



Öğretim Tasarımı Dersinde Uygulanan Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri *

Sinan Kaya ¹, Ebru Kılıç Çakmak ²

Öz

Bu çalışma, ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına yönelik uygulanan etkinliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Araştırma, iki devlet üniversitesinin 2. sınıfında öğrenim gören 90 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma gruplarından birine bilişsel strateji etkinlikleri, diğerine ise üstbilişsel strateji etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin etkinliklere ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu, hem strateji kullanımı hem de konu alanına yönelik bilgi ve beceriler açısından genel anlamda faydalı olduğuna inandıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlaması ve planlı ders çalışma alışkanlığı kazandırması yönüyle etkinliklerden memnun kaldıkları, etkinliklerin her hafta yapılmasından ise rahatsız oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Bilişsel stratejiler
Üstbilişsel stratejiler
Öğretmen adayları
Öz-düzenleyici öğrenme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.01.2014

Kabul Tarihi: 10.06.2015

Elektronik Yayın Tarihi: 14.11.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.3019

Giriş

Bireyin öğrenme hedefine ulaşabilmesi için sahip olduğu içsel faktörlere vurgu yapan öz-düzenleyici öğrenme, bireyin kendisinin ortaya koyduğu öğrenme hedefleri doğrultusunda, davranışlarını, üstbiliş yeterliliğini ve güdülenme düzeyini ayarlamaya çalıştığı, hedeflerini çevresel etkilere göre yönlendirip sınırladığı, etkin ve oluşturmacı bir süreci ifade etmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu süreçte kullanılan stratejiler ise öz-düzenleyici öğrenme stratejileri olarak belirtilmektedir. Bu stratejiler, öğrenme stratejileri ve güdüsel stratejiler olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Öğrenme stratejileri boyutu, bilişsel stratejiler, üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri ve kaynakları yönetme stratejileri olarak üç grupta incelenmiş, her grup için alt boyutlar ortaya koyulmuştur. Bilişsel stratejiler ise, tekrar, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerinden oluşmaktadır (Duncan ve McKeachie, 2005; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993). Bu stratejileri yerinde ve etkili kullanan bireyler ise öz-düzenleyici öğrenenler olarak nitelendirilmiştir. Öz-düzenleyici öğrenenler, bilgiyi yapılandırma ve akılda tutmaya yardım edecek

* Bu çalışma 2012 yılında Sinan Kaya tarafından, Doç. Dr. Ebru Kılıç Çakmak danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan " Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi " başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Türkiye, sinan.kaya@omu.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, ekilic@gazi.edu.tr

bilişsel stratejileri kullanırlar, ilerlemelerini kontrol etmek için planlama ve izleme gibi üstbilişsel stratejileri kullanarak kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde kontrol ederler, kendilerini güdüleyerek derslerine odaklanır ve duygusal zorlukları mantıklı bir şekilde çözerler (Canca, 2005). Gerçekleştirilen pek çok araştırma, öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Butler ve Winne, 1995; Chung, 2000; Ley ve Young, 1998; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Ponz, 1990).

Öz-düzenleyici öğrenme üzerinde çalışan araştırmacılar, söz konusu becerilerin geliştirilmesi ve ölçülmesine yönelik çeşitli modeller ortaya koymuştur (Boekaerts, 1992; Pintrich ve diğerleri, 1993; Winne ve Hadwin, 1998; Zimmerman, 1989). Öz-düzenleyici öğrenme, geleneksel sınıflarda göze çarpmayan, kendiliğinden gelişmeyen ve çok karmaşık olmasına rağmen öğretilen bir beceridir (Boekaerts, 1997; Cekolin, 2001; Hall, Myers ve Bowman, 1999; Paris ve Paris, 2001; Pintrich, 1995). Öz-düzenleyici öğrenmenin öğretime ilişkin sorunlar, yapılan müdahalenin tasarımı ve bileşenleri, ders içeriği ile bütünleştirilmiş ders tasarımlarına karşı tamamlayıcı ders tasarımları, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin transferi ve öğrencilerin özellikleri olmak üzere dört genel kategoride toplanmaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılmasını engelleyen faktörler arasında ise strateji kullanımındaki beceri eksiklikleri, öğrencilerin kendi hafıza ve öğrenme süreçleri hakkında yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmamaları, görevin özellikleri ile ilgili bilgilerdeki eksiklikler, zamanın verimli kullanılmaması ve ders içeriği ile ilgili bilgilerdeki eksiklikler gösterilmektedir (Smith ve Ragan, 2005). Ley ve Young (2001), çeşitli öğretim bağlamlarında öz-düzenleme ilkelerini içeren derslerin, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme eksikliklerinin giderilmesine katkı sağlayacağını belirterek, ders içeriği, ortam ve öğrenci özellikleri ne olursa olsun öz-düzenleme desteğinin ders içerisine yerleştirilmesini (gömülmesini) sağlayacak ilkeler önermişlerdir. Bu ilkeler, öğrencilerin öğrenme çevresini hazırlamalarına ve düzenlemelerine rehberlik sağlama, bilişsel ve üstbilişsel süreçleri kolaylaştırmak için etkinlikler ve öğretimsel uygulamalar düzenleme, öğrencinin öğrenme sürecini izlemesini sağlayacak geribildirimleri ve öğretim amaçlarını kullanma, öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturma ve değerlendirme bilgisinin devamını sağlama olarak belirtilmiştir. Ayrıca, dışarıdan verilen komutlarla öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri ve performanslarını değerlendirmeleri için öğrencilerin cesaretlendirilmesi, akranlarının kullandıkları stratejileri gözlemleyebilecekleri etkileşim ortamlarının sağlanması, sadece stratejilere yönelik bilgilere değil aynı zamanda stratejileri kullanmalarını sağlayacak uygulamalara da yer verilmesi gerekmektedir (Osman ve Hannafin, 1992; Şimşek, 2006). Randi ve Corno (2000), öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımını geliştirmeyi desteklemek için öğretmenler tarafından uygulanan çeşitli sınıf içi müdahaleleri incelediği araştırmasında, ders içeriğinin öğretimi ile bütünleştirilmiş müdahalelerin, ders içeriğinden bağımsız gerçekleştirilen müdahalelere göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ragosta (2010), üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarına yardım etmek için tasarlanan müdahaleleri bir metaanaliz çalışmasında incelemiştir. Bu çalışmaya göre müdahalelerin düşük ile orta düzey arasında bir etki büyüklüğüne sahip olduğu, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen müdahalelerin öğretmenler tarafından gerçekleştirilen müdahalelere göre etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu, 5 ile 13 saat arasında sürdürülen müdahalelerin az ya da daha fazla olanlara göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, bilişsel strateji kullanımına yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin, üstbilişsel stratejilere ya da her iki türe yönelik gerçekleştirilen müdahalelere göre daha fazla etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Müdahalelerin daha çok çalışma becerileri, psikoloji, yazma ya da okuma, bilgi teknolojileri, matematik ve fen alanlarında gerçekleştirildiği görülmüştür (Ragosta, 2010).

