Bu dört çalışma iki türde gruplandırılabilir. İlk olarak, 1997 ve 1999'da yayınlanan makaleler, lise öğrencilerinin dart atma ve yazma olmak üzere iki farklı görevde çıktı ve süreç hedeflerinin farklı etkisini inceleyerek modele destek buldu. İkinci olarak, 2000 ve 2002'de yayınlanan makaleler, dart atma ve yazmada SRL becerilerinin geliştirilmesinde farklı model türlerinin gözlemlenmesinin etkisini inceledi.

Döngüsel faz modeli dört çalışmadan oluşan bir dizide test edildi. İlk olarak, Cleary ve Zimmerman (2001), basketbolda uzman, uzman olmayan ve acemi olan ergenlik çağındaki erkeklerin gösterdiği SRL becerilerini inceledi ve uzmanların daha fazla SRL eylemi gerçekleştirdiğini buldu. İkinci olarak, benzer bir çalışmada, Kitsantas ve Zimmerman (2002) voleybolda uzman ve uzman olmayan üniversiteli kadınları karşılaştırdı ve SRL becerilerinin servis becerilerinde %90 varyansı tahmin ettiğini buldu. Üçüncüsü, Cleary ve diğerleri (2006) beş farklı koşulda düzenlenen basketbol serbest atışlarında 50 üniversiteli öğrenciyi eğitti: tek fazlı SRL, iki fazlı SRL, üç fazlı SRL, kontrol grubu sadece pratik ve kontrol grubu pratik yok. Sonuçlar doğrusal bir eğilim gösterdi: eğitilen faz sayısı arttıkça katılımcıların puanları da iyileşti. Son olarak, dördüncüsü, DiBenedetto ve Zimmerman (2010) 51 lise son sınıf öğrencisini fen dersleri sırasında inceledi ve daha yüksek başarı gösterenlerin Zimmerman modelindeki alt süreçleri daha fazla kullandığını buldu.

Zimmerman modeliyle ilgili bir diğer önemli araştırma parçası da Bernhard Schmidt ve meslektaşları tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Daha önce de belirtildiği gibi, Schmidt, Zimmerman'ın modeline dayanan ve Kuhl'un

(2000) modelinden etkilenen bir SRL modeli geliştirdi ve bu modele fazların ve alt süreçlerin adlarında değişiklikler dahil edildi (Schmitz ve Wiese, 2006). Bu teorik öneri, SRL'de öz izleme rolüne büyük bir vurgu yapmaktadır (Schmitz ve diğerleri, 2011). Ek olarak, Schmitz, öğrenme günlüklerinin ve zaman serisi analizi olarak bilinen farklı veri analizlerinin nasıl kullanıldığına dair önemli araştırmalar geliştirdi. Başlıca sonuçları, öğrenme günlüklerinin kullanımının tüm SRL fazlarını geliştirerek öğrencilerin SRL'sini ve performansını etkilemenin etkili bir yolu olduğudur.

### SRL: Literatür incelemesi

Öğrenci üzerindeki belirgin etkilerinin yanı sıra, öz-düzenlemeli öğrenmenin öğretmen-öğrenci etkileşimi ve okul organizasyonu için de derin etkileri vardır. Öz-düzenlemeli öğrenenler pasif değildir; aksine, kendi güçlü ve zayıf yönlerini bildikleri ve ihtiyaç duyduklarında öğrenmeye elverişli bilgileri arayıp erişebildikleri anlamında aktiftirler. Standart dışı bir öğrenme koşulu -ister anlaşılması zor ders kitapları, ister kafa karıştırıcı eğitimler, ister ortalamanın altında çalışma koşulları ve okul tesisleri olsun- onlar için hiçbir sakatlayıcı engel yaratamaz. Başarısızlığı başarıya giden bir köprü olarak kullanmayı başarırlar. Onlar için bilgi edinme süreci hem sistematik hem de kontrol edilebilirdir (Meltzer, Katzir-Cohen, Miller ve Roditi, 2001).

Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmanın çok fazla olumlu sonucu bulunmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenenler, plan yapar, amaçları vardır, hedeflerine yönelik kendilerini izlerler ve değerlendirirler. Ayrıca dayanıklılık, güven, çalışkanlık, beceriklilik ve benzeri niteliklere sahip olduğu iddia edilen bireylerdir; Kendilerini motive olmuş, çalışkan, uygun şekilde stratejik ve akademik olarak yetkin olarak görürler.. Duygusal dayanıklılık, stres seviyeleri ve başarı ihtiyacı açısından kendi kendini düzenlemeyen akranlarından keskin bir şekilde farklıdır; akademik öğrenme ortamlarında güçlü bir hedef odaklı yaklaşım ve problem çözme girişimi gösterirler. (Hall, Spruill ve Webster, 2002).

### SRL Süreçleri

Yukarıda sunulan kendi kendini düzenleyen öğrenenlerin tanımı, onların özelliklerine ve niteliklerine işaret eder; ancak, 'kendi kendini düzenleyen öğrenme'nin operasyonel bir tanımına duyulan ihtiyaç son derece önemlidir. Zimmerman (1986), kendi kendini düzenleyen öğrenenleri "kendi öğrenmelerinde meta bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif" olan bireyler olarak tanımlar. Bu nedenle, öz düzenleme üç ana bileşene ayrılmıştır:

- (a) Meta Bilişsel Süreçler,
- (b) Motivasyonel Süreçler ve
- (c) Davranışsal Süreçler.

