

Yansıtma Materyalleriyle Desteklenen İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özdüzenlemeli Öğrenmelerine Etkileri*

The Effects of Cooperative Learning Supported with Reflective Materials on Turkish Teacher Candidates Self-Regulation

Hülya GÜVENÇ**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmen adaylarının özdüzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe versiyonu ile toplanmıştır. Araştırma 80 (38 kız, 42 erkek) Türkçe öğretmen adayı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da işbirlikli öğrenme ile öğretim yapılmış, yansıtma materyali yalnız deney grubuna verilmiştir. Araştırma sonucu deney ve kontrol grubu arasında yalnızca öğrenme ve edim özyeterlilik algısı boyutunda deney grubu lehine fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra işbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan yansıtma materyallerinin, özdüzenlemeli öğrenmeyi daha olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Özdüzenlemeli öğrenme, yansıtma, işbirlikli öğrenme.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effects of cooperative learning supported with reflective materials on Turkish teacher candidates' self-regulated learning. Pre-test and post-test experimental design with control group was utilized. Data of the research were collected through the Turkish version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Eighty Turkish teacher candidates (38 girls and 42 boys) participated in this research. The reflection materials were provided for the experimental group only. Both groups were taught by using the principles of cooperative learning. The research has discerned that there is a difference between experimental and control groups on Self-Efficacy for Learning and Performance. However, it has been found that cooperative learning supported with reflection materials affects self-regulated learning more positively.

Keywords: Self-regulated learning, reflection, cooperative learning.

Summary

Purpose

Self-regulation is related with students' effective participation in their own learning process in terms of motivation and behavior. It is an important aspect that students have a chance to perform some self-regulations in order for their self-regulation learning to develop. Generating such learning environments, which provide opportunities for self-regulated learning is not easy even in active learning classrooms. In this sense, reflection materials that are given after in-class activities can be handled as easy-to-use tools to support students from the point of self-regulated

* Bu çalışma 17. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, guvenchulya@hotmail.com

learning. With this scope in mind, it is aimed to analyze the effects of cooperative learning supported with reflection materials on the self-regulated learning of Turkish teacher candidates.

Pretest and posttest with control group experimental model was utilized. The experimental application included 80 (38 females, 42 males) students enrolled in the class entitled "Teaching Principles and Methods" which is a theoretical course of three credits at the Turkish Language Education Department of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education.

The research data were collected by the Turkish version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire developed by Pintrich et al. The application covered all the semester. During the experimental applications, both groups were taught through a cooperative learning method. The experimental group was provided with reflection materials which are composed of six open-ended questions that enable students to reflect on their gains in the course, their roles during the process and their emotions. The students were made to fill out the reflection questions at the end of the course and these materials were collected after they filled them out. Groups' arithmetic means and standard deviations were calculated, dependent t and covariance analysis were used to analyze the mean differences between groups and pretest –posttests results.

Results

Results showed that cooperative learning method has positive effects on the intrinsic and extrinsic goal orientation and the task value in both groups. There is a difference between experimental and control groups in Self-Efficacy for Learning and Performance components of motivation. The effects of cooperative learning on the students' use of strategy were analyzed and it has been determined that it has positive effects on the usage of elaboration organization peer learning and help seeking learning strategies in both groups. On the other hand, the experimental group was effected positively on the usage of metacognitive self-regulation and effort regulation learning strategies. No important difference was determined between the experimental group and the control group on the usage of learning strategies.

Discussion

Cooperative learning has positive effects on students' self-regulated learning. Students' motivation and learning strategy use were effected positively in both groups. Cooperative learning is a powerful method and its positive effects on both cognitive and affective learning are well known. Cooperative learning has positive effects on both the usage of strategies and strategy teaching. It can be stated that cooperative learning activities which are supported by reflection materials has positive effects on the self-regulation learning outcome of instruction. It is known that group studies and reflection materials based on questions have positive effects on reflection. The results of this research showed that reflection materials and cooperative learning had positive effects on self-efficacy for learning and performance of students. In the cooperative learning groups, the students performed the academic task together. They incorporated their efforts for a common product and reward. Although individual performance can be determined, this is teachers' responsibility. In situations where this process is functioning properly, it should be an expected result that the student will not focus on his/her own individual performance. Students had specific time to discuss the accuracy, quality, and quantity of their own and each other's work called "group's process assessment stage." In this stage, students may focus on total effectiveness than their own or others' work. To this end, it can be said that the usage of reflection materials supports the cooperative learning applications and enhances their efficiency.

Conclusion

It can be said that the usage of reflection materials supports cooperative learning applications and enhances their efficiency. Based on the results of this research, it can be said that similar studies should be performed at different education levels and courses and it should be determined if similar results will be obtained for the efficiency of using reflection materials in cooperative learning.