Kremer-Hayon ve Tillema, (1999) genellikle öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmeleri üzerine odaklanıldığı belirtmektedir. Ancak, öğretmen eğitimi programları ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından da öz-düzenleyici öğrenmenin önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde, öğretmen eğitimi bağlamında öz-düzenleyici öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının daha iyi anlamalarına ve öğrenmelerine yardım edeceği vurgulanmaktadır (Dembo, 2001; Randi, 2004). Öğretmen eğitiminde öz-düzenleyici öğrenme araştırmalarına bakıldığında; öz-düzenleyici öğrenme modeline dayalı öğretimsel planlama uygulamalarının planlama becerileri ve eğilimleri üzerindeki etkileri, öğretmen eğitimcilerinin öz-düzenleyici öğrenenler olarak kendi mesleki gelişimlerini nasıl sağladıkları ve öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmelerine nasıl katkı sağladıkları incelenmiştir (Kitsantas ve Baylor, 2001; Van Eekelen, Boshuizen ve Vermunt, 2005). Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarında beklenen öz-düzenleme davranışları, gerçekleştirilen uygulamalar ve öz-düzenlemenin önemi hakkında öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerin alguları arasındaki farklılıklar, görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin karşılaştırılması, yükseköğretimdeki eğitimcilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olup olmadıkları ve öğretmen adayları tarafından öz-düzenleyici öğrenme üzerinde gerçekleştirilen sınıf içi tartışmaların incelenmesine yönelik araştırmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir (Birenbaum ve Rosenau, 2006; Kremer-Hayon ve Tillema, 1999; Perry, Hutchinson ve Thauberger, 2008; Tillema ve Kremer-Hayon, 2002).

Öz-düzenleyici öğrenme konusunda pek çok araştırma yapılmasına rağmen bu araştırmaların çoğu nicel araştırma yöntemiyle sınırlı kalmıştır. Ancak, yapılacak araştırmalarda nitel yöntemlere de yer vermek öz-düzenleyici öğrenmeyi inceleme konusuna da yeni bir açılım getirecektir (Özturan Sağırlı ve Azapağası, 2009; Pressley ve Harris, 2006; Sönmez Ektem, 2007). Ayrıca, öz-düzenlemeyi bir süreç olarak ele alarak, öz-düzenleyici öğrenmeyi daha iyi görmeyi, anlamayı ve değerlendirmeyi sağlayacak yeni ölçme araçlarının diğer ölçme araçlarıyla birlikte kullanılması önerilmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005).

Günümüzde eğitimcilerin üzerinde önemle durduğu öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili yapılan çok sayıda araştırma olmasına rağmen cevaplanmamış pek çok soru bulunmakta (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000), farklı eğitim programları ya da müdahalelerin nasıl olması gerektiğiyle ilgili çelişkili bulgulara rastlanmakta ve belirsizlikler devam etmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ve geliştirilmesine yönelik yapılan müdahalelerde, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerine odaklanıldığı, farklı öğretim yaklaşımlarının (bağımsız ya da bütünlük) kullanıldığı dikkat çekmekte ve genellikle üstbilişsel stratejiler ya da bilişsel stratejiler gibi belirli öz-düzenleyici öğrenme boyutlarına yönelik strateji kullanımlarının geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenmenin farklı boyutlarına yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin öz-düzenleyici öğrenmenin diğer boyut ya da boyutları üzerindeki etkisini inceleyen ve gerçekleştirilen müdahalelere yönelik öğrencilerin ne düşündüğünü ortaya koyan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının ders içeriği ile birleştirilmiş strateji etkinliklerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koyması ve öz-düzenleyici öğrenmenin iki boyutuna (bilişsel ve üstbilişsel) yönelik ayrı ayrı tasarlanmış etkinliklerin etkililiğini nitel verilerle açıklaması açısından alanyazındaki belirtilen eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle birleştirilen ders içeriği ve etkinliklere ilişkin memnun oldukları ve rahatsız oldukları durumları, ders çalışma alışkanlıklarındaki (bilişsel strateji kullanımındaki) değişimi, üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarındaki değişimi ve etkinliklerin öğrenmeye katkısını ortaya çıkarması nedeniyle hem uygulamaya hem de bundan sonra yapılacak benzer çalışmalara ışık tutacaktır. Ayrıca araştırmalar, okuduğunu anlama ve problem çözme gibi belirli konu alanlarında yoğunlaşmakta, bu nedenle farklı konu alanlarında öz-düzenleyici öğrenme için kullanılabilir stratejilerin geliştirilmesine yönelik araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle araştırma, öğretim tasarımının öğretiminde temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasını öz-düzenleyici öğrenme açısından inceleyen nitel bir araştırma olması açısından da özgün ve güncel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Öğretim Tasarımı dersi içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına yönelik uygulanan etkinliklere ilişkin öğretmen

adaylarının görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin uygulanan etkinliklere ilişkin genel memnuniyet durumları nasıldır?
2. Öğrencilerin etkinliklerdeki memnun oldukları ve rahatsız oldukları özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki (bilişsel strateji kullanımındaki) değişime ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki (üstbilişsel strateji kullanımındaki) değişime ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin, etkinliklerin öğrenmeye katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına yönelik uygulanan etkinliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 Bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm'lerinin 2. sınıfında öğrenim gören, Öğretim Tasarımı Dersini alan 90 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin Öğretim Tasarımı dersi başarı öntesti ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile öğrenim gördükleri üniversiteler dikkate alınarak denk gruplar oluşturulmuştur. Çalışma grupları ise rastgele belirlenmiştir. Her birinde 45 öğrencinin yer aldığı çalışma gruplarından birine bilişsel strateji etkinlikleri (BSE) diğereine ise üstbilişsel strateji etkinlikleri (ÜBSE) uygulanmıştır. BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %62,2'si kız, %37,8'i erkek, ÜBSE'lerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ise %51,1'i kız, %48,9'u erkektir. Her iki gruptaki öğrencilerin yaş ortalaması 19'dur. Ayrıca, BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %60'ı Gazi Üniversitesi, %40'ı Ahi Evran Üniversitesi, ÜBSE'lerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ise %62,2'si Gazi Üniversitesi, %37,8'i Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Farklı tür etkinliklerin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin Öğretim Tasarımı dersi başarı öntesti [$t_{(88)}=-0.54, p>.05$], bilişsel strateji [$t_{(88)}=0.04, p>.05$] ve üstbilişsel strateji ortalama puanları [$t_{(88)}=-0.28, p>.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre grupların denk olduğu söylenebilir.

Strateji Etkinlikleri ve Uygulama Süreci

Öğretim Tasarımı dersi kapsamındaki ünitelere ilişkin öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, ilgili stratejileri kullanmalarını sağlamak ve bu stratejilerin kullanımını geliştirmek amacıyla BSE ve ÜBSE'leri hazırlanmıştır. Etkinlikler, hem ders içeriğine hem de ilgili stratejilere yönelik tasarlanmıştır. Etkinlikler geliştirilirken, öncelikle Öğretim Tasarımı dersine yönelik kazanımlar belirlenmiş ve öğrencilerin bu kazanımları gerçekleştirmelerine yardım edecek bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin, her üniteye yönelik etkinlikler biçiminde tasarlanmasına karar verilmiştir. Strateji etkinlikleri, BSE ve ÜBSE biçiminde gruplandırılarak etkinliklerde yer alacak strateji türlerine karar verilmiş ve stratejilere yönelik tanımlamalar yapılmıştır. Bilişsel stratejiler kategorisi tekrar, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerinden, üstbilişsel stratejiler ise planlama, izleme ve düzenleme stratejilerinden oluşmaktadır. Daha sonra BSE ve ÜBSE, strateji kategorilerine ait tanımlamalar, alanyazında yer alan bilişsel ve üstbilişsel strateji örnekleri ve kazanımlar kullanılarak hazırlanmıştır. Strateji etkinliklerinde yer alacak maddeler, ünitelere ve strateji türlerine göre gruplandırılmış ve maddelerin uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form dört konu alanı

uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak etkinliklere son şekli verilmiştir.