Bu süreçlerin rolü, "öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde meta bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar oldukları ölçüde öz düzenlemeli olduklarını" (s. 5) savunan Zimmerman (2001) tarafından açıkça belirtilmiştir. Bu süreçlerin her birinde belirli stratejilerin tanımlandığı belirtilmelidir.

Meta biliş açısından, öz düzenlemeli öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planladıklarını, kendileri için hedefler koyduklarını, kendi öğrenme görevlerini organize ettiklerini, öğrenme sürecinde kendilerini yakından izlediklerini ve kendi öğrenme süreçlerini sürekli olarak değerlendirdiklerini savunur; bunlar 'met biliş' olarak bilinir hale gelmiştir. Meta biliş, öğrencilerin öğrenme sürecinde kararlı, öz-farkında ve bilgili olmalarının ardındaki itici güçtür (Zimmerman, 1990). Meta bilişin yanı sıra, öz-düzenlemeli öğrenme aynı zamanda yüksek düzeyde motivasyon gerektirir. Borkowski ve diğerlerine göre, öz-yeterlilik, öz-atıflar ve içsel görev ilgisi motivasyonel süreci oluşturur. Motive olmuş bir öğrenci, öğrenme sürecinde gerçek bir öz-başlatıcı olan kişidir. Motive olmuş öğrenciler, öğrenme sürecinde örnek çaba, sebat ve azim gösterirler. Öz-düzenlemeli öğrenmenin üçüncü bileşeni eylemdir 'davranışsal süreç' olarak adlandırdığı şeydir. Wang ve Peverly (1986) davranışsal süreci, kendi kendini düzenleyen öğrenenlerin optimize edilmiş öğrenmeye elverişli ve kolaylaştırıcı "ortamları seçme, yapılandırma ve yaratma" süreci olarak tanımlamıştır (Zimmerman, 1990). Tavsiye ararlar, bilgi ararlar ve daha iyi öğrenebilecekleri yerleri bulmak için aşırı çaba gösterirler. Öğrenme sürecinde kendilerini kendi kendilerine eğitirler (Diaz, Neal ve Amaya-Williams, 1992) ve performans canlandırmalarında öğrendiklerini pekiştirmekten geri kalmazlar (Rohrkemper, 1989). Ayrıca, kendi kendini düzenleyen öğrenciler, kendi kendini düzenlemeyen akranlarından şu açılardan farklıdır:

- (a) kendi kendini düzenleme stratejileri ile öğrenme sonuçları arasındaki bağlantının farkındadırlar,
- (b) kendi kendini düzenlemenin öğrenmeye elverişli olduğunu bilirler ve (c) öğrenme hedeflerine ve sonuçlarına ulaşmak için kendi kendini düzenleme stratejilerini kullanırlar (Zimmerman, 1990).



## SRL Stratejileri

Şimdiye kadar sunulan tartışma, öz-düzenlemeli stratejiler ile öz-düzenlemeli süreçler arasında bir ayrım olduğunu ima eder. Belki de Zimmerman (1989) ikisi arasında ayrım yapan ilk kişiydi. Daha önce belirtildiği gibi, öz-düzenlemeli süreçler meta-bilişsel (yani, planlama, hedef belirleme, organizasyon, öz-izleme, öz-değerlendirme), motivasyonel (yani, öz-yeterlik, öz-sonuçlandırma, içsel görev ilgisi, çabalar ve dayanıklılık) ve davranışsal süreçleri (yani, yardım arama, bilgi arama, uygun öğrenme ortamı arama, öz-talimat ve öz-pekiştirme vb.) içerir. Buna karşılık, öz-düzenlemeli stratejiler sonunda öğrenmeye veya beceriye yol açan eylemler ve süreçlerdir. Öz-yeterlik algıları, öz-düzenlemeli süreçlerin bir örneğidir; ara hedef belirleme, öz-düzenlemeli stratejilerin bir örneğidir (Pintrich ve De Groot, 1990). Öz-düzenlemeli stratejilerin listesi hala daha fazla eklemeye açık olsa da, alandaki çoğu akademisyen ve araştırmacı en az on dört strateji konusunda hemfikirdir:

- (1) öz-değerlendirme,
- (2) organizasyon,
- (3) dönüşüm,
- (4) hedef belirleme,
- (5) planlama,
- (6) bilgi arama,
- (7) kayıt tutma,
- (8) öz-izleme, (9) çevresel yapılandırma,
- (10) öz-sonuçlar verme,
- (11) tekrarlama,
- (12) ezberleme,
- (13) sosyal yardım arama ve
- (14) inceleme.

## SRL'nin Bölümleri

Meta-bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçlerin sistematik uygulanmasına ek olarak, öz-düzenlemeli öğrenenler "öz-yönelimli geri bildirim" döngüsü olarak adlandırdığı şeyden de faydalanırlar. Bu geri bildirim döngüsünün doğasını tanımlamak için "döngüsel" terimini kullansa da, mevcut yazar "spiral" terimini tercih ediyor çünkü döngüsel, bir döngüdeki ilk pozisyona geri dönmeyi çağırırken spiral sizi bir seviye yukarı götürür (Winne ve Perry, 2000).

