T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMENİN YORDAYICILARI OLARAK DERS ÇALIŞMAYA MOTİVE OLMA VE DERSE KATILIMIN İNCELENMESİ

RIDVAN KUMEK
18736015

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ

2023

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ NA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMENİN YORDAYICILARI OLARAK DERS ÇALIŞMAYA MOTİVE OLMA VE DERSE KATILIMIN İNCELENMESİ

RIDVAN KUMEK
18736015
ORCID NO: 0000-0003-4388-2069

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ

ŞUBAT 2023

[Rıdvan KUMEK] tarafından hazırlanan "[Ortaokul 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Ders Çalışmaya Motive Olma ve Derse Katılımın İncelenmesi]" başlıklı çalışma, **[13/02/2023]** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda [oybirliği] ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından [Eğitim Bilimleri] Ana Bilim Dalı [Rehberlik ve Psikolojik Danışma] Programında [**YÜKSEK LİSANS**] tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
[Prof. Dr. Ali Eryılmaz]	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
[Prof. Dr. Ali Eryılmaz]	……
[Dr. Öğr. Üye. Seher Merve Erus]	……
[Dr. Öğr. Üye. Sena Güme]	……

ÖZET

ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMENİN YORDAYICILARI OLARAK DERS ÇALIŞMAYA MOTİVE OLMA VE DERSE KATILIMIN İNCELENMESİ

Bu araştırmada ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde ders çalışmaya motive olma ve derse katılımın öğrencilerin öz düzenlemeleri üzerinde etkisi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada, çalışma grubunu Uşak ilindeki 205 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 137'si kız 68'i erkektir. Sınıf düzeyi açısından ise öğrencilerin 117'si yedinci sınıf 88'i sekizinci sınıftır. Bu araştırmada verileri elde etmek amacıyla Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği, Derse Katılım Ölçeği ve demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler online (çevrimiçi) yöntemler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi için, IBM SPSS 26 paket programı kullanılmış ve hata payı .05 olarak alınmıştır. Verilerin analizi öncesi normallik koşulu test edilmiş ve bu amaçla çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Test sonucuna göre veriler normale yakın bulunmuştur. Bu nedenle araştırma analizleri için parametrik testlere başvurulmuştur. Öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında; öz düzenlemeli öğrenmeyi ders çalışmaya motive olma ve derse katılımın anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyete göre kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği ancak sınıf düzeyine göre anlamlı farlılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin ders çalışmaya motive olmaları ve derse katılımları arttıkça öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenlemeli Öğrenme, Motivasyon, Derse Katılım

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF MOTIVATION TO STUDY AND ATTENDANCE AS PREDICTOR OF SELF-REGULATED LEARNING IN SECONDARY SCHOOL 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS

In this study, the effect of motivation to study and participation in the lesson on the self-regulation of the seventh and eighth grade secondary school students has been examined. In the study carried out in the relational screening model, 205 seventh and eighth grade students in Uşak have formed the study group. Of the students constituting the study group, 137 are girls and 68 are boys. In terms of grade level, 117 of the students are seventh grade and 88 are eighth grade. In this study, Self-Organizing Learning Scale, Study Motivation Scale, Class Participation Scale and Personal Information Form developed by the researcher to obtain demographic information have been used. Data have been collected through online methods. For the analysis of the data, IBM SPSS 26 package program has been used and the margin of error has been calculated as .05. Before the analysis of the data, the normality condition was tested and for this purpose, the skewness and kurtosis values have been examined. According to the test result, the data have been found close to normal. For this reason, parametric tests have been used for research analysis. Independent groups t-test analysis has been conducted to determine whether self-regulated learning differs according to gender and grade level variables. Within the scope of the research; Multiple regression analysis has been performed to determine whether self-regulated learning significantly predicted motivation to study and attendance. In the study, it has been concluded that self-regulated learning showed a significant difference in favor of girls according to gender, but did not differ significantly according to grade level. In addition, in the study, it has been concluded that as students' motivation to study and their participation in the course increased, their self-regulated learning skills have increased,too.