14 haftalık süreçte öğrenciler ilgili etkinlikleri, her üniteye yer alan konuların anlatımı tamamlandıktan sonra sınıf ortamında tamamlamışlardır. Etkinlik gerçekleştirildikten sonra da değerlendirme yapılmıştır. BSE ve ÜBSE, hem ders içeriği ve hem de strateji kullanımı açısından ayrı ayrı dereceli puanlama anahtarı kullanılarak araştırmacı ve ikinci bir puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme işlemi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilere araştırmacı tarafından e-posta yoluyla etkinliklere (hem strateji kullanımına hem de ders içeriğine) yönelik geribildirimler verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

BSE ve ÜBSE'e ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliliğine ilişkin üç konu alanı uzmanı ile ölçme ve değerlendirme alanında bir uzmanın görüşleri alınarak, öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu form aracılığıyla, uygulanan strateji etkinliklerinin ders konularının öğrenilmesine katkıları, ders çalışma, çalışmaları planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişimlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, etkinliklerde öğretmen adaylarının memnun oldukları ve rahatsızlık duydukları özellikler ile etkinliklere yönelik öğrenci memnuniyetine ilişkin görüşler toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konu alanına ilişkin önbilgi düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve 56 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinin kapsam geçerliliğine ilişkin beş konu alanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen testin madde analizi çalışması, daha önce Öğretim Tasarımı dersini almış, Gazi Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 75 kişilik öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Başarı testinin KR-20 Güvenirlik Katsayısı 0.85, testte yer alan maddelerin ortalama güçlük derecesi 0.47 bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, etkinlikler uygulanmadan önce bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım düzeylerini belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ndeki Bilişsel Stratejiler ve Üstbilişsel Stratejiler alt boyutları kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek için yineleme (4 madde), ayrıntılandırma (6 madde), düzenleme (4 madde) ve eleştirel düşünme (5 madde) alt faktörleri, öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanma düzeylerini belirlemek için üstbilişsel öz-düzenleme (12 madde) alt faktörü kullanılmıştır. Bu faktörlere ait Cronbach Alfa Katsayıları sırasıyla 0.65, 0.77, 0.75, 0.76 ve 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler üzerinde çeşitli kodlamalar yapılarak görüşler gruplandırılmış, frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir.

Bulgular

Uygulanan strateji etkinliklerinin ders konularının öğrenilmesine katkıları, ders çalışma, çalışmaları planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişimlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, etkinliklerde öğretmen adaylarının memnun oldukları ve rahatsızlık duydukları özellikler ile etkinliklere yönelik öğrenci memnuniyetine ilişkin görüşler incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin Etkinliklere İlişkin Memnuniyet Durumları ve Genel Değerlendirmeleri

BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin uygulanan etkinliklere ilişkin genel memnuniyet durumlarının dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Uygulanan Etkinlik Türüne İlişkin Genel Memnuniyet Durumları

Memnuniyet durumları	BSE'nin uygulandığı grup		ÜBSE'nin uygulandığı grup	
	f	%	f	%
Memnun kaldım	32	71.1	32	71.1
Kararsızım	9	20.0	11	24.4
Memnun kalmadım	4	8.8	2	4.4
Toplam	45	100.0	45	100.0

Tablo 1'e göre, hem BSE ile çalışan öğrencilerin hem de ÜBSE ile çalışan öğrencilerin %71.1'i etkinliklerden memnun kalmışlardır. BSE ile çalışan öğrencilerin %8.8'i, ÜBSE ile çalışan öğrencilerin ise %4.4'ü yapılan uygulamadan memnun kalmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, uygulanan etkinlik türüne göre memnuniyet durumlarının benzer olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Etkinliklerdeki Memnun Oldukları Özelliklere İlişkin Görüşleri

BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin etkinliklerdeki memnun oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2'de verilmektedir. Öğrencilerden bazıları her iki etkinlik türü için hangi özelliklerden memnun kaldıklarına ilişkin soruya birden fazla özellik belirtmişlerdir.

Tablo 2. Öğrencilerin Etkinliklerdeki Memnun Oldukları Özellikler

BSE'nin uygulandığı grup			ÜBSE'nin uygulandığı grup		
Alt Temalar	f	%	Alt Temalar	f	%
Derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlaması	10	22.22	Derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlaması	11	24.44
Düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandırması	8	17.78	Düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandırması	9	20.00
Ders çalışmaya ve dersi dinlemeye karşı güdülemesi	8	17.78	Her ünitenin ardından yapılması ve sınava hazırlaması	8	17.78
Her ünitenin ardından yapılması	5	11.11	Öz değerlendirme sağlaması	6	13.33
Her etkinliğin ünite de işlenen konuların tümünü kapsamaması	3	6.67	Konular içindeki önemli noktaların görülmesini sağlaması	4	8.89
Sınava hazırlaması	3	6.67	Yoruma dayalı soruların sorulması (Sizce ... Neden ... vb.)	4	8.89
Yoruma dayalı soruların sorulması	3	6.67	Ders çalışmaya ve dersi dinlemeye karşı güdülemesi	3	6.67
Geribildirimlerin verilmesi	3	6.67	Geribildirimlerin verilmesi	3	6.67
Konu üzerinde ayrıntılı düşünmeyi sağlaması	2	4.44	Anlamli öğrenmeyi sağlaması	2	4.44
Derste işlenecek yeni konu için hazırlık sağlaması	2	4.44	Diğer	2	4.44
Diğer	4	8.88			

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, etkinliklerin en çok derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlamasından ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmasından (%22.22) memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"... Eskiden sınavdan önce çalıştığımızı sınavdan sonra unutuyorduk. Etkinlikler sayesinde konuları tekrar ederek kalıcı bir şekilde öğrendik (13).", "Hoşuma giden özelliği yalnızca ders tekrarı yapmamız (22).", "Etkinliklerle birlikte dersteki konuların kalıcılığını sağladım (27).", "Her hafta çalışmamı sağlayarak kalıcılığı desteklemesi (35)."

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %17.78'i, etkinliklerin düzenli ve planlı ders çalışma alışkanlığı kazandırmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

"Etkinlikler bizim düzenli ve planlı çalışmamızı sağladığı için etkili öğrenmemizi sağladı (13).", "Ben düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip değilim. Bu alışkanlığı kazanmama fayda sağladı (16).", "... düzenli ders çalışmayan biri olarak her hafta dersten sonra tekrar etmem sınava çalışmama kolaylık sağladı (36)."

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %17.78'i etkinliklerin ders çalışmaya ve dersi dinlemeye karşı kendilerini güdülemesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"... ders çalışma isteğimi arttırması. Etkinliklerde başardığımı görünce bu dersi daha çok sevmeye başladım ve bu da notuma yansdığı için mutluyum (19).", "... yapılan etkinliğe yönelik geribildirim verildikten sonra en yüksek veya en yüksek notlardan birini almış olmak çok hoşuma gidiyor ve beni rahatlatıyor, böylelikle bir sonraki haftaya hazırlıklı ve istekli geliyordum (33)."