Öz-yönelimli geri bildirim döngüsü, belirli bir öz-düzenlemeli öğrenme stratejisinin veya yönteminin uygulanması ve kullanımıyla başlar ve aynı anda öz-düzenlemeli öğrenenler tarafından etkinliğinin izlenmesiyle devam eder. İzlemenin sağladığı geri bildirimle dayanarak, öz-düzenlemeli öğrenenler çeşitli şekillerde tepki vermeye karar verir; öğrenenler gizlice öz-algılarını değiştirebilir (örneğin, özsaygı veya öz-kavram) veya açıkça stratejilerini değiştirebilirler (örneğin, stratejiyi daha iyiye doğru değiştirebilirler) (Zimmerman, 1990).

Böylece elde edilen geri bildirim olumlu (yani, öğrenenler gözlemlenen sonuçlara dayanarak öğrenme hedeflerini yükseltmeye çalışabilirler) veya olumsuz (yani, öğrenenler alternatif olarak hedeflerini gözlemlenen sonuçlara uyacak şekilde düşürmeye karar verebilirler) olabilir. Spiral sürecin anlamı, motivasyonun, kendi kendini düzenleyen öğrenme sürecini başlatmanın arkasındaki itici güç olduğu ve bunun da daha yüksek motivasyonla (yani, kendi kendini motive etme) sonuçlandığı ve sürecin devam ettiğidir. Kendi kendini düzenleyen öğrenme, bir kartopuna benzetilir; yolunda ilerledikçe ivme ve boyut kazanır. Bu nedenle, Zimmerman'ın öne sürdüğü gibi: "...öğrencilerin kendi kendini düzenleyen öğrenme tanımları üç özelliği içerir: kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerini kullanmaları, öğrenme etkinliği hakkındaki kendi kendine yönelik geri bildirimlere yanıt vermeleri ve birbirine bağımlı motivasyonel süreçleri" (1990, s. 6). Diğer araştırmacılar da stratejik eylem, meta biliş ve motivasyonun (özellikle içsel motivasyon) kendi kendini düzenleyen öğrenmenin yapısını oluşturduğunu savunmaktadır (Moschner, 2007). Ancak Wernke, Wagener, Anschuetz ve Moschner (2011), yapının henüz basit bir fikir birliğine varılmış tanımının önerilmediğini ileri sürmüşlerdir.

## SRL Teorileri

Kendi kendine yönelik geri bildirim döngüsünün doğasının tartışıldığı bir tartışmada, Zimmerman (1990) kendi kendini düzenleyen öğrenme teorilerinin bir sınıflandırmasını ortaya koymuştur:

- ✓ Fenomenolojik Teoriler: Bu teoriler, örtülü algısal süreçler açısından öz-yönelimli geri bildirim döngüsünü tasvir eder. Bu teoriler, öz-düzenlemeli öğrenmenin evrensel bir öz-gerçekleştirme ve öz-saygı duygusu tarafından bilgilendirildiğini iddia eder.
- ✓ Operant Teoriler (örn. Mace, Belfiore ve Shea, 1989): Bu teoriler, öz-talimat, öz-kayıt, öz-pekiştirme vb. gibi açık tanımları tasvir eder ve destekler. Operant teoriler, dışsal ödül/cezanın (örn. sosyal onay, gelişmiş statü, maddi kazanç, terfi vb.) öz-düzenlemeli öğrenme tepkilerini belirlediğini savunur.
- ✓ Sosyal Bilişsel Teoriler: Önceki teorilerin aksine, bunlar geri bildirim olumlu yönlerine odaklanır. Bu teoriler, öz-yeterlilik, başarı başarısı, bilişsel denge ve benzeri faktörlerin öz-düzenlemenin arkasındaki gerçek itici güç olduğunu iddia eder.

Zimmerman (1990) ayrıca, öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerine ve öz-yönelimli geri bildirim döngüsüne ek olarak, öz-düzenlemeli öğrenmenin üçüncü bir boyutu olduğunu fark etti; bu üçüncü boyut, öğrencilerin belirli bir stratejiyi veya tepkiyi 'nasıl' ve 'neden' seçtikleri sorusudur. Öz-düzenleme yalnızca öğrencilerin öğrenme sonuçlarına yönelik "tepkisel tepkileri" tarafından belirlenmez; öğrencilerin bilgi arama ve öğrenme fırsatları yaratma sürecindeki proaktif katılımları tarafından bilgilendirilir (Zimmerman, 1990).

## SRL'de Temsilcilik

Öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin bilişsel ve fenomenolojik tartışmalarında McCombs ve Marzano (1990), üç unsurdan oluştuğunu düşündükleri 'öz-yapılar sistemi' olarak adlandırdıkları şeye daha fazla değer verirler:

- (a) öz-inançlar,
- (b) öz-hedefler ve
- (c) öz-değerlendirmeler.

