



İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Algıları ile Öz Düzenlemeyi Destekleyen ve Engelleyen Faktörler *

Gülşen Ünver ¹, Belgin Arslan Cansever ², Pınar Çavaş ³

Öz

İlkokul, çocukların öz düzenleme davranışlarını öğrenmeleri için önemli bir dönemdir. Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğretim programlarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklemesi açısından geliştirilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ardışık açıklayıcı desende yürütülen çalışmanın nicel verileri 46 ilkokulda 1753 öğrenci ile 86 sınıf öğretmeninden betimsel ve ilişkisel tarama ile nedensel karşılaştırma yöntemleriyle; nitel verileri ise ilkokul programlarının 60 paydaşı (öğrenciler, aile üyeleri ve öğretmenler) ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğrencinin öz-yansıtma ve yardım arama özellikleri; ailenin çocuklara öz düzenleme stratejilerini yaşatması, model olması ve demokratik tutum sergilemesi; akranların öz düzenleyici davranışları, okul-aile iş birliği ve öğretim programında öz düzenlemenin amaçlanması, öz düzenlemeyi destekleyici etmenlerdir. Öz düzenlemeyi engelleyici etmenler ise öğrencinin doğrudan öğretim beklentisi; ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin düşük olması; öğretmenin öz düzenleme konusunda yeterince eğitilmiş olmaması, öğrencileri hazırla alıştırmaması ya da onlara fazla müdahale etmesi; eğitime sınav odaklı yaklaşım ve program materyallerinin yoğun olmasıdır.

Anahtar Kelimeler

Öz düzenleme becerileri
İlkokul
İlkokul eğitim programları
Öz düzenlemeyi teşvik etme
Öz düzenleme öğretimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.10.2021

Kabul Tarihi: 11.10.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 28.10.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11354

* Bu çalışmanın bir bölümü 11-14 Nisan 2018 tarihleri arasında düzenlenen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda ve diğer bir bölümü 9-12 Kasım 2019 tarihleri arasında düzenlenen 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, utkuduru@gmail.com

² Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, belgin.arslan.cansever@ege.edu.tr

³ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, pınar.cavas@ege.edu.tr

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda, yaşam boyu öğrenmenin etkisiyle öz düzenleme becerilerinin önemi artmıştır. Vassallo (2008), öz düzenlemeli öğrenmenin bireyin yaşamına demokratik katılım, yaşam boyu öğrenme, akademik başarı ve ekonomik alanda dikey yönde hareketlilik gibi farklı açılardan katkı sağladığını belirtmiştir. Beceri özellikle formal eğitimle birlikte geliştirilmelidir. Bandura (2002), öğrencilere öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasının eğitimin temel amacı olduğunu vurgulamıştır. Öz düzenlemeli öğrenme, çağın öğretim modellerinde öğrencilerin öğrenme, akademik başarı ve eğitim düzeyini uzun vadede artıracak etkili bir değişken olarak ele alınmaktadır (Wolters, 2010). Buna bağlı olarak eğitim programlarında öz düzenlemeye yönelik hedeflere ve etkinliklere yer verilmektedir.

İlkokul, çocukların okulla duygusal bağ kurmaları, duygu ve düşüncelerini anlamaları, bilişsel stratejileri kullanmaları açısından önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, sosyal ve etik değerlere göre hareket edip düşünce ve davranışlarını hedefleri ve diğerlerinin beklentilerini karşılayacak biçimde yönlendirmeye başlar. Bu nedenle, ilkokul, öz düzenleme becerilerinin gelişimi ve eğitimi için en elverişli eğitim kademesi olarak görülmektedir. Araştırmalara göre (örn., Arsal, 2009; Ferreira ve Simão, 2012) eğitimin ilk yıllarında öz düzenleme becerilerini geliştirmek önemlidir. Bayındır ve Ural (2016) öz düzenlemenin, ilkokul öğrencilerinin gelişim düzeylerini ve akademik başarılarını yükseltmek için geliştirilmesi ve ilkokul programlarında yer verilmesi gereken bir beceri olduğunu belirtmiştir. Ancak Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin öz düzenleme becerileri kapsamındaki program uygulamalarına ilişkin sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Örneğin Aktan ve Topuzkanamış (2010), ilkokul Türkçe öğretim programında öz düzenleme becerisi kazanımlarının orta düzeyde olduğunu ve Öğretmen Kılavuz Kitabında öz düzenleme ile ilgili herhangi bir açıklamanın bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmalar program uygulamaları ve öğretmen eğitimi (Aktan ve Topuzkanamış, 2010) ile öz düzenleme stratejilerinin gerçek sınıf ortamında nasıl öğretildiği (Chatzistamatiou, Dermitzaki ve Bagiatis, 2014; Schunk ve Zimmerman, 1997) üzerinde durmuştur.

Türkiye’de uygulanan ilkokul programlarının temel amaçları, öğrencilerin resmi ve resmi olmayan öğrenme etkinliklerinde sorumluluk almaları ve bu sorumlulukları yerine getirmeye güdülenmeleridir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Türkiye’de öz düzenlemeye ilişkin araştırmalar son yıllarda artsa da, bu becerinin ilkokul programlarında geliştirilmesine ilişkin çok az sayıda araştırma (örn., Çatalbaş ve Semerci, 2016; Sıcak ve Eker, 2016) bulunmaktadır. Dolayısıyla ilkokul programlarında öz düzenleme becerilerini destekleyen ve engelleyen etmenlerin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Öz düzenlemenin tanımı

Öz düzenleme, kimi zaman gelişimsel süreçler temelinde, kimi zaman da sosyal ve bilişsel süreçler çerçevesinde tanımlanır (Bronson, 2000). Bandura (1989, 2002) öz düzenlemeyi, bireyin kendisine hedefler koyup bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermesi ve bunun için çeşitli kaynaklar kullanması olarak tanımlamıştır. Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi, “bireyin hedeflerine ulaşabilmek için geliştirdiği, planlı, sistematik ve döngüsel olarak uygulamaya koyduğu duygu, düşünce ve davranış bütünü” (s. 14) olarak açıklamıştır. Zumbunn, Tadlock ve Roberts (2011) öz düzenlemenin, bireyin düşünme biçimlerinin, davranışlarının ve duygularının farkında olması, bunları yönetmesi ve öğrenmeyi gerçekleştirmesi anlamına geldiğini belirtmiştir. Kauffman (2004) ise öz düzenlemeyi öğrenenin öğrenme etkinliklerini kontrol etme ve yönetme çabası olarak tanımlamıştır. Boekaerts (1997), öz düzenlemenin bilişsel sürecine odaklanan bu tanımlara ek olarak, güdülenme boyutu da olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada, öz düzenleme kavramı bilişsel, duygusal ve sosyal süreçleri içeren geniş bir bağlamda incelenmiştir.

Öz düzenleme modelleri

Öz düzenlemeyi açıklayan modellerin temeli iki sayılıya dayanmaktadır. İlk sayılı, öğrenmenin yalnızca bir sonuç değil öğrenenin durağan bireysel özellikleri ve becerilerinin farklı birleşimleriyle oluşan bir süreç olması, ikinci sayılı ise öğrenmeyi düzenlemenin döngüsel bir süreç olmasıdır (Järvenoja, Järvelä ve Malmberg, 2015). Öz düzenlemeyi açıklamada farklı modeller önerilmektedir. Örneğin, Kanfer (1970)'in üç aşamalı öz düzenleme modeli öz gözlem, içsel ve dışsal güdülenmeyi sağlama ve öz değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Borkowski (1992), süreç odaklı bilişsel modelde, öz düzenlemenin, daha alt düzey bilişsel becerilerden kaynaklandığını ve ilerleyen aşamada olumlu güdülenme süreçleriyle bağlantılı hale geldiğini öne sürmüştür (aktaran Borkowski, Chan ve Muthukrisna, 2000). Boekaerts (1996)'ın uyarlanabilen öğrenme modelinde, öğrenende oluşan algıların tutum ve davranışları yönlendirmesi bakımından değerlendirmeler son derece önemsenmektedir. Winne (1996) dört aşamalı öz düzenleme modelini öğrenme görevini tanımlama ve anlamlandırma; amacı belirleme ve öğrenme sürecini planlama; belirlenen öğrenme yöntem ve stratejilerini uygulama ve üstbilişsel stratejiler geliştirme olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (1998)'in öz düzenlemeli öğrenme modelinde öngörü, performans/irade kontrolü ve öz yansıtma aşamaları döngüsel olarak birbirini izlemektedir. Pintrich (1999), öz düzenlemede bilişsel, üstbilişsel ve kaynakları yönetme olmak üzere üç stratejiden söz etmiştir: (1) Bilişsel stratejiler bireyin bilgiyi tekrarlaması, anlamlandırması ve örgütlemesidir. (2) Üst bilişsel stratejiler planlama, izleme ve düzenleme ile ilgilidir. (3) Kaynakları yönetme ise zaman yönetimi, çalışma ortamı ve yardım arama stratejilerini kapsar. Bu modellerde, öğrenciden beklenen temel beceriler öğrenme hedefini belirleme, hedefine ulaşmak için uygun stratejileri seçme, bu stratejileri uygulamak için güdülenme düzeyini yüksek tutma, ihtiyaç duyulduğunda sosyal destek isteme, performansını değerlendirme ve gerektiğinde stratejilerini değiştirmedir.