Öğrencilerin BSE'nde memnun oldukları öğrenme stratejilerinin kullanımını sağlaması, önemli noktaların görülmesini sağlaması, öz-değerlendirme yapmayı ve anlamlı öğrenmeyi sağlaması olarak belirlenen diğer özelliklere ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

"... kavram haritası çizdirmesi ve bize kendi örneklerimizi yazdırması hoşuma giden özelliklerdendir (27).", "Etkinliklerde yorumlara yer verilmesi güzeldi (29).", "Düşünme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum (31).", "Etkinliklerin işlenen konuları ayrıntılarıyla kapsıyor olması (37).", "... başka bir yanı da yanlışları düzeltici geribildirimlerin verilmesi (37).", "Derse hazırlıklı gelerek, etkinliklerdeki sorulara aklıma geleni yazmak ve bunu değerlendirmekten çok zevk aldım (39)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerdeki memnun oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2'de verilmektedir. ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, etkinliklerin en çok derste öğrenilenleri tekrar olanağı sağlamasından ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmasından (%24.44) memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Konuları sürekli tekrar etmemi sağladı (2).", "Ders sonrasında hem konuyu özetleme hem de öğrendiğimi anında sorularla pekiştirmiş olmam ... (37).", "Her üniteyi tekrar etme fırsatı sağladığı için (45)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %20.00'si gerçekleştirilen etkinliklerin düzenli (planlı) ders çalışma alışkanlığı kazandırmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"... bana zamana yayarak planlı çalıştığımında çok daha rahat olacağımı ve daha iyi öğreneceğimi göstermiş olması (9).", "Derse hazırlıklı gelme alışkanlığı kazandırması ... (20).", "Daha düzenli çalışmamı ve kendimi kontrol etme yöntemimi geliştirdi (44)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin %17.78'i gerçekleştirilen etkinliklerin her ünitenin ardından yapılmasından (her hafta olmasından) ve sınava hazırlanırken kolaylık sağlamasından memnun olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

"Her hafta etkinlik yapmamız (19).", "Her hafta etkinlik olduğu için sınavlara hazırlaması... (20).", "Sınav zamanı çalışmamda kolaylık sağlaması (37)."

Öğrencilerin ÜBSE'nde memnun oldukları öz değerlendirme yapmayı sağlaması, önemli noktaların görülmesini sağlaması, Sizce ..., Neden ... vb. yoruma dayalı soruların sorulması, öğrenme stratejilerinin etkililiğini görme olanağı sağlaması ve her etkinliğin üniteye işlenen konuların tümünü kapsamaları olarak belirlenen diğer özelliklere ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Etkinliklerde direkt bilgi yerine o bilgiye dair farklı şeyler soruluyordu. Bu yüzden ilk etkinliklerde çok zorlandım. Zamanla bu tip sorulara alıştım (6).", "Farklı öğrenme stratejilerini öğrendim. Normalde ders çalışırken tablo yöntemini kullanmazdım, ancak etkinliklerden sonra tablo çizerek öğrenmenin çok önemli olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını anladım (16).", "Her konuyla ilgili hemen geribildirim verilmesiydi. Hangi konuda nasıl bir eksikliğimin olduğunu görmem de bana çok fayda sağladı (17).", "Konuların önemli kısımlarını ve çalışmam gereken noktaları etkinlikler sayesinde anladım (44)."

Öğrencilerin Etkinliklerdeki Rahatsız Oldukları Özelliklere İlişkin Görüşleri

BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin etkinliklerdeki rahatsız oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 3'te verilmektedir. Öğrencilerden bazıları her iki strateji etkinliğinde de hangi özelliklerden rahatsız olduklarına ilişkin soruya birden fazla özellik belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğrencilerin Etkinliklerdeki Rahatsız Oldukları Özellikler

BSE'nin uygulandığı grup			ÜBSE'nin uygulandığı grup		
Alt Temalar	f	%	Alt Temalar	f	%
Etkinliklerin yapılma sıklığı	20	44.44	Etkinliklerin yapılma sıklığı	16	35.56
Etkinliklerdeki soruların sayısının fazlalığı	8	17.78	Soruların karmaşık yapısı	4	8.89
Ezber bilgilere yönelik olması	4	8.89	Etkinlik puanlarının ders notunu etkilemesi	4	8.89
Her etkinliğe ayrılan sürenin uzun olması	3	6.67	Sınıftaki gürültü ve oturma düzeni, sınıfın dar olması	2	4.44
Sınıftaki gürültü ve oturma düzeni	3	6.67	Kopya çekilmesi	2	4.44
Kopya çekilmesi	3	6.67	Sınav gibi gerçekleştirilmesi	2	4.44
Soruların kapsamlı olması	3	6.67	Soruların zor olması	2	4.44
Sınav gibi gerçekleştirilmesi	2	4.44	Grupların olması	2	4.44
Sınıf mevcudunun fazla olması	2	4.44	Soruların kapsamlı olması	2	4.44
Ders işleme süresini azaltması	2	4.44	Diğer	5	11.10
Diğer	3	6.66			

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok etkinliklerin yapılma sıklığından (her hafta olmasından) (%44.44) rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Her hafta etkinlik olması sıkıcıydı (8).", "... etkinliklerin uygulanma sıklığı rahatsız ediciydi (9, 43).", "Her hafta etkinlik yapmak oldukça rahatsız ediciydi (21, 22).", "Etkinliklerin yapılma sıklığı beni rahatsız etti. Çünkü son zamanlarda diğer derslerimiz ve bu derslerle ilgili ödevlerimiz yüzünden etkinliklerde zorlandım (28, 31)."

BSE'nin uygulandığı gruptaki 8 öğrenci (%17.78) gerçekleştirilen etkinliklerdeki soru sayısının fazla olmasından ve 4 öğrenci (%8.89) gerçekleştirilen etkinliklerde ezber bilgilere yönelik sorular olmasından rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

"... çok soru olması (9).", "Sorular çok fazlaydı. Belki daha az soru sorulabilirdi (19, 25).", "Soruların fazlalığı ve uzun cevaplı sorular sıkıcı olabiliyordu (34).", "Ezber bilgilerin isteniyor olması (3).", "Etkinliklerdeki bazı sorular ezbere dayalıydı. Bu da bizi öğrenmeye değil ezbere yöneltti (13).", "Bana çoğu soru ezbere dayalı gibi geliyor. Belki, daha fazla yorum soruları olabilirdi (19)."