Bu, öz yeterliliğin belki de öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeye olan eğilimlerini belirlemede ve kaliteli sonuçları garantilemede en önemli faktör olduğu anlamına gelir. Öz-etkin öğrenciler kendilerini öğrenme sürecinde dışarıdan gelen bilginin pasif alıcıları olmaktan ziyade aktif araçlar olarak görürler; 'öz' bir 'araç' olarak görüldüğünde üç değerli sonuç ortaya çıkar:

- (a) öz-yeterlik duygusu,
- (b) öğrenme için içselleştirilmiş hedefler ve
- (c) bir yeterlilik deneyimi (Zimmerman, 1990).

Özün bu 'aracı' görüşü, içsel motivasyonun kaynağıdır ve bu da öz-düzenlemeli öğrenmenin ateşlemesidir.

Bu 'aracı öz görüşünün Vygotsky'nin görüşüyle keskin bir tezat oluşturduğunu fark etmek önemlidir. Burada eylemlilik bireysel öğrencinin kişisel bir mülkü olarak kabul edilirken, Vygotsky'nin sosyo-kültürel bakış açısına göre eylemlilik bireysel öğrenci ve toplum tarafından paylaşılır (yani eylemlilik ikili veya aracılıdır). Vygotsky, kültürel gelişimin genel genetik yasasında eylemliliğin iki düzeyde var olduğunu zımnen iddia eder:

(a) zihinler arası düzey (yani, sosyal düzlemde insanlar arasında) ve zihin içi düzey (yani, psikolojik düzlemde benliğin içinde) (Yetkin Özdemir, 2011). Sosyo-kültürel bir bakış açısına göre eylemlilik

- (a) ikililer ve küçük gruplar tarafından paylaşılır ve
- (b) aracı araçları içerir (Yetkin Özdemir, 2011).

Bir baba ve çocuğunun kayıp bir oyuncuğun yerini 'hatırlamak' için sohbete girişmesi örneği, 'ikili'nin 'hatırlama' işlevini yerine getirmek için bir sistem olarak oynadığı rolü açıkça göstermektedir (Yetkin Özdemir, 2011). Bu nedenle, ikili hatırlamada, bilişin sosyal dağılımı, her bir bireydeki zihinsel dağılımından çok daha büyüktür. Bu nedenle, eylemlilik, sohbete dahil olan bireylerden herhangi birine değil, ikiliye atfedilebilir

Ayrıca, ikilinin dahil olan bireylerin toplamından daha fazlası olduğu belirtilmelidir. Sosyal ortam olarak adlandırılabilir şeyle daha çok aynıdır. Baba-çocuk örneğinde, bireyler hatırlama işlevini gerçekleştirmek için belirli araçlardan ve işaretlerden (yani ikilinin parçası olan aracı araçlardan) yararlanır. Bu nedenle, eylemliliğin uygun tanımı, bireyleri ve aracı araçları içerir; dolayısıyla ikili veya aracılı eylemlilik. Bu, bireyler eylemi



gerçekleştirmenin başlıca sorumluluğunu almaya devam etseler de, eylemlerinin kullandıkları aracı araçlar tarafından şekillendirildiği anlamına gelir (Yetkin Özdemir, 2011). Vygotsky (1981) Vygotsky, çocukların öz düzenleme kapasitelerinin edinilmesinin, işaretlerin (örn. konuşma) ve araçların (örn. nesnelere) kullanımıyla aracılık edilmediği sürece mümkün olmadığını ileri sürmektedir.

Aslında, öz benliğe ilişkin etken bir görüşe ulaşmak için, öğrencilerin kendi içsel öz gelişim ve öz belirleme mekanizmalarını fark etmelerine yol açabilecek meta bilişsel öz farkındalıklarını geliştirmeleri gerekir; bu içsel öz mekanizmalar da, motivasyonun sürekli bir deneyimini garanti eder (Zimmerman, 1990). Daha önce, öz yapı sistemleri yerine öz yeterliliğin nihai motivasyon kaynağı olduğunu iddia ederek, öz düzenlemeli öğrenmenin sosyal-bilişsel bir hesabını sunmuşlardı. Öz yeterliliği, “karşılaştırmalı kriterler (yani, diğer öğrencilerin performansı) yerine “ustalık kriterlerine (yani, bir yüzde ölçüğü)” dayalı “görev alanlarındaki performans başarısının kişisel derecelendirmeleri” olarak tanımladılar (Zimmerman, 1990, s. 11). Öz yeterlilik duygusuna ulaşmak için öğrencilerin belirli bir eğitim veya öğrenme sonucunu yeterince arzulamaları gerektiğini savundu. Çoğu zaman, her zaman olmasa da, kişinin kendini belirli bir öğrenme görevine dahil etmesi, belirli diğer alternatiflerden fedakarlık etmesini gerektirir. Örneğin, öğrenciler sınıf ödevlerine hazırlanmak için evde kalmak uğruna sık sık boş zaman aktivitelerini görmezden gelmek zorunda kalabilirler. Bu tür fedakarlıklar yapmak, öğrencilerin kendi potansiyellerine ve yeteneklerine olan özgüvenlerinin yanı sıra tatmini erteleme konusunda kişisel kararlılıklarını gerektirir (Mischel ve Mischel, 1983; Zimmerman, 1990). Bu tür bir durumla karşı karşıya kalan öğrenciler genellikle şu soruyu sorarlar: Buna değer mi? İşte öz düzenleme sürecinde tutarsızlıklar burada ortaya çıkar. Bandura ve Schunk (1981), bu tür tutarsızlıkları çözebilecek stratejiler olarak 'öz eğitim' ve 'öz değerlendirme' önerdiler; daha önce ara hedef belirlemenin (yani davranışçı tepki) bir çözüm stratejisi olarak kullanılmasını önermişti.