Giriş

Özdüzenlemeli öğrenme, öğrencilerin güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin katılma derecesiyle ilgili olarak ortaya atılmış önemli bir kavramdır. Özdüzenlemeli öğrenme, bir akademik hedefe ulaşmak için üretilen düşünce, duygu ve eylemler olarak tanımlanmaktadır. (Zimmerman, 2000). Bir başka ifade ile özdüzenleme bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir (Senemoğlu, 2007). Yapılan araştırmalar özdüzenlemeli öğrenme ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu (Pintrich ve De Groot 1990; Eshel ve Kohvi, 2003), başarılı öğrencilerin diğerlerinden özdüzenlemeli öğrenme açısından daha yeterli olduğunu ortaya koymuştur (Zimmerman ve Martinez- Pons,1986; Valle vd.,2008). Bu saptamalar özdüzenlemeli öğrenme sürecinin açıklanması yönündeki çabaları artırmıştır. Zimmerman özdüzenleme sürecini, Bandura'nın sosyobilişsel modeline dayalı olarak, döngüsel üç evreyle açıklayan bir model ortaya koymuştur. Bu evreler, özdüzenleme süreçleri ve güdüsel inançların kurulduğu edim öncesi hazırlık, kendi kendini kontrol ve gözlem süreçlerinin denetimindeki edim ve edim sonrası tepki ve yansıtma evreleridir (Zimmerman, 2000).

Edim öncesi hazırlık evresinde, öğrenci verilen işle ilgili bağlamı irdelemekte, işin bağlamına göre kişisel öğrenme hedeflerini belirlemektedir. Bu işlemi, belirlenen öğrenme hedefine ulaşmak için hangi yolların izleneceğinin saptandığı stratejik planlama işlemi izlemektedir. Öğrenci bir yandan stratejik planını yaparken aynı anda güdüsel kurulumunu da gerçekleştirmektedir. İkinci evre olan edim evresi ise kontrol ve kendini gözlem süreçlerinden oluşmaktadır. Kontrol evresinde ise çevresel yapılandırma, yardım alma ve zaman yönetimi eşliğinde öğrenme stratejileri işe koşulmaktadır. Bu işlemler sırasında işe koşululan öğrenme stratejisinin etkililiği kontrol edilmekte, böylece izlenen yolun, koyulan hedefe ulaşmaya yardımcı olup olmadığı denetlenmektedir (Zimmerman, 2000). Son evre olan edim sonrası evresi, yansıtma ve öztepki süreçlerinden oluşmaktadır. Yansıtma sürecinde özdeğerlendirme, özyargılama ve nedensel yüklemeler yapılır (Schmitz &Wiese, 2006). Bir başka ifade ile öğretimsel iş sonucu elde edilen ürün, süreç sırasındaki çaba, ulaşılan doyum gözden geçirilir. Bu sonuçların nedenleri bulunur (Zimmerman, 2001). Öztepki süreci ise bu değerlendirmelerden sonraki duyguları ve öğrenme deneyimini adapte edip etmeme kararını içerir. Öğrenci başarılı bulunduğu, onda olumlu duygular uyandıran öğrenme deneyimleri için geliştirdiği stratejik planlarını, benzer bağlamlarda kullanmak için kaydedecek, bu öğrenme deneyimine ilişkin yüklemeleri doğrultusunda öz yeterlilik algısına temel olan inanışlarını da gözden geçirecektir. İşte bu nedenle bu evreler döngüsel bir nitelik taşımaktadır. Öğrenci her bir öğrenme deneyiminde aynı zamanda öğrenci olarak niteliklerini de geliştirmektedir.

Öğrencilerin özdüzenleme yeterliliklerinin gelişimini inceleyen Schunk &Zimmerman (1997), özdüzenleme yeterliliklerinin gelişiminin gözlem, taklit, özkontrollü ve özdüzenlemeli olmak üzere dört basamakta gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin özdüzenleme yeterliliklerinin gelişmesinde, özdüzenleme yapma fırsatlarının olması önemli bir etkidir. Bu amaçla, çocukların kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğrenme-öğretme ortamları düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2007). Ancak öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğunun devredildiği, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda dahi öğrencilerin yeterli özdüzenleme yapma fırsatı yoktur. Nitekim diğer aktif öğrenme uygulamaları arasında ön plana çıkan işbirlikli öğrenme de öğrencilere yeterli özdüzenleme fırsatı tanımamakla eleştirilmektedir (Paitz,1997). Oysa işbirlikli öğrenmenin diğer öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkileri alanyazında önemle vurgulanmaktadır (Qin, Johnson &Johnson, 1995; Açıkgöz, 2002).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 2002). İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler verilen öğretimsel işi birlikte yaparken, hem birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olmakta hem de sosyal etkileşimin olumlu etkilerinden en üst düzeyde yararlanmaktadır. İşbirlikli öğrenme, belli bir ürünü ortaya çıkarmak ya da belli bir hedefe ulaşmak için, grup halinde nasıl çalışılacağını düzenleyen bir etkileşim yapısıdır (Panitz, 1997). Öğretmen, grup

hedeflerini oluşturma, rolleri dağıtma, işin tamamlanması için gerekli materyallerin tümünü sağlanma yoluyla gruplar üzerinde kontrole sahiptir (Corliss, 2005).