Öğrencilerin, BSE'nde rahatsız oldukları soruların karmaşık ve kapsamlı yapısı, sınıf mevcudunun fazla olması ve grupların olması olarak belirlenen diğer özelliklere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Etkinliklerin çok zaman alması (9).", "Soruların kapsamlı olması yorucu oluyordu (32).", "... soruların zorluk dereceleri (28).", "Sınıf mevcudu daha az olsa ve bu uygulamalar daha az öğrenciye uygulansa bireysel başarı daha da artardı (11).", "Sınıfın kalabalık olmasından dolayı rahat düşünmeden yazdım (38).", "İlk etkinliklerde konuyu bildiğim halde soruları nasıl cevaplayacağımı anlayamadım (15).", "Sınıfın iki ayrı gruba ayrılması yerine tek bir grup üzerinden sürecin ilerlemesini isterdim (5)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerdeki rahatsız oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 3'te verilmektedir. ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok etkinliklerin yapılma sıklığından (her hafta olmasından) (%35.56) rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Sadece sınavdan sınav çalışarak biri olarak her hafta ders çalışmak zor oldu (14).", "Her hafta etkinlik yapıyor olmak belirli bir süre sonra rahatsız etti (21).", "Bazı zamanlarda etkinliklere çalışmaktan diğer derslere çalışma imkanı bulamadım (15)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki 4 öğrenci (%8.89) gerçekleştirilen etkinliklerdeki soruların yapısından (ne istendiğinin anlaşılmasından) ve 4 öğrenci (%8.89) de gerçekleştirilen etkinliklere verilen notların ders notunu etkilemesinden rahatsız olduklarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

"... bazı soruların karmaşık olup, ne demek istediğini anlayamamış olmamdır (2).", "Bazı soruların tam olarak ne istediğini anlamakta güçlük çektim (27).", "Beni rahatsız eden yanı ise her ne kadar beni güdülese de not verilecek olmasıydı (9).", "Not verilmemesi gerekiyordu (26).", "Not kaygısı hoşuma gitmiyor (40)."

Öğrencilerin, ÜBSE'nde rahatsız oldukları soruların kapsamlı olması, grupların olması, soru sayısının fazlalığı ve Sizce Neden Gibi yoruma dayalı soruların olması olarak belirlenen diğer özelliklere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Sınıf ortamından kaynaklanan nedenler (aydınlatma ve sınıfın dar olması) (33).", "Her hafta sınav tadında bir etkinlik yararlı olsa bile kısmen rahatsız edici (41).", "Bizim grubun soruları genelde yorum ağırlıklı olduğu için uygun cümleyi seçmekte zorlanıyordum (13).", "Sorular çok fazlaydı. Soru sayısı daha az olsa daha rahat cevaplanabilirdi (20).", "Soruların çok kapsamlı olması cevaplama sıkıntı yaratabiliyor (30).", "... A ve B gruplarının olmasıdır. Yani daha da açacak olursak, kendi grubumda bilgiye yönelik sorular ağırlıklı iken diğer grupta yoruma yönelik sorular ağırlıklı olmuştur (3)."

Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

	BSE'nin Uygulandığı Grup		ÜBSE'nin Uygulandığı Grup	
	f	%	f	%
Evet değişti	28	62.22	33	73.33
Hayır değişmedi	14	31.11	7	15.56
Kararsızım	3	6.67	5	11.11

Tablo 4'e göre, BSE ile çalışan öğrencilerin % 62.22'si, ÜBSE ile çalışan öğrencilerin ise %73.33'ü ders çalışma alışkanlıklarında değişim olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, ÜBSE'nin, BSE'ne göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını daha fazla değiştirdiği söylenebilir. BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişim Özelliklerine İlişkin Görüşleri

BSE'nin uygulandığı grup			ÜBSE'nin uygulandığı grup		
Alt Temalar	f	%	Alt Temalar	f	%
Planlı (düzenli) ders çalışma	18	40.00	Planlı (düzenli) ders çalışma	29	64.44
Derste not tutma	4	8.89	Derste not tutma	4	8.89
Özetleme	3	6.67	Anahtar kelimeleri belirleme	2	4.44
Notları düzenleme	2	4.44	Tablolar oluşturma	2	4.44
Konunun anahatlarını çıkarma	2	4.44	Özetleme	1	2.22
Bellek destekleyiciler	1	2.22	Notları düzenleme	1	2.22
Tekrar yazma	1	2.22	Dikkati odaklama	1	2.22
Anahtar kelimeleri belirleme	1	2.22	Kendime özgü stratejiler geliştirme	1	2.22
İşaretleme kullanma	1	2.22	İşaretleme kullanma	1	2.22
Eleştirel düşünme	1	2.22	Konunun anahatlarını çıkarma	1	2.22
			Bilgiler arasında bağlantılar kurma	1	2.22
			Kendi kendime sorular sorma	1	2.22
			Konuya özgü strateji kullanma	1	2.22
			Ana düşünceyi bulma	1	2.22

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok planlı ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarında (%40.00) değişimin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Normalde çok çalışan bir öğrenci değilim. Her hafta etkinlik yapılması, sadece bu derse düzenli olarak çalışmamı sağladı (1).", "Sürekli tekrar ve derse gitmeden önce bir ön hazırlık yapmayı neredeyse alışkanlık haline getirdim (4).", "... derse gelmeden önce olabildiğince hazırlık yapmayı ve düzenli bir şekilde çalışma prensibini edindiğimi düşünüyorum (5).", "Olumlu yönde bir alışkanlık kazandırdı. Düzenli olarak ders çalışma alışkanlığı edinmeme yardımcı oldu (25).", "... bu zamana kadar hiçbir derse bu kadar düzenli çalışmamıştım. Her hafta düzenli çalışmamı sağladı (37)."

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki diğer değişimlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Etkinliklerden önce, derse gitmeden önce konuyu okuyup, derste not tutarak ve tuttuğum notları tekrar tekrar yazıp ezberleyerek çalışıyordum. Etkinlikler başladıktan sonra, ders öncesinde kitapta işaretlemeler (altını çizme, soru işareti koyma vb.) yapıp derste not tutmaya ve dersten sonra kendi çıkarttığım notlarla derste tuttuğum notları birleştirmeye ve gerekli olduğu durumlarda bellek destekleyicilerden faydalanmaya başladım (9).”, “Önceden ders çalışırken konuyu ezberlemeye çalışırdım. Bu etkinliklerde başarılı olmak için kendi kendime anahtar kelimeler oluşturup, bu kelimelerle konuyu öğrenmeye çalıştım (15).”, “Bu ders için bir defter tuttum ve her hafta derste aldığım notlar ve kitaptan aldıklarımı o deftere yazdım. Böyle bir defterim hiç olmamıştı... (33).”

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5'te verilmektedir. ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok planlı ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarında (%64.44) değişimin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Önceden derse sadece sınavlardan önceki hafta çalışıyordum, şimdi ise her hafta düzenli olarak çalışıyorum. Dolayısıyla sınavlar için aşırı çalışmaya gerek duymuyorum (3, 7).”, “Benim ders çalışma alışkanlığım genelde sınavlardan bir hafta önce ders çalışmaya başlamaktı. Ama bu sistemden sonra her hafta düzenli ders çalışmaya başladım. Çalışmadığım zamanlarda kendimi rahatsız hissettim (17).”, “Planlı ve programlı olmayı öğrendim. Derslere girmeden önce önbilginin ne kadar önemli olduğunu öğrendim (18).”, “Etkinlikler sayesinde düzenli bir çalışma sistemi oluşturdum (29, 37).”, “Düzenli ve planlı çalışma alışkanlığı kazandım. Neye nasıl çalışmam gerektiğini öğrendim (44).”

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki diğer değişimlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Önceden sadece okuyarak çalışırdım ama etkinliklerden sonra anahtar kelimeleri yazmaya, tablo çizmeye ve not tutarak çalışmaya başladım (1).”, “Birçok konunun alt bölümleri var. Bunlar için artık tablo çiziyorum ve temel noktalarını çıkartmaya çalışıyorum (8).”, “Kısa zamanda bu kadar çok konunun nasıl öğrenildiğini öğrenmiş oldum, bunun için de kendi kendime özetleme stratejileri geliştirdim (15).”, “Etkinlikler zaten ders çalışma prensiplerimizi sorgular nitelikte sorular barındırıyordu. Bu tür etkinlikleri yapabilmek için de çalışma alışkanlıklarımıza farklı yön vermek gerekiyordu. Haftanın belirli günlerinde belirli stratejiler kullanarak çalışmayı tercih ettim (21).”, “Ders çalışırken kendi kendime sorular sormaya çalışmayı bu etkinlikler sayesinde öğrendim (28).”

Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

	BSE'nin Uygulandığı Grup		ÜBSE'nin Uygulandığı Grup	
	f	%	f	%
Evet değişti	33	73.33	33	73.33
Hayır değişmedi	12	26.67	8	17.78
Kararsızım	0	0.00	4	8.89

Tablo 6'ya göre, BSE ile çalışan öğrencilerin ve ÜBSE ile çalışan öğrencilerin %73.33'ü çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarında değişim olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Elde edilen verilere dayalı olarak, her iki türde sunulan etkinliklerin de öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarını benzer düzeyde

değiştirdiği söylenebilir. BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Çalışmalarını Planlama, Kontrol Etme ve Değerlendirme Alışkanlıklarındaki Değişim Özelliklerine İlişkin Görüşleri

BSE'nin uygulandığı grup			ÜBSE'nin uygulandığı grup		
Alt Temalar	f	%	Alt Temalar	f	%
Durum ve olaylara farklı açılardan bakma	10	22.22	Zaman planlaması yapma	18	40.00
Kendi kendini değerlendirme	8	17.78	Kendi kendini değerlendirme	10	22.22
Hata ve eksiklikleri kontrol etme	7	15.56	Hataları ve eksiklikleri kontrol etme	10	22.22
Zaman planlaması yapma	6	13.33	Amaca ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme	7	15.56
Konuya uygun strateji belirleme	2	4.44	Önemli noktaları gözden geçirme	6	13.33
Önemli ve önemsiz ayırt etme	1	2.22	Öğrenilenleri özetlemek	3	6.67
Örnek olaylar oluşturma	1	2.22	Konuya uygun strateji belirleme	3	6.67
			Farklı bakış açıları geliştirme	2	4.44
			Planlama, kontrol etme ve değerlendirme	1	2.22
			öğrencilerin farkına varma		

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok durum ve olaylara farklı açılardan bakma alışkanlıklarında (%22.22) değişimin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Olaylar ya da sorunların kaynağını bulurken daha kapsamlı düşünmemi sağladı (2).", "Sorun ya da olaylara çok yönlü bakmaya başladım, sorunun sebebini, durumu ve sonuçlarını daha sık düşünüyorum (7).", "Olaylara bakış açımda değişimler olduğunu fark ediyorum (25)."

BSE'nin uygulandığı gruptaki 8 öğrenci (%17.78) kendi kendini değerlendirme alışkanlıklarının, 7 öğrenci (%15.56) hata ve eksiklikleri kontrol etme alışkanlıklarının ve 6 öğrenci (%13.33) ise zaman planlaması yaparak çalışma alışkanlıklarının değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Etkinliklerden aldığım puanlara bakarak hangi konularda eksik olduğumun farkına varıp öz değerlendirme yapıyorum ve kendi cevaplarımı istenen cevaplarla karşılaştırıyorum (3).", "Etkinlikler sonunda bazı öğrenmelerimin gereksiz olduğunu, bazı öğrenmeleri de yeterince yapamadığımı farkına vardım (5).", "Verilen geribildirimlerle kendimi değerlendirmeye çalıştım (14).", "Artık düzenli olarak bir çalışmada ne yapacağımı belirliyorum, yaptıklarımı kontrol ediyorum ve kendimi ne yaptığıma göre değerlendiriyorum (27).", "Etkinliklerin çalışmalarımı planlama alışkanlığımı değiştirdiğini düşünüyorum. Etkinliğin yapılacağı zamanın belli olması, benim çalışmalarımı planlamamı sağladı (16).", "... çalışmam gereken zamanı ve diğer çalışmalarımı bir plan içerisinde yaptım (26)."

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki diğer değişimlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"... etkinlikler devam ederken konuları nasıl çalışmam, yorumlamam, hangi planlar dahilinde çalışmam gerektiği konusunda olumlu alışkanlıklar geliştirdiğimi söyleyebilirim (5).", "Öğrendiğim bilgilerle örnek olaylar oluşturdum ve bunları yorumladım. Bilgileri nerede kullanacağımı ve ne işime yarayacağını sorguladım (39)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 7'de verilmektedir. ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, en çok zaman planlaması yapma alışkanlıklarında (%40.00) değişimin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"... her hafta düzenli olarak ve bir plan dahilinde çalıştığımı gördüm (1).", "Normal günlük olaylarda bile planlama yapma ihtiyacı duyuyorum (7).", "Derse hazırlanırken ya da sınıflara çalışırken bir çalışma planı hazırlama ve buna göre çalışma alışkanlığı kazandırdı (16).", "Her hafta ders çalışmak için belli bir plan yapıyordum, zamanımı önceden planladığım için zamanı verimli kullanmayı öğrendiğimi düşünüyorum (19)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki 10 öğrenci (%22.22) hata ve eksiklikleri kontrol etme alışkanlıklarının, 10 öğrenci (%22.22) kendi kendini değerlendirme alışkanlıklarının, 5 öğrenci (%11.11) ise amaca ulaşp ulaşmadığını kontrol etme alışkanlıklarının değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Çalışmalarım sırasında kendi kendime sorular sorarak öğrenip öğrenmediğimi değerlendiriyorum (8).", "Kendimi değerlendirme açısından katkı sağladığımı düşünüyorum. ... yaptığım ödevlerin kontrolünde ve değerlendirmesinde faydası oldu. Özellikle -Bu konuyu anladığımı gösteren sorular sorun.- kısmı çok faydalı oldu (27).", "Yaptıklarımı kontrol etme ve değerlendirmede nelere dikkat edileceğini ve neler yapacağımı öğrendim. Bu tür yapıldığını bilmiyordum (37)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki diğer değişimlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"... çıkardığım ders notlarını kontrol etme ve konunun önemli noktalarını belirleme alışkanlığı kazandırdı (16).", "Artık ders çalışırken konunun yapısına uygun metot kullanmaya başladım (17).", "Kendi yeterliliklerimi görmemi sağladı ve değerlendirmede bakış açımı değiştirdi (12).", "... yaptıklarımı kontrol etmenin ve kendi kendimi değerlendirmenin önemini yaparak yaşayarak öğrendim (5)."

Etkinliklerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruplarda, etkinliklerin öğrenmeye katkısına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Etkinliklerin Öğrenmeye Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	BSE'nin Uygulandığı Grup		ÜBSE'nin Uygulandığı Grup	
	f	%	f	%
Katkı sağladı	38	84.44	40	88.89
Katkı sağlamadı	4	8.89	4	8.89
Kararsızım	3	6.67	1	2.22

Tablo 8'e göre, BSE ile çalışan öğrencilerin % 84.44'ü, ÜBSE ile çalışan öğrencilerin ise %88.89'u uygulanan etkinliklerin öğrenmelerine katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. BSE ve ÜBSE'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin, etkinliklerin öğrenmelerine sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 9'da verilmektedir. BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin 12'si (%26.67) etkinliklerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Etkinlikler ders hazırlıklı gelmemi sağladı. Bu da derste anlatılanları daha iyi anlamamı sağladı (1).", "Etkinlikler sayesinde derse hazırlıklı geliyorum ve bu da daha kalıcı bir öğrenme sağlıyor (34).", "Hem her hafta, bir önceki haftanın konusunu tekrar etmiş oldum, hem de gelecek hafta işlenecek konuya önceden hazırlık yapmış oldum (39)."