### SRL Modelleri

Bugüne kadar, öz-düzenlemeli öğrenmenin çeşitli modelleri sunulmuştur. Bir durumda, bilişsel, meta-bilişsel ve motivasyonel/duygusal stratejiler arasında ayırım yapan çok genel bir model önermiştir. Bilişsel stratejiler tekrarlama, ayrıntılandırma ve organizasyonu içeriyordu; Öte yandan, meta-bilişsel stratejiler anlayışı izleme stratejilerini içeriyordu; son olarak, motivasyonel stratejiler öğrencilerin duygu ve motivasyon sistemiyle ilgiliydi. Öz-düzenlemeli öğrenmenin üç katmanlı bir başka genel modeli önerilmiştir. Boekaerts'in modeli düzenlemenin farklı alanlarını yakalamayı amaçlıyordu. Modelin ilk katmanı, işleme modlarının düzenlenmesiyle (yani, bilişsel stratejilerin seçimi ve uygulanması) ilgiliydi. İkinci katman, öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde meta bilişsel bilgi ve meta bilişsel becerilerin oynadığı rolden yararlandı. Son katman, benliğin düzenlenmesine odaklandı ve hedefler ve kaynaklar gibi öğrenmenin genel yönleriyle ilgiliydi (Wernke, Wagener, Anschuetz ve Moschner, 2011). Üçüncü model önerildi ve daha sonra Winne ve Perry (2000) tarafından genişletildi. Bu model, öz-düzenlemeli öğrenmede yer alan meta bilişsel ve bilişsel süreçlerin daha ayrıntılı bir açıklamasını sundu.

Ayrıca, bilişsel süreçleri ve karmaşık geri bildirim döngülerini öz-düzenlemeli öğrenmenin yapı taşları olarak tanımlayan bilgi işleme modelleri de önerildi (Zimmerman, 2001). Bu modellerde, öğrenme bilgi işleme olarak kabul edilir ve her birinde belirli kronolojik olarak sıralanmış süreçlerin ayırt edildiği ve tanımlandığı bölümlere ayrılır. Bu tür bir model dört aşamayı içeriyordu:

- (1) öğrenme görevini tanımlama,
- (2) hedefler belirleme ve bunlara nasıl ulaşılacağını planlama,
- (3) taktikleri uygulama ve
- (4) meta bilişi uyarılama.

Bu aşamaların her biri ilgili meta bilişsel izleme ve meta bilişsel kontrolden yararlanır (Wernke, Wagener, Anschuetz ve Moschner, 2011). Zimmerman (2000, 2001) tarafından önerilen başka bir modelde, öz-düzenlemeli öğrenme üç aşamalı bir süreç olarak görülüyordu:

- (a) önceden düşünme aşaması veya görev analizi aşaması,
- (b) performans veya istemli kontrol aşaması ve
- (c) öz-yansıtma aşaması.

İlk aşama hedef belirleme ve stratejik planlama ile ilgiliydi; ikinci aşama öz-kontrol ve görevle ilgili stratejilere odaklanıyordu; son aşama öz-yansıtma ve öz-değerlendirmeyi içeriyordu (Zimmerman, 2000, 2001). Pintrich (2000) tarafından başka bir dört aşamalı model önerildi. Öz düzenlemenin zamansal modeli olarak bilinen bu model, aşağıdaki aşamaları içerir:

- (a) Öngörü: planlama, hedef belirleme ve aktivasyonu içerir;
- (b) İzleme: öğrenme sürecinin izlenmesini içerir;
- (c) Yönetim: düzenleme ve kontrol stratejilerinin kullanımını içerir; ve
- (d) Yansıma: değerlendirmeleri, yargıları ve atfları (öğrenme bölümünden sonra) içerir.

Model, teoride modeldeki aşamaların kronolojik olarak sıralanması anlamında zamansal olarak kabul edilir. Ancak Pintrich (2000), dört aşamanın her öz-düzenlemeli öğrenme sürecinde mutlaka gerçekleşmediğini ve her zaman önerilen sıralı düzende gerçekleşmediğini fark etti. Pintrich (2000), öz-düzenlemeli öğrenme için dört alanı belirlemek için daha ileri gitti:

- (1) biliş,
- (2) motivasyon,
- (3) davranış ve
- (4) bağlam.

Öz-düzenlemeli öğrenmenin bu kavramı, Vygotsky'nin aracılık ettiği ve ikili faaliyetinin de modele örtük olarak dahil edilmiş olması bakımından daha kapsamlıdır. Pintrich ayrıca, ön düşünce, izleme, yönetim ve yansımanın dört aşamasının da öz-düzenlemeli öğrenmenin dört alanında da gerçekleşebileceğini iddia etti. Dahası, Pintrich öz-düzenlemenin dört alanının doğrusal bir düzenlemede olması gerektiğini; aşamaların "örtüşebileceğini, farklı süreçler ve bileşenler arasında birden fazla etkileşimle aynı anda gerçekleşebileceğini" savundu (2000, s. 456). Bu modelin son bir özelliği, planlama, izleme ve değerlendirmenin meta-bilişsel stratejilerinin ve öğrenme içeriğiyle başa çıkmanın bilişsel stratejilerinin, bu öz-düzenlemeli öğrenme modelinin dört aşamasının hepsinde alakalı olmasıdır (Wernke, Wagener, Anschuetz ve Moschner, 2011).