Öz düzenleme becerileri ve öğretimi

Öz düzenleyici bir birey şu özelliklere sahiptir: amaçlı ve öngörülü olma, öğrenme için belli bir güdülenme kaynağı bulma; sürece yönelik belli çıkarımlarda bulunma; öğrenme planını eyleme dökme, süreçte aktif bir katılımcı olma; öz yansıtma, kendini izleme ve değerlendirme (Bandura, 2006). Zimmerman (1990), öz düzenlemeli öğrencilerin bir bilgiye ihtiyaç duyduklarında onu etkin şekilde aradıklarını ve bu bilgiyi içselleştirmek için bireysel bir çaba içine girdiklerini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin güçlü bir sorumluluk duygusu vardır.

Öğrenciler öz düzenleme becerilerini deneyimleyerek öğrenebilseler de, büyük bir kısmı bağımsız öğrenmeye yönelik strateji ve uygulamalar hakkında eğitim almalıdır (Harvey ve Wolfe, 2007). Zimmerman (1990) eğitimcilerin öz düzenlemenin doğal gelişimini beklemek yerine bu becerileri öğretmeleri gerektiğini öne sürmüştür. Öz düzenleme öğretimi, bireyin kendi öğrenmelerini yönlendirmesi, yaşamı süresince kendini eğitmesi ve bilgilerini güncel tutması için önemli ve gerekli görülmektedir (Boekaerts, 1997). Öz düzenleme eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarının ve güdülenme düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren pek çok çalışma (örn., Arsal, 2009; Stoeger ve Ziegler, 2008) bulunmaktadır. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini edinmeleri, yaşam boyu öğrenme açısından da önemli bir hedeftir.

Ana paydaşları çocuklar, aileler ve öğretmenler olan ilkökul eğitim programları öz düzenleme becerilerini daha üst düzeye çıkarabilir. İlkokul çocuklarında öz düzenleme becerilerinin araştırılması ve geliştirilmesi için program uygulamalarına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, ilkökulun çocukların fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin çok hızlı geliştiği bir dönem olmasından kaynaklanmaktadır. Bu dönemde kazanacakları bilgi ve beceriler, eğitimlerinin ve hatta sonraki yaşamlarındaki kariyer seçimlerinin temelini oluşturur.

Azevedo, Cromley, Winters, Moos ve Greene (2005) tarafından önerildiği gibi, öğrenciler öğretmenlerin desteğiyle öz düzenleme becerilerini daha verimli bir şekilde kazanabilir. Araştırmalar, ailenin çocuğun ev ödevi sürecine katılımının öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Hoover-Dempsey vd., 2001). Bu nedenle paydaşların öz düzenlemedeki rol ve performanslarının belirlenmesi, programların geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Öz düzenleme ile ilgili çalışmaların genel olarak öğretmenlere ve öğretmen adaylarına odaklanmış olması dikkat çekicidir. Öğrencileri içeren çalışmalar çoğunlukla ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, ilkokul düzeyinde öz-düzenlemeye ilişkin temel bilgi ve becerileri inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ve öğretim programlarında bu algıları etkileyen destekleyici ve engelleyici etmenleri incelemektir. Araştırmanın temel sorusu, "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir; öz düzenlemeyi destekleyen ve engelleyen etmenler nelerdir?" şeklindedir. Araştırmanın alt soruları ise şunlardır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ve öğretmenlerin öz düzenlemeyi teşvik etmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerinin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okula/fakülteye ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini öz düzenlemeye teşvik etme düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okula/fakülteye ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, onların sınıf öğretmenleri ve aile üyelerinin ilkokul programının öz düzenlemeyi destekleyen ve engelleyen yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ardışık açıklayıcı karma desen kullanılmıştır (Creswell, 2003; Creswell ve Plano Clark, 2018). Öncelikle öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin algılarının nicel olarak betimlenmesi ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun saptanması ve öğrencilerin algıları ile öğretmenlerin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, programda öz düzenlemeyi destekleyen ve engelleyen etmenleri nitel bakış açısıyla incelediği için ardışık açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde betimsel ve ilişkisel tarama ile nedensel karşılaştırma yöntemleri (Johnson ve Cristensen, 2019) kullanılmıştır. Nitel veriler ise öğretmenler, aile üyeleri ve öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde iki aşamalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada, Türkiye'nin batısında bulunan bir büyükşehirdeki 252 ilkokulun 46'sı (%18) seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile örnekleme dahil edilmiştir. İkinci aşamada ise bu okullardaki sınıflardan bir ($n = 2$) veya iki ($n = 44$) sınıf basit rassal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın verileri, bu okullarda bulunan toplam 90 sınıftaki 1753 öğrenciden toplanmıştır. Bu sınıfların öğretmeni olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 86 kişi de örnekleme de yer almıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikleri	Kategoriler	<i>n</i>
Cinsiyet	Kadın	65
	Erkek	21
	Toplam	86
Mesleki Deneyim (yıl)	10 yıl ve daha az	6
	11-20	23
	21 yıl ve daha fazla	56
	Toplam	85
Mezun Olunan Okul/Fakülte	Eğitim Fakültesi	52
	Eğitim Enstitüsü Yüksek/ Öğretmen Okulu	11
	Diğer	23
	Toplam	86
Sınıf Mevcudu	1-20	28
	21 ve üzeri	58
	Toplam	86

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunun mesleki deneyimi 21 yıl ve üzerinde iken, diğerlerinin 10 yıl ve altında ile 11-20 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çoğu eğitim fakültesinden mezun olmuştur. Sınıflarındaki öğrenci sayısı 21-40 arasında yoğunlaşmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında, aykırı durum örnekleme (Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003) kullanılmıştır. Örnekleme, Algılanan Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği’nden yüksek puan alan ($n = 10$) ve düşük puan alan ($n = 10$) öğrenciler ile onların sınıf öğretmenleri ($n = 20$) ve ailelerinin yetişkin bir üyesi ($n = 20$) olmak üzere toplam 60 kişi dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algılarını belirlemek üzere Cavas, Arslan-Cansever ve Ünver (2020) tarafından geliştirilen Algılanan Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, üç alt boyuttan ve dörtlü likert tipi toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut Öğrenme Sürecini Planlama olarak adlandırılmakta ve “Gün içerisinde neler yapacağımı planlarım”, “Yeni şeyler öğrenmeyi isterim” gibi 12 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut Öğrenme Planını Gerçekleştirme’dir ve “Çalışmamı bir an önce bitirmek için acele ederim” ve “Ödevlerimi yapmayı unuturum” benzeri dört maddeyi içermektedir. Sonuncu alt boyut ise, Hedefe ve Öğrenme Görevine Odaklanma’dır ve “Bir ders ya da konuda öğrenemediğim şeyleri fark ederim” ve “Farklı konular için değişik ders çalışma yöntemlerim vardır” gibi 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85, .60 ve .73 olarak; ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın diğer nicel ölçme aracı, sınıf öğretmenleri için Ercoşkun ve Gündoğdu (2017) tarafından geliştirilmiş olan Öz Düzenlemeyi Teşvik Ölçeği’dir. Ölçek beşli likert türünde 17 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu Strateji Kullanımı ve Değerlendirmeye Teşvik olarak adlandırılmış ve “Öğrencilerimi kendilerine özgü öğrenme yollarını kullanmaları için teşvik

ederim" gibi yedi maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut, Planlama ve Amaç Belirlemeye Teşvik, "Öğrencilerimi öğrenme sonunda ulaşacağı hedefleri belirlemeleri için teşvik ederim" gibi beş maddeden meydana gelmektedir. Sonuncu alt boyut ise Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçmeye Teşvik boyutu olup, "Öğrencilerimi yeni şeyler öğrenmelerini sağlayacak olanakları araştırmaya teşvik ederim" gibi maddelerin olduğu beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .92, .87, .86 ve .83'tür.

İki ölçek de örneklemdenki öğretmen ve öğrencilere kendi okullarında uygulanmıştır. Araştırmacılar öğretmenlere ve öğrencilere araştırmının amacını, ölçeklerin yapısını ve ölçekleri doldururken dikkat edilecek noktaları açıklamış ve onların ölçeklere ilişkin sorularını yanıtlamıştır. Ölçeklerin uygulanması bir sınıftaki öğretmen ve öğrenciler için yaklaşık 15-25 dakika sürmüştür.

Nitel verileri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından öğrenci, öğretmenler ve aile üyeleri için yarı-yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Taslak görüşme formlarındaki bazı sorular dört akademisyenin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bu formlar ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören bir öğrenci, onun sınıf öğretmeni ve aile üyesiyle bireysel görüşme yapılarak denetlenmiştir. Buna göre, formlar gözden geçirilerek düzeltilmiş ve son hali verilmiştir. Görüşme formları öğrenciler için "Sen herhangi bir şeyi öğrenirken, ailenin yaptığı en beğendiğin ve en beğenmediğin davranışlar neler" benzeri 16 soru, öğretmenler için "Sınıf içinde ya da dışında uygulanan hangi etkinliklerin öğrencilerinizin öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz" gibi 13 soru ve aile üyeleri için "Ev ortamında uygulanan hangi etkinliklerin çocuğunuzun öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz" benzeri 10 soru içermektedir.