Bu nedenle işbirlikli öğrenme sınıflarının da özdüzenlemeli öğrenme sürecinde öğrencilerin etkililiğini artıracak şekilde desteklenmesi gerektiği düşünülebilir. Oysa işbirlikli öğrenmenin diğer grup çalışmalarına göre daha olumlu etkileri olmasının nedeni iyi yapılandırılmış olmasıdır. Bu nedenle işbirlikli öğrenmenin öğrenci özerkliğini artırma yoluyla desteklenmesi uygun olmayabilir. Bu bağlamda, sınıf içi etkinliklerin ardından verilen yansıtma materyalleri, öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme açısından desteklenmesi için kullanımı basit araçlar olarak ele alınabilir.

Yansıtma materyalleri, öğrencileri ne öğrendiği ve nasıl öğrendiği konusunda yansıtma yapmaları için teşvik eden, onları kendi öğrenmelerinin gelişimiyle ilgili farkındalığını artıran araçlar olarak ele alınabilir (Haigh, 2001; Thorpe, 2004). Alanyazın incelendiğinde farklı isimleri ve özellikleri olan yansıtma materyallerine rastlanmaktadır. Farklı araştırmalarda ders kaydı, ders günlüğü, çalışma günlüğü, yansıtma defteri gibi isimlerin aynı özelliği gösteren materyallere verildiği bilinmektedir (Park, 2003; Schmitz & Wiese, 2006; İsrail, 2007). Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kaydetmek amacıyla kullandıkları yansıtma materyalleri, bu isim karışıklığına rağmen belli özelliklerine göre sınıflandırılabilir.

Öncelikle yansıtma materyalleri içeriğine göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak ele alınabilir. Yapılandırılmış yansıtma materyalleri, öğrencilerin düşüncelerine rehberlik etmeye, odaklanmaları gereken noktaları açığa çıkarmaya çalışan sorulardan ya da bu amaçlarla düzenlenmiş, öğrencinin tamamlaması gereken ifadelerden oluşmaktadır. Yapılandırılmış yansıtma materyallerindeki soru ve ifadeler öğrenme-öğretme sürecinin tamamına yönelik olabileceği gibi belli bir bölümüne de odaklanabilmektedir. Yapılandırılmamış yansıtma materyalleri ise öğrencilere sadece hangi konularda ve nasıl yansıtma yapacaklarının açıklanmasını içermektedir.

Yansıtma materyallerinin kullanım biçimleri de farklılıklar göstermektedir. Bazı çalışmalarda yansıtmanın ders sırasında bazı çalışmalarda ise evde yapılması beklenmektedir. Bazı yansıtma materyallerinin düzenli olarak kullanımı gerekirken bazılarının yalnızca odaklanılan temayla karşılaşıldığında ya da deneyim gerçekleştiğinde (Park, 2003) kullanılması gerekmektedir.

Farklı isimlerle anılan, farklı özellikler gösteren bu yansıtma materyallerinin kullanımıyla ilgili olarak yapılan çalışmalar, öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerilerinin edinimi, kendi öğrenme sürecinin farkında olma, kendini değerlendirme ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenme gibi olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Haigh, 2001; Myers, 2001; Park, 2003; Du & Wagner, 2005; Chirema, 2007; Orlang-Barak & Yinon, 2007).

Özdüzenlemeli öğrenme açısından bakıldığında ise öğrencileri öğrenme süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya koymaya zorlayan yansıtma materyalleri, özdüzenleme sürecinin üçüncü evresine destek olmaktadır. Yansıtma materyalleri öğrencilerin, kendi öğrenme süreçleriyle ilgili tüm özdüzenleme sürecini etkileyen içsel dönütler oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Corliss, 2005). Bu evrede yansıtma bir başka ifade ile özdeğerlendirme, özyargılama ve nedensel yüklemeler yapılmaktadır. Böylece ürün, süreç sırasındaki çaba ve ulaşılan doyum gözden geçirilerek elde edilen sonucun nedenleri bulunmaktadır. Özdüzenlemeli öğrenmenin döngüsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde, yansıtma materyallerinin öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme yeterliliklerinin gelişmesine olumlu etki yapması beklenir. Nitekim ders günlüğüyle desteklenmiş bir özdüzenleme eğitim programının özdüzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen İsrail (2007), yapılan uygulamanın özdüzenlemenin bazı boyutlarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Schmitz ve Wiese (2006) ise benzer bir araştırmalarında, yansıtma günlüklerinin evde doldurulmasını sağlamış, uygulamanın özdüzenlemeli öğrenme üzerindeki olumlu etkileri saptanmıştır. Ancak iki çalışmada da saptanan olumlu etkiye yansıtma günlüklerinin katkısını tam olarak belirlemek olanağı yoktur. Güvenç (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise altıncı sınıf öğrencilerinin çalışma günlüğü yazmaları sağlanmış, düzenli günlük yazan öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme yerliliklerinin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Amaç