Tablo 9. Öğrencilerin, BSE ve ÜBSE'nin Öğrenmeye Katkı Sağlama Özelliklerine İlişkin Görüşleri

BSE'nin uygulandığı grup			ÜBSE'nin uygulandığı grup		
Alt Temalar	f	%	Alt Temalar	f	%
Derse hazırlıklı gelme	12	26.67	Derse hazırlıklı gelme	17	37.78
Konuları tekrar etme	12	26.67	Konuları tekrar etme	15	33.33
Önbilgi sahibi olma	4	8.89	Önbilgi sahibi olma	3	6.67
Çalışma stratejileri geliştirme	4	8.89	Konular üzerinde ayrıntılı düşünme	3	6.67
Eksiklikleri görmeyi sağlama	3	6.67	Anlayıp anlamadığını ve eksiklikleri kontrol etme	3	6.67
Güdülenmeyi sağlama	3	6.67	Çalışma stratejileri geliştirme	2	4.44
Anlamli öğrenmeyi sağlama	2	4.44	Farklı bakış açıları geliştirme	1	2.22
Konular arasında bağlantı kurma	2	4.44	Konular arasında bağlantı kurma	1	2.22
			Güdülenmeyi sağlama	1	2.22

BSE'nin uygulandığı gruptaki 12 öğrenci (%26.67) gerçekleştirilen konuları tekrar etmelerini sağlayarak öğrenmelerine katkıda bulunduğunu aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

"Her hafta düzenli olarak tekrar yaptığımdan, konuların unutulması da zorlaşıyor (3).", "Tekrar yapmaya olanak sağlıyor (22).", "Öğrendiğimiz bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı ve dersi diğer derslerden ayıran bir unsur oldu (45).", "... etkinlikler öğrendiklerimizi tekrar düşünüp pekiştirmemizi sağladı (40)."

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, etkinliklerin öğrenmelerine sağladığı diğer katkıları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

"Etkinlik olacağı için derse çalışarak geldim, anlatılacak konu ile ilgili önbilgim oldu (15).", "Her hafta yaptığımız etkinliktten sonra soruları beraber cevaplandırdığımızda da eksik ya da yanlış öğrendiğim bilgileri düzeltmiş oldum (39).", "Yapılan geribildirimlerle hangi konularda eksiklerimin olduğunu görmeme yardımcı oldu (4).", "... ders çalışmaya güdülenmesi sebebiyle katkı sağladığımı düşünüyorum (22).", "Önceden sadece derste not tutup, bu notları tekrar ederek çalışırken etkinlikler başladıktan sonra farklı stratejiler geliştirerek çalışmaya başladım. Bu da ezberlemek yerine öğrenmemi sağladı (9)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, etkinliklerin öğrenmelerine sağladığı katkıları ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 9'da verilmektedir. ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin 17'si (%37.78) etkinliklerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak öğrenmelerine katkıda bulunduğunu, 15'i (%33.33) ise konuları tekrar etmelerini sağlayarak öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu katkıları aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

"Derse gelmeden önce çalışmaya teşvik ettiğinden dolayı derste daha iyi anlamamızı sağladı (3).", "Derse gelmeden önce mutlaka konulara baktım ve çalıştım (19).", "Konuları çalışarak geldiğim için konuyla ilgili daha fazla bilgi aklımda kalıyordu (6).", "Etkinlikler sayesinde derse her hafta hazırlık yapma ihtiyacı duydum. Bu sayede ders daha verimli geçti (27).", "Derse hazırlıklı gelmemi ve konuları pekiştirmemi sağlıyor (34).", "Ders öncesi çalışmalarla konular hakkında bilgi sahibi oldum. Ders esnasında konu anlatılırken içeriğe yönelik fikirlerim vardı. Böylece anlatılan konuyu daha iyi öğrendim (24)."

ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, etkinliklerin öğrenmelerine sağladığı diğer katkıları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

"Konuları farklı yöntem ve bakış açılarıyla öğrenmemi sağladığımı düşünüyorum (1).", "İşlenen konu için tekrar niteliği taşımasından ve soruların konuları anlayıp anlamadığımı kendi kendimizin farkına varmasını sağlayacak nitelikte olmasından dolayı katkı sağladığımı düşünüyorum (4).", "Etkinliklerdeki soruların nitelikleri, ilgili üniteyi daha iyi analiz etmemi sağladı (5).", "Etkinlikler sayesinde, ders anlatılırken dikkatimi daha çok yoğunlaştırarak dinledim (9)."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin uygulanan BSE ve ÜBSE'ndeki memnun oldukları özelliklere ilişkin görüşlerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Hem BSE'nin uygulandığı gruptaki hem de ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, etkinliklerdeki en çok memnun kaldıkları özelliklerin, etkinliklerin tekrar olanağı sağlayarak öğrenilenlerin kalıcılığını arttırması ve düzenli (planlı) ders çalışma alışkanlığı kazandırması olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ÜBSE'lerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarına yönelik memnun kaldıkları özelliklerin de ortaya çıkmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü üstbilişsel stratejilerin kullanılması öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanmasını da gerektiren daha kapsamlı stratejilerdir (Kumlu, 2012). ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ise üstbilişsel stratejilerin kullanılmasını sağlayan öz-değerlendirme ve önemli kavramların görülmesini sağlayan izleme stratejilerine yönelik özelliklerden memnun kaldıkları belirlenmiştir. Sarıbaş (2009) araştırmasında, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış kimya laboratuvarında çalışan deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı görüşme formlarının nitel analizi ile elde ettiği bulgulara dayalı olarak üstbiliş farkındalıklarının ve kullandıkları üstbilişsel becerilerin çeşidinin arttığını belirtmiştir. Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin geliştirilmesine yönelik ders kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden öğrencilerin genel olarak memnun olduğu görülmektedir. Uygun (2012) tarafından Türkçe Öğretiminde Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimine yönelik yapılan çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilen öz düzenleme strateji etkinliklerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür (Uygun, 2012). Üstbilişsel stratejilerde etkinliklerin sık tekrarlanması ve karmaşık yapısı, bilişsel stratejilerde ise yineleme stratejisini kullanılmasını gerektiren etkinlikler rahatsız edici özellikler olarak görülmüştür. Yineleme stratejisinin üniversite öğrencileri için uygun bir strateji olmaması ve öğrencilerin uygulama sürecindeki aşırı iş yükleri bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Hem bireysel performans ödevleri hem de her hafta uygulanan strateji etkinlikleri öğrencilerin iş yüklerini arttırmıştır. Uzun süren ve yoğun strateji öğretim programları, öğrencilerin bu uygulamalara yönelik bakış açılarını ve strateji kullanımlarını olumsuz etkileyebilir (Ragosta, 2010).