Görüşmeler örneklemdenki öğrencilerin kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. İki okul dışında, her bir öğrenci, öğretmeni ve aile üyesi ile aynı gün art arda görüşülmüştür. Görüşmeler öğrencilerle 13-44 (toplam = 455; ort. = 23) dakika, öğretmenlerle 19-46 (toplam = 714; ort. = 37) dakika ve aile üyeleriyle 13-38 (toplam = 476; ort. = 24) dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların izin verdiği durumlarda, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. İki öğrenci, bir öğretmen ve bir aile üyesi ses kaydına izin vermedikleri için onların görüşmeleri sırasında elle not alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin algılanan öz düzenleme becerilerinin düzeyi betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Gruplar arası farkın anlamlılığını incelemek üzere bağımsız gruplar için *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin algılanan öz düzenleme becerileri ile öğretmenlerin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeyine ilişkin algıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacıardan ikisi öğrenci, öğretmen ve aile üyesi görüşme deşifre edilmiş görüşme örnekleri örnekler üzerinde araştırma sorularını dikkate alarak kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı (%92), Miles ve Huberman (1994)'ın %90 ölçütüne uygun bulunmuştur. Araştırmacılar, bu kodları gözden geçirerek, araştırmının iç güvenilirliğinin yükseltilmesi amacıyla başlangıç kod listesi oluşturmuştur. Deşifre edilen tüm görüşmeler, kod listesi kullanılarak elle analiz edilmiştir. Veriye göre gerekli görüldüğünde yeni kodlar eklenmiştir. Kodlayıcılar çelişkili ya da emin olunmayan kodlar üzerinde tartışmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra alt temalara ulaşmak ve bu alt temalardan temalara ulaşmak için kodlar analiz edilmiştir. Tablo 2, öz düzenlemeyi destekleyen faktörler boyutuna ilişkin kodlama süreci ile ilgili bir örnek sunmaktadır.

Tablo 2. Öz Düzenlemeyi Destekleyen Faktörleri Kodlama Sürecine Yönelik Bir Örnek*

Kodlar	Veri Kodları için Katılımcı Kodları	Açıklama Örnekleri
Yardım arama	ÇY6, ÇY7, ÇY8, ÇY11, ÇY14, ÇY17, ÇY18, AY11, ÖY8, ÖY18; ÇD3, ÇD5, ÇD9, ÇD10, ÇD13, ÇD15, AD9, AD20, ÖD16	(ÇH11) önemli bir şey varsa, anlamadığı bir şey varsa sorar (AY11, s. 2).
Ev işi yapma	ÇY1, ÇY7, ÇY11, ÇY12, ÇY14, ÇY17, ÇY18, AY1, AY11, AY17, AY18; ÇD13, AD13, AD19, AD20, ÖD15	Yumurta kırabiliyorum, patates, makarnayı şimdi öğrendim. Öyle annemle beraber yapıyorum, anneme yardım ediyorum (ÇY17, s. 2).
Öneriye açık olma	ÇY14, ÇY17, ÇY18, AY14, AY17, ÖY14; AD13, ÖD19	(Öğrencilerin) önerilerimi (benzer başka durumlarda da) kullandıkları oluyor (ÖY14, s. 2).

* Tema: Öğrenci Özellikleri, Alt Tema: Sosyal Beceriler

Çalışmanın Güvenirliği

Güvenirlik için bir önlem olarak (Creswell ve Plano Clark, 2018; Johnson ve Christensen, 2019) veri kaynağı çeşitlenmesi (öğrenciler, öğretmenler ve aile üyeleri) kullanılmış ve bulguların tanımlanması için bazı doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Farklı katılımcı gruplarından veri toplayarak araştırmanın iç geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Creswell ve Plano Clark (2018)'in ve Yin (2017)'in önerileri dikkate alınarak, yöntem ve bulgular, diğer araştırmacıların bu çalışmanın bulgularına güvenip onları kendi araştırma tasarımları ve raporlarında tekrarlayabilmeleri için detaylandırılmıştır. Örneklem çeşitliliğini artırmak için Algılanan Öz-Düzenleme Becerisi Ölçeği'nden yüksek ve düşük puan alan öğrenciler ile onların öğretmenleri ve aile üyelerinden biri örnekleme dahil edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik de belirlenmiş ve deneme kodları gözden geçirilerek bir başlangıç kod listesi hazırlanmıştır. Shenton (2004)'un önerisini dikkate alarak, kodlayıcılar verinin aynı parçasında farklı kodladıkları kodlar üzerinde tartışmıştır. Ayrıca, Johnson ve Christensen (2019)'in belirttiği gibi, akran tartışmaları, kodlayıcıların kodlama süreci öncesinde ve sırasında öz yansıtma yapmalarının sağlanması, çalışmanın güvenilirliğini artırabilir.

Etik Konular

Tüm katılımcılar çalışmanın yararlı ve riskli yönleri hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmada gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır. Çalışmanın etik önlemleri 2018 yılında bir devlet üniversitesi Yayın ve Araştırma Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Bulgular

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Algıları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ile sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeyi teşvik etmeye yönelik algılarının düzeyini analiz etmek için betimsel istatistikler uygulanmıştır. Tablo 3 ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algılarının betimsel istatistik sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Puan Aralığı	n	\bar{x}	SS
Öğrenme Sürecini Planlama	12-48	1753	39.74	6.14
Öğrenme Planını Gerçekleştirme	4-16	1753	14.07	2.16
Hedefe ve Öğrenme Görevine Odaklanma	10-40	1753	32.66	4.63
Öz Düzenleme (Toplam)	26-104	1753	86.47	10.80

Bulgular ilkökull öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. İlkokul öğrencileri öğrenme süreçlerini planlama ve gerçekleştirme ile öğrenme hedeflerini belirleme ve bunlara ulaşmada gerekli stratejileri kullanma konusunda kendilerini yeterli hissetmektedir. Aynı zamanda algılanan öz düzenleme becerileri toplam puanları da yeterli düzeydedir. Tablo 4, sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algılarının betimsel istatistik sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeyi Teşvik Etme Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Puan Aralığı	n	\bar{x}	SS
Öğrenme Sürecini Planlama	7-35	86	31.67	4.42
Öğrenme Planını Gerçekleştirme	5-25	86	22.50	3.35
Hedefe ve Öğrenme Görevine Odaklanma	5-25	86	22.88	2.96
Öz Düzenleme (Toplam)	17-85	86	77.05	10.21

Tablo 4, sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin puanları, ölçeğin hem alt boyutları hem de toplamı için öz düzenlemeyi teşvik etmelerine ilişkin algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerinin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi test etmek üzere Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile Öz Düzenlemeyi Teşvik Etme Ölçeği'nden elde edilen veriler üzerinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerinin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algıları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı olmayan bir ilişki saptanmıştır ($r = -.125; p > .05$).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye ilişkin algılarının, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okula/fakülteye ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek üzere Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışmanın Değişkenlerine ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Grup	n, \bar{x} , SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	6	85.97	2.81	G. Arası	3.77	2	1.89	.17	.85
	11-20 yıl	23	86.69	4.44	G. İçi	933.96	82	11.39		
	21 ve fazla yıl	56	86.27	2.89	Toplam	937.73	84			
Mezun Olunan Okul/Fakülte	Eğitim Fak.	52	86.09	3.38	G. Arası	18.26	2	9.13	.82	.44
	Eğitim Ens./Yüksekokulu	11	86.06	3.16	G. İçi	919.49	83	11.07		
	Diğer	23	87.13	3.28	Toplam	939.75	85			
Sınıf Mevcudu	1-20 arası	28	86.80	2.83	G. Arası	7.90	1	7.90	.71	.40
	21 ve üzeri	58	86.16	2.54	G. İçi	929.75	84	11.07		

$p > .05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğrencilerin öz düzenlemeye ilişkin algıları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine $F(2, 82) = .17, p > .05$; mezun oldukları okula/fakülteye $F(1, 84) = .71, p > .05$ ve sınıf mevcuduna $F(1, 84) = .71, p > .05$ göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre öğrencilerin algılanan öz düzenleme puanları, öğretmenlerin bu değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okula/fakülteye ve okuttukları sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6. Çalışmanın Değişkenlerine ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Grup	n, \bar{x} , SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	6	73.33	7.76	G. Arası	107.62	2	53.81	.50	.61
	11-20 yıl	23	78.09	5.99	G. İçi	8747.09	82	106.67		
	21 ve fazla yıl	56	77.04	11.79	Toplam	8854.71	84			
Mezun Olunan Okul/ Fakülte	Eğitim Fak.	52	77.33	9.25	G. Arası	295.92	4	147.66	1.43	.25
	Eğitim Ens./ Yüksekokulu	11	72.45	18.82	G. İçi	8559.38	81	103.13		
	Diğer	23	78.65	5.46	Toplam	8854.70	85			
Sınıf Mevcudu	1-20 arası	28	76.89	11.45	G. Arası	1.13	1	1.13	.01	.92
	21 ve üzeri	58	77.14	9.65	Toplam	8853.58	84	105.40		

p > .05

Tablo 6, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme $F(2, 82) = .50, p > .05$; mezun olunan okula/fakülteye $F(4, 81) = 1.43, p > .05$ ve sınıf mevcuduna $F(1, 84) = .01, p > .05$ göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Öz Düzenlemeyi Destekleyici ve Engelleyici Etmenler

İlkokul programlarının öz düzenleme becerilerini destekleyici ve engelleyici değişkenlere ilişkin nitel bulgular öğrencinin, ailenin ve okulun özellikleri olmak üzere üç tema altında sunulmaktadır. Tablo 7, bu temalar kapsamında, katılımcıların en fazla değindikleri ya da kodlar ve alt temalara giren görüşleri belirten kişi sayılarını özetlemektedir. Destekleyici etmenler ilkökul eğitim programlarının öz düzenlemeyi kolaylaştırıcı ve artırıcı özelliklerini içermekte; engelleyici etmenler ise programların öz düzenlemeye ket vuran özelliklerini tanımlamaktadır. Doğrudan alıntılarda, algılanan öz düzenleme puanı yüksek öğrenciler ÇY, öğrencilerin aileleri AY ve öğretmenleri ÖY; algılanan öz düzenleme puanı düşük öğrenciler ÇD, onların aileleri AD ve öğretmenleri ÖD şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 7. İlkokul Eğitim Programlarında Öz Düzenlemeyi Destekleyici ve Engelleyici Etmenler