Alanyazında yansıtma materyallerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya koyan araştırmalara rastlanmasına rağmen, işbirlikli öğrenmeyle birlikte kullanımının etkilerine ilişkin araştırmalara rastlanamamıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmada yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme uygulamasının ve işbirlikli öğrenmenin tek başına uygulanmasının Türkçe öğretmeni adaylarının öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel modelde bir araştırmadır. Deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Bu model katılımcıların deneysel işlem öncesi ve sonra ölçüldüğü, hem puanların ilişkili olarak hem de farklı grupların puanlarının ilişkisiz olarak incelenebildiği, böylece araştırmacıya yüksek istatistiksel veri sağlayan ve bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren güçlü bir modeldir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın bağımlı değişkeni öz düzenlemeli öğrenme stratejisi kullanımı, bağımsız değişkeni ise denel işlemleri oluşturan işbirlikli öğrenme ile yansıtma materyalinin kullanımudur.

Katılımcılar

Deneysel uygulama 2007-2008 güz döneminde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda ikinci sınıfta öğrenim gören ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini alan 80 (38 kız, 42 erkek) öğretmen adayı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin yaşları 18 ile 26 arasında değişmekte olup yaşların aritmetik ortalaması 19.8'dir. Araştırmanın katılımcıları yeniden gruplanmamış, öğrenimlerine devam ettikleri şubelerden biri deney, biri kontrol grubu olarak rastlantısal belirlenmiş, böylece öğrencilerin 41'i deney, 39'u kontrol grubunda yer almıştır. Ancak devamsızlık nedeniyle verilerin çözümlemesinde 33'ü (19 kız, 14 erkek) deney, 29'u (18 kız, 11 erkek) kontrol grubunda olmak üzere 62 öğrenciden elde edilen veriler dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan, Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen 81 maddelik Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'yle toplanmıştır. Bu ölçeğin öz düzenlemeli öğrenme çalışmalarında en sık kullanılan ölçek olduğu söylenebilir. Bireyler her bir maddeye katılma düzeylerini “Benim için kesinlikle yanlış”(1) ile Benim için kesinlikle doğru” (7) arasında değişen yedili Likert tipi ölçekte işaretlemektedirler. Ölçek güdülenme ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Güdülenme bölümü, İçsel Hedef Düzenleme (.59), Dışsal Hedef Düzenleme (.63), Görev değeri (.80), Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı (.52), Öğrenme ve Edim (performans) Özyeterlilik Algısı (.86) ve Sınav Kaygısı (.59) olmak üzere altı, öğrenme stratejileri bölümü Yineleme (.62), İşleme (Açıklama)(.74), Örgütlenme (Düzenleme) (.61), Eleştirel Düşünme (.74), Bilişüstü Öz düzenleme (Megabilişsel)(.75), Zaman ve Çevre Yönetimi (.61), Çaba (Emek) Yönetimi (.41), Akran İşbirliği (.46) ve Yardım Alma (.49) olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları yukarıda alt boyutlarla birlikte belirtildiği üzere .86 ile .41 arasında madde- toplam puan korelasyonları ise .19 ile .66 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının güdülenme bölümü için $\chi^2/df=4.47$; RMSEA= 0.06; CFI=.82; GFI=.88, öğrenme stratejileri bölümü için $\chi^2/df=2.26$; RMSEA=0.07; CFI=.70; GFI=.78 olduğu görülmüştür. Uyarlama çalışmasından elde edilen veriler ışığında diğer amaçların yanı sıra farklı yöntemlerin etkililiğinin incelendiği deneysel desenlerde kullanılmasının uygun olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 1004).

İşlem Yolu

Uygulama, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi sırasında gerçekleştirilmiştir. Bu ders üç kredilik kuramsal bir derstir. Uygulama bütün ders dönemini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında her iki grupta da amaç, içerik, yöntem, ders materyali ve değerlendirme açısından herhangi bir fark oluşmasına izin verilmemiştir. Uygulamaların tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Denel işlemler veri toplama uygulamaları hariç on hafta sürmüştür. Eğitim kurumunun kuralları gereği, kurumca belirlenen ara sınav haftasında uygulamaya bir hafta süre ile ara verilmiştir.