### Gözden Geçirilmiş Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli (RSRLM)

"Gözden Geçirilmiş Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli (RSRLM)" olarak adlandırmak istediğim SRL modelim, yukarıda incelediğim literatüre ve ayrıca birkaç başka bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bu model yedi unsurdan yararlanır:

- (a) motivasyon,
- (b) eylemlilik,
- (c) öngörü,
- (d) performans,
- (e) yansıma,
- (f) izleme ve
- (g) yönetim.

Modelin ima ettiği gibi, öz-düzenlemeli öğrenmenin makroskobik bir yönü (izleme ve yönetimden oluşur) ve mikroskobik bir yönü (RSRLM'de gösterilen diğer tüm adım ve evrelerden oluşur) vardır. Başka bir deyişle, SRL'nin makroskobik yönü genel organizasyonu, ideolojisi ve değerlendirmesidir. Öte yandan mikroskobik yön, tüm sistemin bileşenleri olan bireysel unsurlardan oluşur. Bu modelde, öz-düzenlemeli öğrenmenin başlangıcı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilk (eylemsel) motivasyonu ile belirlenir. Öğrenmeye motive olurlarsa, öğrenciler kendilerini öz-düzenlemeli öğrenme sürecine dahil edeceklerdir. Modelin bu bileşenine "katılım" adı verilmiştir. Katılım, ikili temsilcilik (yani, sosyal destek sistemi, öz temsilcilik ve sosyal ortam) tarafından bilgilendirilir ve SRL'deki bir sonraki adıma veya aşamaya, yani "önceden düşünme"ye yol açar. Önden düşünme aşaması, planlama, hedef belirleme, öğrenme sürecinin etkinleştirilmesi ve benzeri faaliyetleri içerir. Önden düşünme aşamasından sonra, öğrenciler kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerini kullanmaya başlarlar; başka bir deyişle, eylem sürecini başlatırlar. Örneğin, tavsiye ararlar, bilgi kaynakları bulmaya giderler, vb.

Bir sonraki aşama, yansıma aşamasıdır. Bu aşamada, öğrenciler öğrenmeleri üzerinde düşünürler; kendi başarılarını veya başarısızlıklarını kendi kendilerine değerlendirir ve yargırlar. Yansımanın özünde bir tür izleme olduğu unutulmamalıdır. RSRLM modelinin önerdiği gibi, yansıma bir eylem sonrası süreç gibi görünse de, bunun aynı zamanda bir görev içi veya görev boyunca bir süreç olabileceğini varsaymamak için hiçbir neden yoktur. Yani, öğrencinin yansıma aşamasını başlatmak için performans aşamasının sona ermesini beklemesi gerekmez;

Performans aşaması devam ederken aynı anda yapılabilir. Bu nedenle, yansıtma hem bir görev sırasında hem de bir görev sonrası süreci olabilir.

Yansıtma, öğrenenler tarafından başarılı olup olmadıklarına karar vermelerine yardımcı olacak stratejilerden biri olarak yapılır. Yansıtma aşamasının sonucu, öğrenene "Başardım mı?" sorusunun cevabını verir. Cevap evet ise, öğrenen daha yüksek bir seviyede sürece yeniden katılmak için gelişmiş bir motivasyon seviyesi deneyimleyecektir. Cevap hayır ise, öğrenen daha sonra bir sonraki soruyu soracaktır: "Başarabilir miyim?" İşte burada 'atıf' devreye girer; öğrenenler başarısızlığın kaynağının kendi içlerinde veya erişemeyecekleri bir yerde olduğuna karar verebilirler. Öğrenen kendi kendine yeterliyse (veya içsel bir kontrol odağına sahipse), bunun cevabı evet olacaktır ve öğrenen katılım aşamasına ilk veya değiştirilmiş motivasyonla geri dönecektir. Cevap hayır ise, öğrenen SRL sürecini sonlandıracaktır.

Bu SRL modelinde izleme ve yönetim işlevi çok çeşitli alanlardadır. Modelin tüm adımlarına, aşamalarına ve yönlerine nüfuz ederler. Öğrenciler ilk motivasyonlarını, öngörülerini, performanslarını, öz değerlendirmelerini, başarılarını ve geliştirilmiş/değiştirilmiş motivasyonlarını izlerler. SRL sürecine katılmak için yeterince motive olup olmadıklarını görmek için motivasyonlarını (belki de bilinçaltında) izlerler. Ayrıca beklendiği gibi performans gösterip göstermediklerini görmek için performanslarını da izlerler. Dahası, başarılı olup olmadıklarını görmek için performanslarının sonuçlarını izlerler. Ayrıca motivasyonlarının artırılıp artırılmadığını veya değiştirilip değiştirilmediğini görmek için yeni motivasyon seviyelerini de izlerler. Bu nedenle izleme, SRL'nin çeşitli aşamalarında ve çeşitli düzlemlerinde çalışır.