Destekleyici Etmenler	n	Engelleyici Etmenler	n
Tema 1. Öğrencilerin Özellikleri			
Duyuşsal Özellikler	73*	Duyuşsal Özellikler	43
Sorumluluk duygusu	19	Dışsal güdülenme	12
İçsel güdülenme	15	Olumsuz duyguları yönetememe	12
Sosyal Beceriler	44	Sosyal Beceriler	6
Yardım arama	19	Yardım aramama	3
Ev işi yapma	16	Büyüklerin yönerge ve önerilerine uyma	2
Önerilere açık olma	8		
Bilişsel Yeterlikler	39	Bilişsel Yeterlikler	37
Öz yansıtma	10	Odaklanma sorunu yaşama	15
Öğrenme özelliklerinin farkında olma	3	Doğrudan öğretim beklentisi	5
Öğrenme stratejisi üretme	3		
Tema 2. Ailelerin Özellikleri			
Öz Düzenleme Stratejilerini Yaşatma	90*	Düşük Sosyoekonomik ve Kültürel Düzey	48
Farklı etkinlik seçenekleri sunma	18	Sınırlı yardım sunma ya da zaman ayırma	23
Çocuğun çalışmalarını izleme	11	Olumsuz model olma	4
Belirli bir stratejinin yararını açıklama	6	Uygun çalışma ortamı sağlamama	3
Demokratik Tutum	39	Koruyucu Tutum	22
Çocuğu birey olarak görme	8	Çocuğa çalışmalarını hatırlatma ya da yapma	19
Kural odaklı olma	7	Çocuğun günlük etkinliklerini planlama	4
Model Olma	14	Otoriter Tutum	11
Uzman desteği alma	7	Çocuğa ceza verme	10
Planlı yaşama	7	Kural ve planlarını dayatma	1
Tema 3. Okulun Özellikleri			
Kurum Kültürü	43	Kurum Kültürü	55
Okul-aile iş birliği	20	Fiziksel yetersizlikler	19
Akran öz düzenleme davranışları	9	Eğitim psikolojisine ters resmi kararlar	14
Farklı etkinlik seçenekleri sunma	6	Okul-aile iş birliğinin yetersizliği	13
		Sınav odaklı eğitim yaklaşımı	2
Öğretmen Davranışları	117*	Öğretmen Davranışları	22
Geribildirim verme	22	Ceza verme	8
Farklı etkinlik seçenekleri sunma	19	Öğrencileri hazıra alıştırma	4
Planlamaya yönlendirme	13	Fazla müdahaleci olma	1
Model olma	6		
Öğretim Programının Yapısı	13	Öğretim Programının Yapısı	18
Öz düzenlemeye ilişkin hedef ve etkinlikler	8	Yoğun içerik	11
Öğrenciyi merkeze alma	5	Basit veya zor öğretim etkinlik ve materyalleri	7

* Kişi sayılarının toplam katılımcı sayısından ($n = 60$) fazla olmasının nedeni aynı kişinin birden fazla koda giren görüş belirtmesidir.

İlkokul eğitim programlarında öz düzenlemeyi destekleyici etmenler

Tema 1: Öğrencilerin özellikleri

Öz düzenlemeyi destekleyici öğrenci özellikleri teması duyuşsal özellikler ($n = 73$), sosyal beceriler ($n = 44$) ve bilişsel yeterlikler ($n = 39$) alt temalarından oluşmaktadır. Duyuşsal özelliklerden ilki doğuştan gelen ya da sonradan öğrenilen sorumluluk duygusudur. Sorumluluk duygusu yüksek olan öğrenciler işlem-zaman planlarına büyük oranda uyabilmektedir. ÇY1'in "Öğretmenim ödevleri kontrol etmese de yaparım, o benim bir sorumluluğum çünkü" cümlesi, sorumluluk duygusu olan öğrencilere öğrenme görevlerini hatırlatmaya ve onları denetlemeye gerek olmadığını göstermektedir. Bazı katılımcılar içsel güdülenmeyi de öz düzenleme için önemli bir güç olarak nitelendirmiştir.

Öğrencilerin öz düzenlemeyi destekleyici sosyal becerilerinden biri aile üyelerinden, sınıf öğretmeninden ve arkadaşlarından yardım aramalarıdır. Öğrenciler çoğunlukla ödev ya da yeni öğrenme birimi üzerinde kendileri çalıştıktan sonra öğrenemedikleri durumda yardım aramaktadır. Öğrencilerin diğer insanların önerilerine açık olmaları öz düzenleme açısından yararlı bulunmuştur. ÇY18'in "... Sosyal (Bilgiler) dersi yapıyoruz. Öğretmenimiz dedi ki, 'Program yaparsınız... Programı uygularsanız daha kolay işlerinizi yetiştirebilirsiniz.' Ben öyle yapıyorum, yetiştirebiliyorum" sözleri buna örnek verilebilir. Sosyal yaşam ortamı olarak evdeki işlerde rol almaları da, öğrencilerin öz düzenlemelerini desteklemektedir.

Öz düzenlemeyi destekleyici bilişsel yeterlikler arasında sıklıkla dile getirilen öz yansıtma davranışları, öğrenciler tarafından genellikle ödevlerini ve sınavlardaki yanıtlarını kontrol etme sürecinde sergilenmektedir. ÇD13'ün, "... Matematik bana her zaman eğlenceli gelmişti. ... Yazarak kendimi daha iyi ifade ettiğimi (düşünüyorum)" sözlerinde olduğu gibi, öğrencilerin öğrenme özelliklerinin farkında olmaları da öz düzenleme açısından değerli görülmüştür. Az sayıda katılımcı, öğrencilerin öğrenme stratejisi üretmelerini öz düzenlemeyi destekleyici bir bilişsel yeterlik olarak nitelendirmiştir: "Eğlenceli bir yolunu bulmaya çalışıyorum. Mesela oyuncak bebeklerim var. Onları öğrenci gibi düşünüyorum, kendimi öğretmen gibi düşünüyorum. Öğretmenlik oynuyorum" (ÇY8).

Tema 2: Ailelerin özellikleri

Öz düzenlemeyi destekleyici aile özellikleri temasında onlara öz düzenleme stratejilerini yaşatma ($n = 90$), demokratik tutum sergileme ($n = 39$) ve model olma ($n = 14$) alt temaları yer almaktadır. Aileler çocuklarına öz düzenleme stratejilerini, onlara ders tekrarı, sınava hazırlanma ve ödev yapma çalışmalarında sınırlı düzeyde yardım ederek yaşatmaktadır. Bazı katılımcılar, çocuğa spor, sanat, eğitsel kurslar gibi farklı etkinlik seçeneği sunmalarının da öz düzenlemeyi desteklediğini ifade etmiştir. Örneğin, ÖY17, ÇY17'nin "Spordan (spor yapmaya başladıktan) sonra, (ders için) yapacaklarını aksatmamaya başladığını" söyleyerek sporun öz düzenlemedeki önemini vurgulamıştır. Bazı katılımcılar, ailelerin, çocuklarının çalışmalarını izleyerek ve değerlendirerek (örn., ödevlerini kontrol etme) de öz düzenlemeyi desteklediklerini düşünmektedir. Son olarak, az sayıda katılımcı ise ailelerin çocuklarına bazı öz düzenleme stratejilerini deneyimlemeleri için açıklayıcı konuşmalar yaparak da onları yönlendirdiklerini belirtmiştir.

Ailelerin demokratik tutum sergilemelerinin de öz düzenlemeyi desteklediği belirtilmiştir. Demokratik tutumu benimseyen aileler çocuklarını birey olarak gördükleri ve dolayısıyla onlarla geleceğe yönelik planları, kararları ve sorunları üzerinde konuşabildikleri için de öz düzenlemeyi desteklemektedir. Az sayıda katılımcı, demokratik tutum sergileyen ailelerin aynı zamanda kural odaklı olduklarını ve kuralları çocuklarıyla birlikte belirlediklerini de söylemiştir.

Katılımcılar, bazı ailelerin ihtiyaç duyduklarında uzman desteği alma şeklinde yardım arayarak, eleştiriye ve öneriye açık olarak, önerileri uygulayarak, planlı yaşama gibi öz düzenleme stratejilerini uygulayarak çocukları için model olduklarını belirtmiştir. Bu durumda, AD13'ün "Önce siz (aile) programlı olacaksınız o çok önemli... Aynı saatte aynı şeyleri yapması çocuğun, o gerçekten alışkanlık haline geliyor" ifadesinde olduğu gibi, aile üyeleri iyi model olduklarında çocuklar öz düzenlemeyi yaşamın doğal parçası olarak görmekte ve uygulamaktadır.

Tema 3: Okulun özellikleri

Okulun özellikleri teması öğretmen davranışları ($n = 117$), okul kültürü ($n = 43$) ve öğretim programının yapısı ($n = 13$) alt temalarını içermektedir. Öğretmen davranışı olarak en çok sözü edilen davranış açıklayıcı geribildirim vermedir. Öğretmenler, farklı öğretim strateji, yöntem, teknik ve materyalleri sunarak öz düzenlemeye katkı vermektedir. Bazı katılımcılar resmi ve uygulanan program kapsamında proje ödevleri, doğa çalışmaları, gerçek ortamlara gezi düzenleme gibi sınıf dışı etkinliklerin ve ekstra program kapsamında gerçekleştirilen sinema, tiyatro, konser vb. sanat faaliyetlerine izleyici olarak katılma ya da sanat dallarındaki kurslara katılmanın da öz düzenlemeyi desteklediğini ifade etmiştir. Öz düzenlemeyi destekleyici öğretmen özellikleri arasında öğrencileri, onlara ödev verip öz bakım becerileri için çizelge doldurmalarını isteyerek planlamaya yönlendirme de vardır. Son olarak, az sayıda öğretmen amaç belirleme, planlı çalışma ve öğrenme ortamını düzenleme gibi davranışları sergileyerek öğrencilere model olmanın da öz düzenlemelerini olumlu etkilediğine inanmaktadır.