İşlem Basamakları

1. Hazırlık: Öğrenciler işbirlikli öğrenme konusunda yetiştirilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilere yansıtma materyalleri tanıtılmıştır. Yansıtma materyali, öğrencinin dersle ilgili kazanımını, süreçteki rolünü ve duygularını yansıtmasına olanak tanıyan altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bunlar "Bu dersin ana fikri sizce neydi?", "Bu derste öğrendiğiniz en önemli bilgi nedir?" "Kafanıza takılan, anlayamadığınız nokta nedir?", "Çalışma sırasında ne yapsaydınız daha iyi öğrenirdiniz?", "Grubun daha etkili çalışması için neler yapılabilirdi?", "Şu an kendinizi nasıl (mutlu, sinirli, vb.) hissediyorsunuz?" sorularıdır. Yetiştirme sırasında öğrencilere materyal dağıtılmış, öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. Bu yetiştirme 5 ders saati sürmüştür.

2. Ön Ölçüm: Veri toplama aracı her iki gruba uygulanmış, uygulama 1 ders saati sürmüştür.

3. Denel İşlemler: Denel işlemler sırasında her iki grupta da dersler, birbirine paralel ve aynı olacak şekilde işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin altı, birleştirme tekniğinin üç ve akademik çelişki tekniğinin bir kez kullanımıyla işlenmiştir. Tekniklerin seçiminde dersin hedefi ve işlenen konuya uyarlama kolaylığı ölçüt olarak alınmıştır. Birleştirme ve akademik çelişki teknikleri uygulanırken özellikleri gereği ayrıca bir öğretimsel iş tanımlanmamış, birlikte öğrenme tekniği uygulanırken ise slogan bulma, soru çıkarma, karşılaştırma tablosu oluşturma, örnek verme, örnek olay çözümleme ve çalışma yaprağı doldurma öğretimsel işleri verilmiştir. Deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak 3 ders saatinden oluşan her bir oturumun sonunda yansıtma materyali dağıtılmış, oturum sonunda bu materyal geri alınmıştır.

4. Son Ölçümler: Veri toplama aracı her iki gruba da tekrar uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekle elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 11.0 İstatistik Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler çözümlenirken grupların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, grupların uygulama öncesi ve sonrası aritmetik ortalamaları arasındaki değişimi incelemek için ilişkili gruplarda *t* test, grupların sonölçüm puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kovaryans analizine (Ancova) başvurulmuştur. Öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek yönlü kovaryans analizi deneysel desenlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s.112). Kovaryans analizi öncesi, puanların saçılma grafikleri incelenmesi ve regresyon eğimlerinin eşitliğinin istatistiksel olarak test edilmesiyle kovaryans varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir.

Bulgular

Deneysel işlemlerin, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek için, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında önemli farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Bu amaçla grupların önölçümlere ve sonölçümlere göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için *t* test uygulanmış, Güdülenme bölümüyle ilgili sonuçlar Tablo 1'de, Öğrenme Stratejileri bölümüyle ilgili sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Grupların Önölçüm ve Sonölçümlerine Göre Güdü Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

	Deney Grubu				Kontrol Grubu				Ön-Sonölçüm	
	Önölçüm		Sonölçüm		Önölçüm		Sonölçüm		Deney t (32)	Kontrol t (28)
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
İHD	21.33	4.45	23.51	4.78	21.07	4.17	23.17	4.52	3.05*	2.33*
DHD	16.15	5.05	18.30	4.15	15.03	4.64	17.28	4.03	2.88*	3.94*
GD	35.36	4.64	36.87	4.49	35.52	4.56	36.62	3.79	2.80*	2.30*
ÖKİ	20.58	4.58	21.82	3.56	20.41	3.28	21.14	3.34	2.01	1.11
ÖEÖ	41.64	8.31	45.21	5.77	41.45	7.13	42.10	5.51	3.86*	0.64
SK	17.42	6.62	16.45	5.53	17.03	8.34	16.65	5.99	1.06	0.32

* $p < .05$ İHD=İçsel Hedef Düzenleme; DHD= Dışsal Hedef Düzenleme; GD= Görev Değeri; ÖKİ=Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnanç; ÖEÖ= Öğrenme- Edim Özyeterlilik; SK= Sınav Kaygısı

Tablo 1’de görüldüğü gibi hem deney hem de kontrol grubunun aritmetik ortalamaları sınav kaygısı boyutu dışında yükselme göstermiştir. Sınav kaygısı boyutunda ise aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda $\bar{X}=17.42$, kontrol grubunda $\bar{X}=17.03$ iken uygulama sonrasında deney grubunda $\bar{X}=16.45$, kontrol grubunda ise $\bar{X}=16.65$ ’e düştüğü görülmektedir. Kaygı puanlarındaki bu düşme olumlu yönde bir değişim olarak kabul edilmekle birlikte t testi sonucu bu düşmenin istatistiksel önemi olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin önölçüm ve sonölçüm aritmetik ortalamalarındaki değişimin önemli olup olmadığını belirlemek üzere ilişkili gruplarda t test uygulanmıştır. Bu sonuçlara göre içsel ve dışsal hedef belirleme ve görev değeri boyutlarında her iki grubun aritmetik ortalamalarındaki değişim önemlidir. Öğrenme ve performans özyeterlilik boyutunda ise yalnızca yansıtma materyali verilen grubun aritmetik ortalamasında önemli değişim görülmüştür.