Yönetim de bu modelde en güçlü düzenleyici işleve sahiptir. Yönetim, öğrencilerin kendi kendini düzenleyen öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirmek için ne yaptıklarını belirleyen modelin bileşenidir. Öğrenciler, yönetim yoluyla, kendi kendini düzenleyen öğrenmeye katıldıklarında en iyi sonuçların elde edileceğinden emin olmak için tüm öğrenme ve öğrenme etkinliklerini yaptıklarından emin olmak için çalışırlar. Öğrenenler, ilk motivasyonlarını kontrol eder ve yönetir, uygun aracı seçer, öğrenmeye elverişli en iyi iskele türünü almayı planlar, aktivitelerini izler, öğrenmenin sonuçlarını değerlendirir, vb. Aslında yönetim, modelin tüm aşamalarına ve bileşenlerine nüfuz eder. Rolü o kadar önemlidir ki, yönetimin SRL'nin gerçekleştiği matris olduğu güvenle iddia edilebilir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin temelinde yer alır ve tüm modelin dayandığı kaidedir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin bileşenlerinin tümünün dayandığı temeldir. Başka bir deyişle, yönetim tüm süreci düzenler; ayrıca öğrencilerin SRL stratejilerini kullanmasını da kontrol eder. Dahası, öğrencilerin sosyal destek sistemine, araçlara, işaretlere ve SRL'nin hemen hemen tüm diğer yönlerine erişimini kontrol eder.

Bana göre, sosyal destek sistemi (yani iskele olarak da adlandırılır) bu modelde birincil öneme sahiptir. Bana göre, sosyal destek sistemi iki düzlemde önemli rollerini oynuyor:

- a) nesnel düzlemde ve
- (b) öznel düzlemde.

Nesnel düzlem derken, eğitim ortamının ve dolayısıyla eğitim sürecinin bir parçası olan tüm insan dışı nesnel unsurları (veya araçları/etkenleri) kastediyorum. Nesnel etkenlere örnek olarak beyaz tahtalar, tepegöz projektörler, sınıf oturma düzeni, ders kitaplarını basmak için kullanılan kağıdın kalitesi vb. verilebilir. Öte yandan öznel düzlem derken, sosyal destek sisteminin insan tarafını ve sistemin bu tarafıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan diğer tüm unsurları kastediyorum. Sosyal destek sistemindeki öznel etkenlere örnek olarak eğitimcilerin ideolojisi, toplumların amaçları ve öncelikleri, ailelerin istekleri, hükümetlerin eğitim için bütçe sağlaması vb. verilebilir.

Öznel düzlemin, sosyal destek sistemindeki nesnel düzlemin kaderini belirlediğini fark etmek hayati önem taşır. Örneğin, bazı İslam ülkelerinde hükümetler, sadece karşı cinslerin ayrılmasını vaaz eden bir İslami ideoloji nedeniyle karma eğitim okullarına izin vermez. Bu kararın öğrenmeye elverişli mi yoksa caydırıcı mı olduğunu görmek için çok az akademik bilimsel araştırma vardır ve bu tür araştırmalar için yeterli istek veya motivasyon da yoktur. İran ve Pakistan gibi bazı ülkelerde, konu dini bir tabu olarak kabul edilir ve sadece birkaç bilim insanı veya araştırmacı konuya yaklaşmaya cesaret edebilir; bunu yapanların kendilerini iki arada bir derecede bulmaları ve mahkûmlara dönüşmeleri tehlikesi vardır. Bu nedenle, sosyal destek sistemi tarafından alınan kararların etkileri yapıcı veya zararlı olabilir

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Yukarıda sunulan öz-düzenlemeli öğrenmenin tanımı ve literatür taraması, öz-düzenlemeli olabilmek için öğrencilerin aktif ve hedef odaklı olmaları gerektiğini; ayrıca öğrenme sürecinde motivasyonlarını, bilişlerini ve davranışlarını düzenlemeleri gerektiğini göstermektedir. Bireylerin öğrenmelerini artırmaları ve başarılarını yükseltmeleri için farklı farklı öğrenme stratejilerine ihtiyaçları vardır. Öz düzenleyerek öğrenen öğrenciler ya da

öğrenme ortamlarını öz düzenlemeli öğrenmeye fırsat tanıyacak şekilde düzenlenen ortamda öğrenen bireyler konuları daha iyi kavramakta ve beraberinde akademik başarıları artmaktadır (Corno,1989 ; Çiltaş,2011 ; Haşlaman ve Aşkar, 2007 ; Henderson ,1989 ; Oh-Uchi ,Nagao&Sakurai , 2008 ; Üredi ve Üredi,2005).Öz-düzenlemeli öğrenenler, öğrenme süreçlerini planlama, organize etme, izleme ve değerlendirme gibi stratejilerle bilişlerini düzenlerler. Kendilerini öz-yeterli ve yetenekli olarak görerek motivasyonları üzerinde kontrol gösterirler. Dahası, etkili öğrenmeye elverişli ortamları seçerek, yapılandırarak ve yaratarak davranışlarını düzenlerler (Yetkin Özdemir, 2011). Öz-düzenlemeli öğrenmeyi garantilemek için öğrenme hedefleri belirlerler ve daha sonra bu öğrenme hedeflerine ulaşmak için düşünceler, duygular ve davranışlar üretirler (Schunk, 2001). Öz düzenleme, öğrencilerin