Okul kültürü kapsamında öz düzenlemeyi destekleyici başat etmen okul ile aile arasında iş birliği kurulması ve sürdürülmesidir. Bu iş birliği, çoğunlukla öğretmen ile aile arasında çocukların yetenekleri doğrultusunda onların farklı etkinliklere yönlendirilmesi, çocuklarda sorumluluk bilinci, disiplinli olma, planlı çalışma, tekrar etme davranışlarını geliştirme ve ek öğretim etkinliklerini uygulama açısından yapılmaktadır. Okuldaki, özellikle sınıftaki diğer çocukların öz düzenleme davranışlarının da etkili olduğu belirtilmiştir. Örneğin, ÖD3, sınıftaki öğrencilerin grup çalışmalarında “Nasıl yaparız, ne yaparız, neler elde ederiz?” gibi sorular sorarak birlikte plan yapma becerisi edindiklerini anlatmıştır. Okul kültürü kapsamında, öz düzenlemeyi destekleyici diğer bir özellik öğrencilere tiyatro (ÖY7), dans (ÇY1) gibi farklı etkinlik seçenekleri sunulmasıdır.

Katılımcılar, okulun işleyişinde önemli bir öğe olan öğretim programlarındaki bazı derslerin kazanımlarında ya da davranışlarında öz düzenlemeye yönelik ifadelerin yer aldığına dikkat çekmiştir. Hayat Bilgisi ve Matematik derslerinin öğretim programlarında zamanı planlamaya yönelik hedef ve kazanımlar yer almaktadır. Bazı katılımcılar programın öğrenciyi merkeze alarak da öz düzenlemeyi desteklediği görüşündedir. Bu konuda ÖY11 ve ÖY17, Fen Bilgisi dersinde grup çalışmalarına yer verilmesini; ÖD15 ise Trafik, İnsan Hakları ve Türkçe derslerinin günlük yaşamla bağlantılı olmasını örnek vermiştir.

İlkokul eğitim programlarında öz düzenlemeyi engelleyici etmenler

Tema 1: Öğrencilerin özellikleri

Öz düzenlemeyi engelleyici öğrenci özellikleri duyuşsal özellikler ($n = 43$), bilişsel yeterlikler ($n = 37$) ve sosyal beceriler ($n = 6$) alt temalarına ayrılmıştır. Duyuşsal özelliklerde öne çıkan dışsal güdülenme konusundaki görüşler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini öğretmenleri ya da aileleri için yaptıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, ÇD15, “(Öğretmen ödev vermezse) dinleniyordum” sözüyle öğrenme etkinliklerine kendiliğinden başlamadığını göstermiştir. Sınırlı sayıda katılımcı sınavlar, notlar, takdir belgeleri gibi değerlendirme yöntemlerinin ve sonuçlarının öğrencilerin dışsal güdülenmelerinde belirli bir payı olduğu görüşündedir. Az sayıda öğretmen ve aile çocukların öz düzenleme stratejilerini kullanmada süreklilik gösterememelerinden, onları sürekli olarak “dürtmek” gerektiğinden yakınmıştır. Bazı katılımcılar, öğrencilerin duygularını yönetememelerinin de öz düzenleme için engel oluşturduğunu belirtmiştir. Bu özellik ödev yapamadıklarında, öğrenme sorunu yaşadıklarında ya da planları gerçekleşmediğinde öfkelenme ve ağlama tepkileri olarak gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin öz düzenlemelerini engelleyici bilişsel yeterliklerinden ilki belirli bir öğrenme etkinliğine ya da çalışmaya odaklanamamalarıdır. Odaklanma sorunlarının sıklıkla öz bakım, okuma, yazma, dinleme becerilerinde yaşandığı iletilmiştir. Bazı katılımcılar, elektronik oyunlar, telefon, televizyon gibi araçları öğrencilerin öğrenme etkinliklerine odaklanmalarının en büyük engelleri olarak görmüştür. Az sayıda katılımcı, öğrencilerin doğrudan öğretim beklentisinin de öz düzenlemeyi engellediği kanısındadır. Bu tür öğrenciler ailelerinin ya da öğretmenlerinin öğrenme birimini anlatmalarını istemektedir. ÖD15, bu durumu kısaca “Direkt hazır istiyorlar” cümlesiyle betimlemiştir. ÇY14 de, annesine bir şey sorduğunda, ‘Sen ne düşünüyorsun?’ sorusuyla karşılaşarsa, kendini kötü hissettiğini söylemiştir.

Öz düzenleme için ciddi engel oluşturabilecek sosyal becerilerden biri, algılanan öz düzenleme düzeyi düşük olan öğrencilerin yardım aramaktan kaçınmalarıdır. ÇD13, yardım aramama nedenini geçmişteki olumsuz deneyimine bağlamıştır: “Ben sormayı sevmiyorum açıkçası. Çünkü sorunca biraz gururumun düştüğünü hissediyorum. O yüzden sormuyorum. ... (Önceki deneyimlerimde, sınıf arkadaşlarım) Dalga geçmişlerdi.” Bazı öğrencilerin öz düzenlemelerini büyüklerin bütün yönerge ve önerilerine uyma özelliği engellemektedir.

Tema 2: Ailelerin özellikleri

Öz düzenlemeyi engelleyen aile özellikleri sosyoekonomik ve kültürel düzeyin düşük olması ($n = 43$), koruyucu tutum ($n = 22$) ve otoriter tutumdur ($n = 11$). Ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin düşük olması öncelikle çocuklarının çalışmalarına –gerçekten ihtiyaç duyduklarında– sınırlı yardım sunmalarına neden olmaktadır. ÇD4 dersine çalışırken annesinden yardım alamadığında çalışmayı bıraktığını söylemiştir. ÖY17 bu yapıdaki ailelerde “Çocuk tek başına kalıyor” cümlesini kurmuştur. Bazı ailelerin çocuklarına yardımcı olamamalarının nedeni, ÇD16’nın “Onun (babamın) sadece işi var” cümlesinde belirttiği gibi, ailenin ekonomik gelirlerini artırmak için çoğu zaman işte çalışmak zorunda kalmalarıdır. Bu konuda, ÖY17 ise “Çünkü vaktim yok. Ben evde iş yapıyorum, iş yaparak para kazanıyorum. (ÇY17’ye) Vakit ayırdığım zaman ders çalışmasında (vakit ayırırsam), burada on tane işi eksik yapınca para kazanamıyorum” demiştir.

Bazı aileler öğrenme davranışları ve öz düzenleme açısından olumsuz model olmaktadır. AD13’ün “Çocuğa ‘Kitap oku, kitap oku’ diyorum ama ben kitap okumaya fırsat bulamıyorum. Neyi örnek alacak?” söyleminde olduğu gibi çocuğa verilen yönergeler, ailedeki diğer bireyler tarafından uygulanmadığında etkisi sınırlı olabilmektedir. ÖD16 ve ÖD19’a göre ise, ailede planlı ve düzenli bir yaşam sürülmemesi de çocuklar için olumsuz örnek olmaktadır.

Katılımcılar koruyucu aile tutumunun (çocuğa fazla yardımcı ve müdahaleci olmanın) öz düzenlemeyi engellediğini sıklıkla dile getirmiştir. Koruyucu tutumu benimseyen aileler çocuğa öz bakım işlerini, okul materyallerinin hazırlığını, ev ödevlerini sıklıkla hatırlatmakta veya bizzat yapmaktadır. Bazı aileler çocuklarının gün içinde neler yapacağını planlamakta ve yönergelerini adım adım vermektedir. ÇY14’ün “(Okuldan eve gelince) Bazen resim çiziyorum... Televizyon izliyorum, annem yemeğimi hazırlıyor, yemeğimi yiyorum, ondan sonra zaten birazcık ödevimi yapıyorum, (annem) mola verdiriyor. Sonra tekrar yapıyorum, akşam da test çözdürüyor, yatarken de kitap okutuyor” sözleri annesinin planına uymayı doğal karşıladığını göstermektedir. Öz düzenlemeyi engelleyici diğer bir aile tutumu otoriterliktir. Bu tutumun en somut davranışı çocuğa öğrenme görevlerini yapmadığında ya da istenilmeyen davranışları yaptığında ceza uygulamadır.

Tema 3: Okulun özellikleri

Öz düzenlemeyi engelleyen okula ait özellikler sırasıyla kurum kültürü ($n = 55$), öğretmen davranışları ($n = 22$) ve öğretim programının yapısı ($n = 18$) ile ilgilidir. Kurum kültürü kapsamında en fazla belirtilen görüş okulun laboratuvar, kütüphane, okuma salonu, drama salonu/odası, bahçe, müzik odası, spor salonu, oyun alanı gibi fiziksel olanaklarının yetersizliğidir. Örneğin, ÖY11, okuldaki laboratuvarın kapatılıp yeni dersliğe dönüştürülmesini ve ÖD3, ilçenin en başarılı okulunda çalışmasına rağmen, okulda laboratuvar olmamasını üzülerken ifade etmiştir. ÇD15’in okuduğu kitap sayısını artırmak için okulda kütüphane olmasını istemesi ilgi çekicidir.