Tablo 2.

Grupların Önölçüm ve Sonölçümlerine Göre Öğrenme Stratejileri Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

	Deney Grubu				Kontrol Grubu				Ön-Sonölçüm	
	Önölçüm		Sonölçüm		Önölçüm		Sonölçüm		Deney t (32)	Kontrol t (28)
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Y.	20.12	5.41	19.76	4.74	20.27	3.87	19.34	4.22	0.45	1.42
İşleme	32.24	6.85	34.97	5.73	32.21	6.75	34.59	5.65	2.18*	2.41*
Ö.	21.69	5.91	23.42	4.25	22.14	4.49	23.58	3.97	2.37*	2.12*
E.D.	25.82	6.37	25.91	6.03	25.10	6.36	25.34	5.92	0.14	0.25
B.Ö.	59.55	12.8	62.73	12.3	59.03	11.95	62.24	13.18	2.19*	1.81
Z.Ç.Y	39.40	9.60	41.73	7.98	39.06	9.26	40.31	9.75	1.84	1.29
Ç.Y.	17.67	5.05	19.61	4.71	17.55	5.46	18.93	4.25	2.84*	1.53
A.İ.	11.61	3.61	14.03	4.15	11.07	3.98	13.59	3.96	2.89*	2.79*
Y.A.	18.58	5.47	21.42	5.35	18.06	5.22	20.62	5.24	2.42*	3.19*

* $p < .05$ Y=Yineleme; Ö=Örgütlenme; E D =Eleştirel Düşünme; BÖ= Bilişüstü Öz düzenleme; Z Ç Y = Zaman -Çevre Yönetimi; Ç Y = Çaba Yönetimi; A İ = Akran İşbirliği; Y A = Yardım Arama

Tablo 2’de görüldüğü gibi Yineleme boyutunda her iki grubun aritmetik ortalamalarında da düşme olmuştur. Aktif öğrenme yöntemlerinin yineleme stratejilerinin kullanımı üzerinde olumsuz olması beklendiği bir durumdur. Grupların öğrenme stratejileri kullanım puanlarının

uygulama sonrasında, öncesine göre diğer bütün boyutlarda artmıştır. Ancak yalnızca İşleme, Örgütlenme, Akran İşbirliği ve Yardım Alma boyutlarında uygulama sonrası, öncesine göre ortaya çıkan aritmetik ortalamalar arası farkın her iki grupta da önemli olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin temel özelliklerinden olan olumlu bağımlılık (Açıkgöz, 2002) ve sosyal etkileşim nedeniyle Akran İşbirliği ve Yardım Alma üzerindeki etkisi beklendik bir durumdur. Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında, onları farklı öğrenme stratejilerine yönelten öğretimsel işlerle çalıştığı için örgütlenme ve işleme stratejisi kullanım düzeylerinin farklılaşması da olağandır.

Bilişüstü Özdüzenleme ve Çaba Yönetimi boyutlarında deney grubunun deney öncesi ve sonrası aritmetik ortalamaları arasında farkın önemli olduğu görülmüştür. Yansıtma materyalinin özdüzenleme sürecinin son aşamasını desteklemesi nedeniyle bu beklendik bir sonuçtur. Ders içi uygulama sürecine ilişkin farkındalığın artışı, öğrencilerin çaba yönetimi üstlerinde de olumlu etki yapmış olabilir.

Deney ve kontrol grubunun denel işleminden etkileme durumunu ortaya koymak üzere grupların ön ölçümlere göre düzeltilmiş sonölçüm aritmetik ortalamaları ve hesaplanan kovaryans sonuçları güdü bölümü için Tablo 3'te, Öğrenme Stratejileri için Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Grupların Önölçümlerine Göre Düzeltilmiş Güdü Aritmetik Ortalamalar ve Kovaryans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Deney Grubu Düzeltilmiş \bar{X}	Kontrol Grubu Düzeltilmiş \bar{X}	F	p
İçsel Hedef Düzenleme	23.45	23.25	.04	.85
Dışsal H. Düzenleme	18.01	17.60	.26	.61
Görev Değeri	36.93	36.56	.31	.58
Öğrenme Kontrol İnan.	21.78	21.18	.67	.41
Öğr.- Edim Özyeterlilik	45.16	42.15	8.86	.00*
Sınav Kaygısı	16.36	16.75	.12	.73

* $p < .05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere grupların düzeltilmiş son ölçüm aritmetik ortalamaları incelediğinde, deney grubunun düzeltilmiş aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=45.16$) kontrol grubuna ($\bar{X}=42.15$) göre daha yüksek olduğu, kovaryans analizi sonuçlarına göre bu farkın önemli olduğu görülmüştür. Öğrenme-Edim Özyeterlilik Algısı boyutu dışındaki güdü boyutlarında ise aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu, uygulanan kovaryans analizi sonuçlarına göre ise bu farklılıkların önemli olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak yansıtma materyallerinin kullanımlarının yalnızca Öğrenme- Edim Özyeterlilik algısı boyutunda etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.