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin de benzer olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak etkinliklerin, öğrencilerin planlama alışkanlıklarını ve derste not tutma alışkanlıklarını değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca, BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler daha çok bilişsel stratejilerin (özetleme, konunun ana hatlarını çıkarma, bellek destekleyicileri kullanma, tekrar yazma, anahtar kelimeleri belirleme, özel işaretler kullanma) kullanılmasıyla ilgili değişikliklere yönelik görüş bildirirken, üstbilişsel stratejilerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ise hem bilişsel (tablolar oluşturma, özetleme, özel işaretler kullanma vb.) hem de üstbilişsel stratejilerin (kendine özgü stratejiler geliştirme, konunun yapısına uygun stratejiler kullanma, kendi kendine sorular sorma vb.) kullanılmasıyla ilgili değişikliklere yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu açıdan, öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme (izleme) ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişime ilişkin görüşlerinin uygulanan etkinlik türüne göre farklılaştığı görülmüştür. ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin üstbilişsel stratejilerin kullanımına yönelik değişikliklere ilişkin görüşlerinin BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilere göre zaman planlaması yapma, hataları ve eksiklikleri izleme ve kontrol etme açısından farklılaştığı görülmüştür. Çünkü ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler, BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilere göre daha fazla belirtilmiştir. Bu sonuçlar, strateji etkinliklerinin öğrencilerin strateji kullanmalarına ve farkındalıklarına katkı sağladığını, diğer bir deyişle amacına hizmet ettiğini göstermektedir. Bu sonuç, alanyazındaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Çalışkan ve Sünbül, 2011; Başbay, 2008; Sönmez Ektem, 2007). Başbay (2008), Öğretim Tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin etkilerini incelediği araştırmasında, üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin öğrenci yansıtmaları ile öğrencilerin kendi kararlarını alma ve bu kararlar üzerinde düşünme olanağı bulabildiğini, öz-değerlendirmeye ve yansıtmaya teşvik edildiklerini, öğrenme ve çalışma stratejilerine ilişkin önemli özellikleri fark

ettiklerini ortaya koymuştur. Sönmez Ektem (2007), matematik dersinde problem çözme sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılmasını sağlamak üzere gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri ve etkinlikler sırasında yapılan gözlemlere dayanarak, üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı problem çözme sürecinin öğrencilerin başarılarında olduğu kadar, problem çözmenin önemini kavrama ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirme açısından da faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenci görüşleri ve gözlemler, öğrencilerin problem çözmenin önemini anlama, problemi anlama, planlı çalışma, süreci kontrol etme ve farkında olma becerilerini kazandıklarını göstermiştir.

BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bu stratejileri kullanımlarındaki değişime ilişkin görüşleri, ÜBSE'nin öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımlarının yanında bilişsel stratejileri kullanmalarını da değiştirdiğini göstermektedir. Alanyazında da benzer araştırma sonuçları yer almaktadır (Ningfeng, Wardeska, McGuire ve Cook, 2014; Kim, 2013; Küsting, Kempf ve Wirth, 2013; Thompson, 2007).

Etkinliklerin öğrenmeye katkısına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular, özellikle derse hazırlıklı gelme, konuları tekrar etme ve ön bilgileri etkinleştirme açısından etkinliklerin öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir (Çakıroğlu, 2007; Demircioğlu, 2008; Pilten, 2008; Çalışkan ve Sünbül, 2011; Özkaya, 2013). Ayrıca, BSE'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler ile ÜBSE'nin uygulandığı gruptaki öğrencilerin etkinliklerin öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğrencilerin ders çalışma, çalışmaları planlama, izleme ve değerlendirme alışkanlıklarının değiştirilmesi ve bu stratejilerin kullanımının sağlanması için ders içeriği ile birleştirilmiş üstbilişsel strateji etkinliklerinin kullanılması önerilebilir. Çünkü, ÜBSE'lerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler bilişsel stratejilerin kullanılmasıyla ilgili özelliklerden de memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu tür etkinliklerin yapılma sıklığının, öğrencilerin memnuniyetleri ve strateji kullanımlarının geliştirilebilmesi açısından öğrenme-öğretme sürecindeki görev yükleri ve görüşleri dikkate alınarak belirlenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Başbay, M. (2008). *Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birenbaum, M. ve Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 377-397.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teacher and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Butler, D. ve Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 208-239.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cekolin, C. H. (2001). *The effect of self-regulated learning strategy instruction on strategy use and academic achievement* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of South Alabama.
- Chung, M. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 55-66.
- Çalışkan, M. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi (İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 133-153.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough - Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 28-35.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duncan, T. G. ve McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Hall, K., Myers, J. ve Bowman, H. (1999). Tasks, texts and contexts: A study of reading and metacognition in English and Irish primary classrooms. *Educational Studies*, 25(3), 311-325.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. ve Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* içinde (s. 57-85). New York, NY: The Guilford Press.
- Kim, Y. R. (2013). *Building a theoretical model of metacognitive processes in complex modeling activities: A window into the development of students' metacognitive abilities* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Minnesota.

- Kitsantas, A. ve Baylor, A. L. (2001). The impact of the instructional planning self-reflective tool on preservice teacher performance, disposition, and self-efficacy beliefs regarding systematic instructional planning. *Educational Technology Research and Development*, 49(4), 97-106.
- Kremer-Hayon, L. ve Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522.
- Kumlu, G. (2012). *Alternatif kavramlara sahip fen ve teknoloji öğretmen adaylarında fen metinlerini okurlarken aktif hale gelen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Künsting, J., Kempf, J. ve Wirth, J. (2013). Enhancing scientific discovery learning through metacognitive support. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 349-360.
- Ley, K. ve Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 42-64.
- Ley, K. ve Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 93-103.
- Ningfeng, Z., Wardeska, J. G., McGuire, S. Y. ve Cook, E. (2014). Metacognition: An Effective Tool to Promote Success in College Science Learning. *Journal of College Science Teaching*, 43(4), 48-54.
- Osman, M. E. ve Hannafin, M. J. (1992). Metacognitive research and theory: Analysis and implications for instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 40(2), 83-99.
- Özkaya, A. (2013). *Üstbilişsel ve internet tabanlı üstbilişsel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin hücre bölünmesi ve kalıtım konusundaki başarılarına, tutumlarına ve üstbilişsel düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özturan Sağırlı, M. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.
- Paris, S. G. ve Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. ve Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P. R. ve Groot, E. V. D. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. ERIC very tabanından erişildi (ED338122).
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategy instruction: From basic research to classroom instruction. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology* (2. bs.). içinde (s. 265-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Ragosta, P. (2010). *The effectiveness of intervention programs to help college students acquire self-regulated learning strategies: A meta-analysis* (Doctor of philosophy thesis). The City University of New York, New York.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Randi, J. ve Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner, (Ed). *Handbook of self-regulation* içinde (s. 651-685). San Diego, CA: Academic Press.
- Sarıbaş, D. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A. (2006). Bilişsel stratejilerin öğretimi. A. Şimşek (Ed.). *İçerik türlerine dayalı öğretim* içinde (s. 181-208). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Smith, P. L. ve Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3. bs.). Wiley-Jossey Education: Hoboken, New Jersey.
- Sönmez Ektem, I. (2007). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tillema, H. H. ve Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach" - Teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.
- Thompson, R. (2007). *Metacogniton: An intervention for academically unprepared college students* (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van Eekelen, I., Boshuizen, H. ve Vermunt, J. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- Weinstein, C. E., Husman, J. ve Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulated learning* içinde (s. 728-749). San Diego: Academic.
- Winne, P. H. ve Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Ed.), *Metacognition in educational theory and practice* içinde (s. 277-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. bs.). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.