- (a) kendilerini öz düzenlemeye neyin motive ettiğini,
- (b) hangi süreçlerin kendilerinin farkına varmalarını sağlayabileceğini,
- (c) öz düzenlemelerinin sosyo-kültürel çevrelerinden nasıl etkilendiğini,
- (d) hangi bilişsel, duygusal ve motivasyonel süreçlerin öz düzenlemelerinde hangi rolleri oynadığını ve
- (e) öz düzenleme yeteneğini nasıl geliştirebileceklerini tam olarak anlamalarını ve takdir etmelerini gerektirir (Yetkin Özdemir, 2011; Zimmerman, 2001).

Bu araştırma, öz düzenlemeli öğrenme sürecindeki aşamaların izleme ve yönetim matrisinde gerçekleştiği ileri sürülmüştür. Bu nedenle, öz düzenlemeli öğrenmenin makroskobik bir yönü (izleme ve yönetimden oluşur) ve mikroskobik bir yönü (RSRLM'de gösterilen diğer tüm adım ve aşamalardan oluşur) olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, sosyal destek sisteminin öznel düzleminin öz düzenlemeli öğrenmenin kaderini belirleyebileceği ve nihai sonucunu değiştirebileceği sonucuna varılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Cleary, T. J., and Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *J. Appl. Sport Psychol.* 13, 185–206.
- Cleary, T., Zimmerman, B. J., and Keating, T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free throw practice. *Res. Q. Exerc. Sport* 77, 251–262. d
- Díaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1992). *The social origins of selfregulation*. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 127- 154). New York: Cambridge University Press
- DiBenedetto, M. K., and Zimmerman, B. J. (2010). Differences in self-regulatory processes among students studying science: a microanalytic investigation. *Int. J. Educ. Psychol. Assess.* 5, 2–24.
- Dignath, C., Büttner, G., and Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A metaanalysis on self-regulation training programmes. *Educ. Res. Rev.* 3, 101–129.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educ. Psychol.* 46, 6–25
- Hall, C. W., Spruill, K. L., & Webster, R. E. (2002). Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 79-86
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., and Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *J. Educ. Psychol.* 92, 811–817.
- Kuhl, J. (2000). “A functional-design approach to motivation and self-regulation,” in *Handbook of Self-Regulation*, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), 111–169.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Shea, M. C. (1989). *Operant theory and research on self-regulation*. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 27-50). New York: Springer-Verlag.
- McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., & Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 85-98
- Moschner, B. (2007). Selbstregulation als chance individuellen lernens. *Paedagogische Rundschau*, 61, 583-598.



- Panadero, E., and Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.* 11, 551–576. doi: 10.14204/ejrep.30.12200
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning.* In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Puustinen, M., and Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scand. J. Educ. Res.* 45, 269–286
- Puustinen, M., and Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scand. J. Educ. Res.* 45, 269–286. doi: 10.1080/00313830120074206
- Rohrkemper, M. M. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view.* In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schmitz, B., and Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: time-series analyses of diary data. *Contemp. Educ. Psychol.* 31, 64–96. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
- Schmitz, B., Klug, J., and Schmidt, M. (2011). “Assessing self-regulated learning using diary measures with university students,” in *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*, eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (New York, NY: Routledge), 251–266.
- Schunk, D. (2001). *Social cognitive theory and self-regulated learning.* In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective* (2nd ed.) (pp. 125-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sitzmann, T., and Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychol. Bull.* 137, 421–442
- Vygotsky, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions.* In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Wang, M. C., & Peverly, S. T. (1986). The self instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 370–404
- Wernke, S., Wagener, U., Anschuetz, A., & Moschner, B. (2011). Assessing cognitive and metacognitive learning strategies in school children: Construct validity and arising questions. *The International Journal of Research and Review*, 6(2) 19-39.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). *Measuring self-regulated learning.* In M. Boekaerts, P. P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 535-566). San Diego, CA: Academic Press
- Yetkin Ozdemir, I. E. (2011). Self-regulated learning from a sociocultural perspective. *Education and Science*, 36, 298-308
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307- 313
- Zimmerman, B. J. (2000). “Attaining self-regulation: a social cognitive perspective,” in *Handbook of Self-Regulation*, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), 13–40. doi: 10.1016/b978-012109890-2/50031-7
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning: An overview and analysis.* In J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 191–226). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educ. Psychol.* 48, 135–147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J., and Campillo, M. (2003). “Motivating self-regulated problem solvers,” in *The Nature of Problem Solving*, eds J. E. Davidson and R. J. Sternberg (New York, NY: Cambridge University Press), 233–262.



Zimmerman, B. J., and Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *J. Educ. Psychol.* 94, 660–668

Zimmerman, B. J., and Moylan, A. R. (2009). “*Self-regulation: where metacognition and motivation intersect*,” in *Handbook of Metacognition in Education*, eds D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (New York, NY: Routledge), 299–315.