Eğitim psikolojisine ters olduğu düşünülen bazı resmi karar ve uygulamalar da öz düzenlemeyi engellemektedir. Bunlardan biri, okula başlama yaşının erken olmasıdır. Katılımcılara göre, bu durumda çocuğun öğrenme alışkanlıklarını edinmesi zor olmaktadır. Öğretmenlerin görev yerlerinin sıklıkla değiştirilmesinin de, eğitimin sürekliliğini ve öğrencilerin plan, kural ve düzen algılarını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğretmen değişikliği deneyimini uç noktalarda yaşayanlardan AD5 “... sekizinci öğretmenimiz ÖD5. O yüzden bayağı etkiledi dört senedir ÇD5’i. ... Çok fazla öğretmenimiz geldi gitti, geldi gitti. (Sonunda) ÖD5 gibi birisiyle karşılaştık. Gerçekten keşke başından beri o olsaymış öğretmenini” şeklinde konuşmuştur.

Okul ve aile arasında yeterli iş birliği olmaması da öğrencilerin öz düzenlemelerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okuldaki öğrenme süreçlerinin evde de sürmesi için ödevlerin yapılması ve materyal temini açısından ailelerden bekledikleri desteği göremediklerini söylemiştir. Eğitim kurumlarındaki sınav odaklı anlayışın da öz düzenlemeyi engellediği bulunmuştur. Bu bağlamda, AY1, sınav odaklı bakış açısının yansıması olarak, “Okullar (öğrencilere) habire ‘Çalışın, çalışın...’ diyorlar. Yani hiç böyle bir, sosyal bir şey yapıp çocukları eğlendirme yok” yorumunu yapmıştır.

Öz düzenlemeyi engelleyici öğretmen davranışlarından en çok sözü edileni ceza vermedir. Katılımcıların anlatımlarından öğretmenlerin, genellikle sınıf yönetimi sorunlarında, öğrencileri uyardıktan sonra cezaya başvurdıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, bütün bilgileri kendisi anlatarak ya da öğrenci sorularına doğrudan yanıt vererek öğrenciyi hazırda alıştırarak öğretmenlerin de öz düzenlemeyi engellediklerini belirtmiştir. Örneğin, ÇY12, soru çözerken işlemi yanlış yaptığında, öğretmenin doğru cevabı defterine yazdığını anlatmıştır. Yalnızca bir öğretmenin sözünü etmesine rağmen, öz düzenleme açısından kritik olan fazla müdahaleci olma davranışı da yer almaktadır. Bu konuda ÖD16, öğrencilerinin ödev defterleri olduğundan ve ödevlerini bu defterlere mutlaka not almalarını istediğinden ve bu süreci izlediğinden söz etmiştir.

Öz düzenlemeyi engelleyen diğer bir etmen, öğretim programlarının içeriğinin yoğun olmasıdır. Bazı öğretmenler, içeriğin yoğun olması nedeniyle öğretim etkinliklerine ve sosyal etkinliklere yeterince zaman ayıramadıklarını iletmiştir. ÖY18, içeriği ağır bir programın öğrencileri strese sokarak, onların öz düzenleme yapmalarını engelleyebileceği kanısındadır. Öğretim programlarının etkinlikleri ve materyalleri de öz düzenlemeyi sekteye uğratabilmektedir. ÖY6, öğretim programlarında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hiçbir etkinliğin olmadığını söylemiştir. Öğretim programlarında deney (ÖY11) ve gezi (ÖY7) etkinlikleri yetersiz görülmüştür. Öğretmenler, öğretim materyalleri kapsamında özellikle ders kitaplarını ve çalışma kitaplarını eleştirmiştir. Örneğin ÖY1, Türkçe ders kitabındaki ödevlerin çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığını “... İnanın biz öğretmenler odasında, ‘Ne, nasıl yapılır?’ diyoruz. ... Dördüncü sınıf bir çocuk onu yapamaz” sözleriyle açıklamıştır.

Tartışma

Bu araştırmanın nicel bulguları kapsamında, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algılarının oldukça yüksek olduğu ve öğrencilerin öz düzenleme becerisine yönelik algıları ile öğretmenlerin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Veriler öğretmenlerin mesleki kıdemleri, mezun oldukları okullar/fakülteler ve sınıf mevcudunun, öğrencilerin algılanan öz düzenleme düzeyini ve öğretmenlerin öz düzenlemeyi teşvik etme algılarını anlamlı bir biçimde değiştirmediğini göstermektedir. Ancak Vandeveld, Vandebussche ve Van Keer (2012) öz düzenlemenin önemini özümsemiş öğretmenlerin, öğrencilerin bu becerilerini geliştiren öğretim etkinliklerini daha çok uyguladıklarını belirlemiştir. Diğer yandan, öz düzenleme, öğretmenin dışında aile, okul kültürü ve öğrencinin öğrenme özelliklerini kapsayan başka etmenlerden de etkilenmektedir. Dolayısıyla araştırmanın nicel değişkenlerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde etkilememesi, nitel bulgularıyla açıklanabilir.

Araştırmanın nitel bulgularında, öz düzenleme becerilerini destekleyici öğrenci özelliklerinde, duyuşsal açıdan, sorumluluk duygusunun ve içsel güdülenme düzeyinin yüksek olmasına dikkat çekilmiştir. Tersine, öğrencinin dışsal güdülenme düzeyinin yüksek ve olumsuz duyguları yönetememesi ise öz düzenlemeyi engellemektedir. Öz düzenleme tanımları (Bandura, 1991; Pintrich, 2000, 2004; Zimmerman, 1989) ve ölçekleri (örn., Leutwyler ve Maag Merki, 2009) güdülenme kavramını içermektedir. Öğrenme sorumluluğunu alma, Magno (2010)’nun öz düzenleme ölçeğinin alt boyutlarından biridir. Buna göre, öz düzenlemeyi destekleyici öğrenci özelliklerinin, esasen öz düzenlemenin de göstergeleri olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir bulgusu, öz düzenlemeyi yardım aramanın desteklediğini; yardım aramanın veya büyüklerin bütün yönerge ve önerilerine uymanın ise engellediğini göstermektedir. Yardım arama, öz düzenleme stratejileri arasında sayılmakta (Pintrich, 1999) ve öz düzenleme ölçeklerinde yer almaktadır (örn., Magno, 2010). Yardım arama, özellikle erken yaşlarda daha büyük katkı sunabilir. Öğrenme birimi öğrenciler için karmaşık ve zor geldiğinde, gerçekten gereksinimleri olduğunda yardım alarak öğrenme sürecindeki zorlukları çabuk ve kolay aşabilirler. Öte yandan, öğrencinin öğrenme birimi üzerinde yeterli çabayı gösterdikten ve öz düzenleme için yeterince uğraştıktan sonra yardım araması gerekmektedir. Aksi halde, öğrenciler, bu araştırmada da engelleyici özellikler arasında yer alan doğrudan öğretim beklentisi oluşturma ve hazır alıştırma gibi öz düzenlemeye sekte vurabilecek özellikleri edinebilir.

Bu araştırmanın ilginç bulgularından biri, ev işleri yapmanın da öz düzenlemeyi desteklediğidir. Leutwyler ve Maag Merki (2009) ev işleri yapmanın öz düzenleme için güçlü bir yordayıcı değişken olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin ev işlerini yapmaları diğer işlerini yapabilmeleri için zamanı bölüştürmelerine ve plan yapmalarına yardımcı olabilir.

Bu araştırmada bilişsel açıdan öz yansıtma önemli görülmüştür. Bandura (2006)'ya göre de, öz yansıtma, öz düzenleme yapan bireylerin dört temel özelliğinden biridir. Pintrich (2000) ve Zimmerman (2013)'in öz düzenleme modelinin aşamalarından biri öz yansıtma. Öz yansıtma, öğrencilerin öğrenme özellikleri ve eylemleri üzerinde düşüncelerini ve gerekli ise öğrenme stratejilerinde değişiklik yapmalarını sağlayabilir.

Bu araştırma, öğrencinin bilişsel yeterlikleri açısından, öz düzenlemenin önündeki en ciddi engelin odaklanma sorunu olduğunu ortaya koymuştur. Temel öğrenme davranışları için bile engel olabilecek bu sorunu yaşayan öğrenciler karmaşık ve çok yönlü düşünmeyi gerektiren öz düzenleme eylemini gerçekleştirmede daha çok zorlanabilir. Dolayısıyla, bu sorunun çözümünde okul psikolojik danışmanı ya da ilgili alan uzmanlarının desteğine ihtiyaç duyabilirler. Nitekim bu araştırmanın örneklemdeki odaklanma sorunu olan bazı öğrenciler için de uzman desteği alındığı belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, öz düzenlemeyi demokratik aile tutumu desteklerken, koruyucu ve otoriter tutumların engellediğidir. Uykan (2019) da, aile tutumları ile öz düzenleme arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Demokratik aile tutumu, çocuğa seçme, kararlarını tek başına ya da ortaklaşa verme olanağı sunabilir. Otoriter tutumun bunun tam tersi etkileri olabilir. Koruyucu aile tutumu ise çocuğun öz düzenlemeye gereksinim duymasını bile engelleyebilir.