Grupların Önölçümlerine Göre Düzeltilmiş Öğrenme Stratejileri Aritmetik Ortalamaları Kovaryans Analizi Sonuçları

	Deney Grubu Düzeltilmiş \bar{X}	Kontrol Grubu Düzeltilmiş \bar{X}	F	p
Yineleme	19.79	19.28	.29	.59
İşleme	34.96	34.59	.08	.77
Örgütlenme	23.53	23.46	.00	.93
Eleştirel Düşünme	25.68	25.61	.00	.94
Bilişüstü Özdüzenleme	62.54	62.45	.00	.96
Zaman -Çevre Yönet.	41.61	40.43	.64	.43
Çaba Yönetimi	19.57	18.96	.45	.51
Akran İşbirliği	13.96	13.66	.09	.76
Yardım Arama	21.32	20.73	.23	.63

Öğrenme stratejileri bölümünün alt boyutlarında deney ve kontrol grubunun önölçümlere göre düzeltilmiş sonuç ortalamaları arasındaki farkın önemliliğini belirlemek üzere uygulanan kovaryans sonuçlarına göre Tablo 4'te görülen aritmetik ortalamalar arası farklılıkların hiçbir boyutta önemli olmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak işbirlikli öğrenme yönteminin tek başına kullanılması ile yansıtma materyali ile desteklenmesinin öğretmen aday öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejisi kullanımları üzerinde fark yaratmadığı söylenebilir.

Tartışma

İşbirlikli öğrenme üzerinde çok çalışılan, araştırmaların öğrencilerin güdüsel özellikleri ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerinde etkililiği kanıtlanmış bir öğretim yöntemidir (Açıkgöz, 1993; Gömleksiz, 1993; Lazarowitz, Hertz-Lazarowitz & Baird, 1994; Qin, Johnson & Johnson, 1995; Karnasih, 1995; Özkılıç, 1999; Özkal, 2000; Altınok, 2004). Araştırmada elde edilen bulgular hem işbirlikli öğrenme yönteminin yansıtma materyali ile desteklendiği deney grubunda hem de sadece işbirlikli öğrenme ile ders işlenen kontrol grubunda öğrencilerin güdüsel özellikleri ile strateji kullanımlarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir.

Ancak araştırmanın temel amacı, işbirlikli öğrenmenin yansıtma materyalleriyle birlikte kullanımının öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçları bu amaç doğrultusunda ele alındığında, yansıtma materyalleriyle desteklenmenin güdüsel boyutlardan öğrenme-edim özyeterlilik algısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu boyutta öğrencilerin ilgili konu alanında öğrenme yeterliliklerine ilişkin kişisel inanışları yer almaktadır. Daha açık bir anlatımla, yansıtma materyali ile desteklenen deney grubunda yer alan Türkçe öğretmen adayları kontrol grubundakilere göre Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini öğrenebileceklerine, ödev ve sınavları başarıyla gerçekleştireceklerine, en zor konuları bile anlayacaklarına ilişkin daha olumlu algılara sahiptir.

Araştırma sonuçları, yansıtma materyallerinin kullanımının, bilişüstü öğrenme stratejileri ve çaba yönetimi stratejileri boyutlarını da olumlu etkilerine ilişkin ipuçları sunmakla birlikte, bu boyutlarda deney ve kontrol grubu arasında fark bulunmamıştır. Bu durum kullanılan yansıtma materyalinin özelliğinden kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları özellikle işbirlikli öğrenme açısından dikkatle ele alınmalıdır. Özyeterlilik algısının gelişimi ve işbirlikli öğrenmenin özellikleri birlikte ele alındığında araştırma sonuçları işbirlikli öğrenme yönteminin bir sınırlılığın dikkat çekiyor olabilir. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler öğretimsel işi birlikte yapmakta, ortak ürün ve ödül için çabalarını birleştirmektedirler. Her bir öğrencinin amaca ulaşmaya yaptığı katkı saptanabilir olsa da bu öğretmenin yerine getirmesi gereken bir görevdir. Sürecin doğru işlediği durumlarda öğrencinin bireysel edimine odaklanmaması beklenen bir sonuç olmalıdır. Grup sürecini değerlendirme basamağında öğrenciler diğer üyelerin davranışlarına odaklanıyor olabilir. Bu doğrultuda ve araştırmanın bulgularına göre yansıtma materyali kullanımının işbirlikli öğrenme uygulamalarını desteklediği ve etkililiğini artırdığı söylenebilir. Buna göre, öz düzenlemeli öğrenme modeli (Zimmerman, 2000) açısından ele alındığında, işbirlikli öğrenmenin sınırlı ve geliştirilmesi gereken bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu sınırlılık yüksek öğretmen kontrolü kadar (Corliss, 2005) öz düzenlemeli öğrenmenin son basamağı açısından uygun fırsatları içermemesinden kaynaklanmaktadır. Görüldüğü gibi bu yansıtma materyalleri ile kolayca çözümlenebilecek bir sorundur.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak özellikle öğrenme ve edim özyeterlilik algısı üzerinde olumlu etkisi düşünülerek işbirlikli öğrenme etkinlikleri sonrası yansıtma materyali vermenin, öğretimin niteliğini, öz düzenlemeli öğrenme açısından olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak benzer araştırmaların farklı öğrenim düzeyi ve derslerde yinelenmesi ve böylece işbirlikli öğrenme ve yansıtma materyallerinin birlikte kullanımının etkililiğiyle ilgili benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılmayacağı belirlenmesi gerektiği söylenebilir. Yansıtma materyallerinin farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle birlikte kullanımının etkilerinin incelenmesi ve farklı özellikleri olan yansıtma materyallerinin kullanımının özdüzenlemeli öğrenmeye etkisinin incelenmesi de alanyazına önemli katkı yapabilir.