Araştırmanın ilgi çekici bulgularından biri, öz düzenlemenin okulda ve ailede sanat, spor gibi farklı etkinlik seçenekleri sunularak geliştirilebileceğidir. Bu tür etkinlikler öğrencinin plan yapma becerisini geliştirebilir (Leutwyler ve Maag Merki, 2009), öğrenci için bir dinlenme ve rahatlama etkisi gösterebilir ve öğrencinin arta kalan zamanlardaki öğrenme etkinliklerine daha çok yoğunlaşmasını sağlayabilir. Ancak, araştırmada ailelerin ve okulların bu tür etkinlikleri sağlamada yetersiz kaldıkları da saptanmıştır. Aileler bu tür etkinliklerin önemini benimsemiş olsalar bile ekonomik engeller nedeniyle çocuklarına bu konuda olanak sunamamaktadır.

Bu araştırma, ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyine ilişkin ilginç bulgular sunmaktadır. Genel olarak ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin yüksek olması çocuğun öz düzenleme olanaklarını geliştirirken, düşük olması öz düzenlemeyi hatta temel öğrenme özelliklerini sınırlandırmaktadır. Diğer araştırmalar ailenin sosyoekonomik düzeyinin, çocuğun öz düzenlemesini etkilediğini (Pratt, McClelland, Swanson ve Lipscomb, 2016), ailenin eğitim durumunun (Çölok, 2010) ve babanın çocukla olumlu iletişiminin (Özsoy Yanbak, 2019) öz düzenlemeyi desteklediğini saptamıştır. Öner (2019)'in bulguları, ailenin kültürel etkisini açıklayarak, ev ortamındaki kargaşanın ve özellikle rutin eksikliğinin çocukların öz düzenlemelerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, araştırmada ailelerinin sosyoekonomik sıkıntılar yaşadıkları belirtilen bazı çocukların algılanan öz düzenleme düzeyi yüksek bulunmuştur. Bu çocukların ailelerinin koruyucu ya da otoriter tutum sergileyebildikleri dikkati çekmektedir. Aynı zıtlıklar algılanan öz düzenleme düzeyi düşük çocukların aileleri için de görülmektedir. Burada öz düzenlemeyi destekleme açısından ayırıcı aile özelliğinin kültür olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, bazı aileler, sosyoekonomik sıkıntılara rağmen çocuğunun farklı etkinliklere katılımı için çaba harcamaktadır. Ancak bu çabalamanın hem aileyi hem de çocuğu yıpratmış da ortadadır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, öğrencilerin ailede ve okulda öz düzenleme konusunda iyi modellerle birlikte yaşamalarından olumlu etkilendiklerini göstermektedir. Yaşamını iyi modellerle olağan bir biçimde sürdüren çocuklar öz düzenlemeyi doğal olarak öğrenebilir. Aksine, yetişkinler, evde ve okulda çocuğa öz düzenleyici davranışlar için önerilerde bulunarak çocuğun uygun olmayan davranışları için onu uyarıp hatta ona ceza verip kendileri tersi uygulamalarda bulunursa tutarsızlık oluşur.

Bu araştırmanın katılımcıları, okul bağlamında, çoğunlukla öğretmenin destekleyici rolünü tanımlamıştır. Aktan (2012) öğrenen merkezli yaklaşımı kullanan öğretmenlerin, öğrencilerinin öz düzenlemelerine daha çok destek olduklarını bulmuştur. Bu araştırmanın nitel bulguları, öğretmenlerin öz düzenlemeyi destekleyen etkinlikleri belirli ölçüde uyguladıklarını göstermektedir. Ancak görüşmeler sırasında, bazı öğretmenler, bu uygulamaları öz düzenleme ve eğitime ilişkin yeterince bilgi ve farkındalıkla yapmadıkları izlenimi vermiştir. Bu durum, öğretmenlerin öz düzenleme konusundaki mesleki gelişim ihtiyaçlarına işaret etmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, öğretmenlerin öğrenci ödevlerine açıklayıcı geribildirim vermelerinin öz düzenlemeyi desteklediğidir. Taş (2013) da, öğretmenin ödevleri düzenli olarak kontrol etmesi, kısa sürede değerlendirmesi ve ödev üzerinde öğrencilerle tartışmasının öz düzenlemeyi desteklediğini saptamıştır. Öte yandan, bazı öğrenciler, ödevini yanlış ya da eksik yaptığında, öğretmenin hemen doğru yanıtı söylemesinden hoşlanmaktadır. Oysa bu öğretmen davranışı, öğrencinin ödevi üzerinde yansıtıcı düşünmesini engelleyebileceği için öz düzenleme açısından uygun değildir.

Araştırmada öğretmenlerin ceza vermeleri öz düzenlemeyi engelleyici olarak nitelendirilmiştir. Cezanın öz düzenleme için kullanılması çelişkili bir durumdur. Ceza almamak için yapılan bir öğrenme davranışı, öğrenciyi öz düzenleme yerine dışsal denetimi benimsemeye yöneltebilir.

Öğretim programında öz düzenlemeye yönelik hedeflerin yer alması gerekli görülmektedir. Örneğin, Hayat Bilgisi öğretim programındaki kazanımların yaklaşık yarısı öz düzenleme ile bağlantılı bulunmuştur (Sıcak ve Eker, 2016). Araştırmalar ilkökul programlarının içeriklerinin yoğun (Taş ve Kıroğlu, 2018) ve öğrencilerin gelişim düzeylerinin üstünde olduğunu (Seçkin, 2011) göstermektedir. Yoğun içerik, öğretim etkinlikleri ve ödevler öğrencilerin öğrenme görevleri içinde boğulmalarına ve dağılmalarına neden olarak öz düzenlemeyi engelleyebilir.

Araştırmada bazı resmi kararların (örn., okula başlama yaşının erken olması) da öz düzenleme eğitimini engellediği bulunmuştur. Çocuğun gelişim özelliklerinin üstünde öğretim programlarının uygulanması nedeniyle, düzenlemesi gereken uyarıcılar artmakta ve öğrenme durumu karmaşıklaşmaktadır. Bu durumda bilişsel, duygusal ve/veya davranışsal düzenleme yapması daha da zorlaşabilmektedir.

Katılımcıların en fazla üzerinde durdukları konulardan biri de okul-aile iş birliğidir. Bu iş birliği sayesinde öğrencinin öz düzenleme süreci süreklilik gösterebilmektedir. Gündoğdu (2006) da, iş birliğini öz düzenlemeyi destekleyen öğretim ortamının göstergeleri arasında saymıştır. Bu araştırmada, aile üyeleri ve okul çalışanları arasında iş birliği kurulamaması, tarafların da bunun diğerlerinden kaynaklandığını belirtmeleri dikkati çekmektedir. Oysa paydaşların kendi sorumluluğunu yerine getirdiği, diğerinin getirmedeği bakış açısı iş birliğini engelleyebilir.

Araştırmanın bulgularına bütüncül bakıldığında, programın bazı öğelerinin birbirini etkileyerek de öz düzenlemeyi destekledikleri ya da engelledikleri görülmektedir. Örneğin, öz düzenlemeyi ailenin tutumu ile sosyoekonomik ve kültürel düzeyi birbirine bağlı olarak etkileyebilmektedir. Bulguların genelinde, algılanan öz düzenleme düzeyi yüksek olan çocukların, onların ailelerinin ve öğretmenlerinin programın destekleyici yönüne ilişkin daha çok görüş belirttikleri dikkati çekmektedir. Algılanan öz düzenleme düzeyi düşük olan çocukların, onların ailelerinin ve öğretmenlerinin ise programın engelleyici özelliklerine odaklandıkları görülmektedir. Bu durum, araştırmanın nicel ve nitel bulguları arasındaki tutarlılığa işaret etmektedir.

Sonuç

Araştırmanın nicel bulguları ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algılarının ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeyi teşvik etme düzeylerine ilişkin algılarının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okullara/fakülterlere ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin, öğrencilerini öz düzenlemeye teşvik etmelerine ilişkin algıları da, kıdemlerine ve mezun oldukları okullara/fakülterlere ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Son olarak, öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öz düzenlemeyi teşvik etme algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin öz düzenlemelerini destekleyen duyuşsal özellikleri herhangi bir görev için sorumluluk duyma ve içsel güdülenme; sosyal becerileri için yardım arama, ev işi yapma ve önerilere açık olmadır. Bilişsel yeterlikleri öz yansıtma, öğrenme özelliklerinin farkında olma ve öğrenme stratejisi üretmedir. Ailelerin çocuklarına öz düzenleme stratejilerini önermeleri, demokratik aile tutumu sergilemeleri, iyi model olmaları öz düzenlemenin gelişimini desteklemektedir. Aile ile iş birliği kuran, öğrencilere farklı etkinlik seçenekleri sağlayan ve öğrencilere, çoğu öğrencinin öz düzenleme davranışlarını gösterdiği öz düzenleme ortamı sunan bir okul kültürü öz düzenlemeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin öz düzenleme sürecini destekleyen öğretmen eylemleri açıklayıcı ve olumlu geribildirim verme, farklı etkinlik seçenekleri sunma, öğrencileri plan yapmaya yönlendirmedir. Son olarak, öz düzenlemeyi destekleyici bir öğretim programı öğrenciyi merkeze almalı ve öz düzenlemeye ilişkin hedefler ve öğretim etkinlikleri içermelidir.