Öte yandan gerek işbirlikli öğrenmenin gerekse yansıtma materyallerinin olumlu etkilerine ilişkin kanıtlar ışığında, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme ve yansıtma materyallerinin kullanımı hakkında yetiştirilmesi için öğretmen eğitim programlarında gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (1993). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri". *Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi, Bildiriler I*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını,187-201
- Açıkgöz, Ü. K. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Altınok, H. (2004). "İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum", Yayımlanmamış doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-209.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler* (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chirema, K.D. (2007). The use of reflective journals in the promoting reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27,192-202.
- Corliss S. B.(2005). "The effects of reflective prompts and collaborative learning in hypermedia problem-based learning environments on problem solving and metacognitive skills" Texas University. Retrieved on 12 April 2008 at,Proquest Digital Dissertations.
- Du, H.S. & Wagner,C. (2005) "Learning with weblogs: An empirical investigation". *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'05)* Retrieved December, 16, 2008 2008 at URL<http://www2.computer.org/plugins/dl/pdf/proceedings/hicss/2005/2268/01/22680007b.pdf?template=1&loginState=1&userData=anonymous-IP1229942536511>
- Eshel, Y., Kohavi, R.,(2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.
- Güvenç, H.&Açıkgöz, K.Ü.(2007). İşbirlikli Öğrenme ve Kavram Haritalamanın Öğrenme Stratejisi Kullanımı Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 117-127.
- Güvenç,H. (2009) "Çalışma Günlüklerinin Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejilerini Kullanım Süreci Üzerine Etkileri", Yayımlanmamış Proje Raporu,TÜBİTAK 107K386.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubuşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Haigh, J.M. (2001). Constructing Gaia: Using journals to foster reflective learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 25 (2),167-189.
- İsrael, E. (2007). "Özdüzenleme Eğitimi, Fen Basarısı ve Özyeterlilik", Yayımlanmamış doktora tezi.DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Karnasih, I. (1995). "Small-group cooperative learning and field-dependence/independence effects on achievement and affective behaviors in mathematics of secondary school students in medan, Indonesia". Yayınlanmamış doktora tezi, Florida Üniversitesi.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R. & Baird, J.H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcome, *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1121-1131.
- Myers, J.L. (2001). Self evaluations of the "stream of thought" in journal writing. *System* 29, 481-488.
- Orlang-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 957-969.
- Özkal N. (2000). "İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri". Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkılıç, R. (1999). "Farklı İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Hizmet Öncesi Ortaöğretim Öğretmenlerinin Başarısı ve Hatırda Tutması Üzerindeki Etkileri". 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 253-274.
- Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning . *Cooperative Learning and College Teaching*, 8 (2), Retrieved on December, 16, 2008 at URL <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>.
- Park,C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183–199.
- Pintrich, P.R., & de Groot, E.A.M. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Qin, Z., Johnson, W. D & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 5(2), 129- 143.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32 (4), 195-208.
- Schmitz, B. & Wiese B.S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64–96.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Thorpe, K.(2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice*, 5 (3), 327-243.
- Valle, A., Núñez, J.C, Cabanach R., González-Pienda,J.A.,Rodríguez, S., Rosario, P., Cerezo R.& Muñoz-Cadavid, M.A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement, *Psicothema*, 20, (4), 724-731.
- Zimmerman B. J. & Martinez- Pons, M. (1986). Development of a structured interview for accessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.
- Zimmerman, B.J (2000). Attaining self regulation. A social cognitive perspective. In Boekaerts P., Pintrich, R. & Zeidner, M. (Ed.) *Handbook of self-regulation*. UK: Academic Press, London.
- Zimmerman, B. J.(2001). Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives. In Zimmerman, B. J & Schunk, D.H. (ed) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associate, London.