Öğrencilerin öz düzenlemelerini engelleyen duyuşsal özellikleri dışsal güdülenme ve olumsuz duyguları yönetememedir. Sosyal becerileri, gerektiğinde yardım aramama; bilişsel yeterlikleri ise öğrenme materyaline odaklanamama ve doğrudan öğretim beklentisidir. Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerinden kaynaklanan öz düzenlemeyi engelleyici özellikleri, onlara çalışmalarında sınırlı yardım sunma ve olumsuz model olmadır. Koruyucu ve otoriter aile tutumları da öz düzenlemeyi engellemektedir. Okulun öz düzenlemeyi engelleyici özellikleri, fiziksel olanakların yetersizliği, eğitim psikolojisine ters resmi kararların alınması ve uygulamaların gerçekleştirilmesi, okul-aile iş birliğinin yeterli düzeyde kurulamaması ve sınav odaklı bir eğitim anlayışının hâkim olmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilere öz düzenlemelerinde yardımcı olmayan davranışları, ceza verme, öğrencileri hazıra alıştırmaya ve onların öğrenme sürecine fazla müdahale etmedir. İçeriği yoğun, öğretim etkinlikleri ve materyalleri öğrenciler için fazla zor olan öğretim programları da öz düzenlemeyi engellemektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, ilkökul programının paydaşları için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Öğrenciler ailedeki diğer üyelerin, arkadaşları ve okul çalışanlarının öğrenme süreci ile ilgili önerilerini dinlemeli, öneriler üzerinde düşünmeli ve önerileri kendileri için uygun görürlerse uygulamalıdır. Farklı öğrenme stratejilerini denemeye açık olmak için teşvik edilmelidirler. Öğrenciler,

her şeyi öğretmenin ya da başka birinin öğretmesini beklemek yerine, önce kendileri çaba harcıyıp, öğrenemedikleri durumda yardım aramalıdır.

Ailelere koruyucu ya da otoriter tutumlar yerine, demokratik tutumu benimsemeleri ve bu tutumun davranışlarını göstermeye çalışmaları önerilebilir. Çocuklarına fazla müdahale etmemeliler ancak çocuklarının gerçekten yardıma ihtiyaç duyduklarını gözlemlediklerinde sınırlı düzeyde yardımcı ve/veya yönlendirici olmalıdırlar. Ekonomik olanakları ölçüsünde, çocuklarına sanat, spor vb. alanlarda farklı etkinlik seçenekleri sunmalı; salon, mutfak, banyo gibi evdeki ortak yaşam alanları dâhil, ev işlerinde çocuklara da sorumluluk vermelidirler. Uzmanların önerilerini kararlı ve tutarlı biçimde uygulamak için çaba göstermelidirler. Çocukların öz düzenlemeyi doğal bir yaşam biçimi olarak algılamalarını sağlamak için öz düzenleme davranışlarını kendileri de sergileyerek iyi birer model olmalıdırlar.

Öğretmenler öğrencilerden haftalık etkinlik-zaman çizelgesi oluşturmalarını isteme, sonrasında planlarına uyma düzeyleri için öğrencilerle konuşma gibi yönlendirici çalışmalar yapabilir. Öğrencilere öğrenme istekleri, çabaları, küçük ilerlemeleri ve öğrenme stratejilerini kullanmaları için pekiştirici verebilirler. Öğrencilere çalışmaları, ödevleri ve öğrenme ürünleri için açıklayıcı ve olumlu geribildirim vermek yararlı olur. Öğretmenler ceza vermekten kaçınmalıdır. Öğrencilere, okulun fiziki olanakları ölçüsünde, sanat, spor vb. farklı etkinlik seçenekleri sunmalıdırlar. Son olarak, eylem araştırmaları yapmaları öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirme yollarını bulmak için işlevsel olur.

Eğitim kurumlarının fiziksel koşulları öğrencilerin farklı etkinlikleri uygulayabilecekleri şekilde yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ve stilleri programın başlangıcında belirlenerek birbirlerine destek olabilecek öğrenciler aynı sınıfa yerleştirilmelidir. Öğretim programlarında, öğrencilerin öz düzenlemelerine fırsat veren içerik, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmelidir. Okul-aile iş birliği etkili biçimde sürdürülmelidir.

Bu araştırma geniş bir örnekleme gerçekleştirilmesine rağmen Türkiye'nin bir şehrindeki örnekleme sınırlıdır. Bu nedenle, araştırmacılara dünyadaki diğer bağlamlarda da veri toplamaları önerilebilir. Bu araştırma betimsel ve ilişkisel tarama, nedensel karşılaştırma ve görüşme yöntemleri ile sınırlıdır. Bu nedenle, öz düzenleme eğitiminin ilkökul öğretim programları ile bütünleştirilmesine yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir. Ek olarak, ailelere yönelik öz düzenleme eğitimi vererek bu eğitimin çocukların öz düzenleme düzeylerine ve davranışlarına yansımalarını inceleyen deneysel araştırmalar yapılabilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim sürecinde öz düzenleme öğretime ilişkin uygulamaların belirlenmesi için betimsel çalışmalar, bu tür programların geliştirilmesi için deneysel desenler uygulanabilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın veri toplama sürecindeki katkıları için lisansüstü öğrencilerimiz Mustafa Çatalgöl'e, Gizem Gürcan'a, Özlem Tuncer'e, Gözde Narin'e ve araştırmaya gönüllü olarak katılan çocuklara, onların ailelerine ve öğretmenlerine şükranlarımızı sunarız. Ayrıca Ege Üniversitesi Kurumsal Gelişimi Planlama ve İzleme Koordinatörü (EGE-PIK) ile Ege Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'na makaleye İngilizce redaksiyon hizmeti sundukları için teşekkür ederiz.

Finansal Destek

Bu çalışmaya Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Daire Başkanlığı tarafından mali destek verilmiştir. Proje no: 18-EGF-001.

Kaynakça

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aktan, S. ve Topuzkanamış, E. (2010). Öz düzenleyici öğrenme ve ilköğretim türkçe programında öz düzenleyici öğrenme stratejileri. III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildirileri içinde (s. 25-34). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Arsal, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Education and Science*, 34(152), 3-14.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C. ve Greene, J. A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381-412. doi:10.1007/s11251-005-1273-8
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* içinde (s. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290. doi:10.1111/1464-0597.00092
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132. https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_2165.pdf&key=40799 adresinden erişildi.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. doi:10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. doi:10.1016/S0959-4752(96)00015-1
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S. ve Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition links between motivation and executive functioning. G. Schraw ve J. Impara (Ed.), *Issues in the measurement of metacognition* içinde. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Çavaş, P., Arslan-Cansever, B. ve Ünver, G. (2020). Developing the Perceived Self-Regulation Skills Scale for fourth grade students. *Croatian Journal of Education*, 22(3), 755-787. doi:10.15516/cje.v22i3.3623
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I. ve Bagiatis, V. (2014). Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 295-310.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çatalbaş, A. ve Semerci, Ç. (2016). Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 399-412. doi:10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194934
- Çölok, F. (2010). *An investigation into self-regulation strategies of primary school English language learners* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Ercoşkun, N. Ç. ve Gündoğdu, K. (2017). Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 131-146.
- Ferreira, P. C. ve Simão, A. M. V. (2012). Teaching practices that foster self-regulated learning: A case study. *Educational Research e-Journal*, 1(1), 1-16. doi:10.5838/erej.2012.11.01
- Gündoğdu, K. (2006). A case study: Promoting self-regulated learning in early elementary grades. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 47-60.
- Harvey, S. V. ve Wolfe, C. L. (2007). *Fostering independent learning*. Newyork: The Guilford Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. ve Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. doi:10.1207/S15326985EP3603_5
- Järvenoja, H., Järvelä, S. ve Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204-219. doi:10.1080/00461520.2015.1075400
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculation. C. Neuringer ve J. L. Michael (Ed.), *Behavior modification in clinical psychology* içinde (s. 178-220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), 139-161. doi:10.2190/AX2D-Y9VM-V7PX-0TAD
- Kemper, E. A., Stringfield, S. ve Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde (s. 273-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leutwyler, B. ve Maag Merki, K. (2009). School effects on students' self-regulated learning: A multivariate analysis of the relationship between individual perceptions of school processes and cognitive, metacognitive, and motivational dimensions of self-regulated learning. *Journal for Educational Research Online*, 1, 197-223. doi:10.5167/uzh-29038
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino College students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76. <https://ssrn.com/abstract=2287208> adresinden erişildi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- Öner, E. (2019). *Links between home chaos and child social outcomes* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özsoy Yanbak, M. Ö. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P. R. (2000). The role of orientation in self-regulated learning. M., Boekaerts ve P. R., Pintrich (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Pratt, M. E., McClelland, M. M., Swanson, J. ve Lipscomb, S. T. (2016). Family risk profiles and school readiness: A person-centered approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 462-474. doi:10.1016/j.ecresq.2016.01.017

- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. doi:10.3233/EFI-2004-22201
- Sıcak, A. ve Eker, C. (2016). Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-144. doi:10.17860/efd.54325
- Stoeger, H. ve Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3(3), 207-230. doi:10.1007/s11409-008-9027-z
- Taş, H. ve Kiroğlu, H. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716. <http://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1597111879.pdf?1633526639> adresinden erişildi.
- Taş, Y. (2013). *An investigation of students' homework self-regulation and teachers' homework practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Vandeveld, S., Vandebussche, L. ve Van Keer, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teachers. *Social & Behavioral Sciences*, 69(1), 1562-1571. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.09.002
- Vassallo, S. (2008). *Using multiple lenses to analyze a case of teaching a child academic self-regulation* (Doktora tezi). Michigan: Michigan State University.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. doi:10.1016/S1041-6080(96)90022-9
- Wolters, C. A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st century competencies*. <https://docplayer.net/22501778-Self-regulated-learning-and-the-21-st-century-competencies-christopher-a-wolters-ph-d-department-of-educational-psychology-university-of-houston.html> adresinden erişildi.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zimmerman, B. J. (1989). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 329-339. doi:10.1007/BF01322178
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi:10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2), 73-86. doi:10.1080/00461520.1998.9653292
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi:10.1080/00461520.2013.794676
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. ve Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Metropolitan educational research consortium (MERC), Virginia Commonwealth University. https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs adresinden erişildi.