Keywords: Self-Regulated Learning, Motivation, Class Participation

ÖN SÖZ

Tez sürecinde olduğu kadar yüksek lisans eğitimim boyunca gerek dersler gerek dersler dışında kişisel ve mesleki gelişimime çokça katkıda bulunan her anlamda yardım eden, yol gösteren, cesaretlendiren çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ali ERYILMAZ'a çok teşekkür ederim

Yüksek lisans sürecimde bilgi ve tecrübeleriyle akademik gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN, Doç.Dr. Şerife Gonca ZEREN, Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ-ARIDAĞ, Dr. Öğr. Üyesi Seher Merve ERUS'a teşekkürlerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme ve hem ders döneminde hem de tez dönemimde her daim yardım eden, yeri geldiğinde beni motive ederek desteklerini hissettiren dostlarıma ve tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Rıdvan KUMEK

Şubat, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x
KISALTMALAR LİSTESİ xi
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 6
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri 6
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar) 8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
1.6. Tanımlar 9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 10
2.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) 10
2.1.1. Eğitsel Rehberlik 11
2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme 11
2.2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenen Bireylerin Özellikleri 14
2.2.2. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri 16
2.2.2.1. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli 17
2.2.2.2. Winne'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli 18
2.2.2.3. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli 19
2.2.2.4. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli 19
2.2.3. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ilgili Araştırmalar 24
2.3. Motivasyon 27

2.3.1. Öz Belirleme Kuramı 29
2.3.1.1. İçsel Motivasyon 29
2.3.1.2. Dışsal Motivasyon 30
2.3.1.3. Amotivasyon (Motivasyonsuzluk) 31
2.3.2. Motivasyonla İlgili Araştırmalar 31
2.4. Derse Katılım 32
2.4.1. Davranışsal Katılım 34
2.4.2. Duygusal Katılım 34
2.4.3. Bilişsel Katılım 34
2.4.4. Derse Katılımı Etkileyen Faktörler 35
2.4.5. Derse Katılımla İlgili Araştırmalar 35
3. YÖNTEM 37
3.1. Araştırma Modeli 37
3.2. Çalışma Grubu 37
3.3. Veri Toplama Araçları 38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 38
3.3.2. Öz Düzenleyerek Öğrenme 38
3.3.3. Ergenler İçin Derse Motive Olma Ölçeği 39
3.3.4. Derse Katılım Ölçeği 40
3.4. Verilerin Toplanması 40
3.5. Veri Analizi 41
4. BULGULAR 44
4.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğrenme, Ders Çalışmaya Motive Olma ve Derse Katılıma Ait Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler 44
4.2. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 45

4.3. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 45

4.4. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri, Ders Çalışmaya Motive Olmaları ve Derse Katılımları Arasındaki ilişkiler 46

5. TARTIŞMA VE YORUM 49

5.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Genel Değerlendirme 49

5.2. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum 50

5.3. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeylerinin Sınıf Düzeyin Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum 51

5.4. Öğrencilerin Ders Çalışmaya Motive Olmalarının Öz Düzenlemeli Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum 52

5.5. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Derse Katılım Açısından Açıklanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum 54

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 57

6.1. Sonuçlar 57

6.2. Öneriler 58

6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler 58

6.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler 59

KAYNAKÇA 60

EKLER 78

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 38
Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 42
Tablo 3. Regresyon Analizleri Açısından Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular 43
Tablo 4. Değişkelere Ait Betimsel istatistikler 44
Tablo 5. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerine Ait t-Testi Sonuçları 45
Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerine Ait t-Testi Sonuçları 45
Tablo 7. Öz Düzenlemeli Öğrenme, Derse Motive Olma ve Derse Katılım Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Tablosu 46
Tablo 8. Öğrencilerin Derse Motive Olma Düzeylerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 47
Tablo 9. Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 48

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Ait Aşama ve Alanlar 17
Şekil 2. Winne'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Ait Aşama ve Alanlar 18
Şekil 3. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli 20

KISALTMALAR LİSTESİ

PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
SPSS	: Statistical Package For The Social Sciences
Vd.	: Ve Diğerleri

1. GİRİŞ

Eğitim her dönem toplumsal gelişimde ve devlet politikalarında üzerinde çok fazla kafa yorulan bir alan olmuştur. Eğitimdeki gelişim ve birikimin artmasının sanat, teknoloji, ekonomi vb. birçok alandaki gelişimi olumlu etkilediği gerçeğinin bu denli aşikâr olması eğitime verilen değeri anlama açısından önemli bir noktadır. Ancak ekonomi, sağlık, teknoloji vb. alanlarda olduğu gibi eğitimde de daha etkili olduğu düşünülen, ülkelerin gelişimlerine daha doğru katkılar vereceği öngörülen çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır ve çıkmaya devam etmektedir. Bu doğrultuda eğitimdeki nitelik sorununu gidermeye yönelik çözüm arayışından dolayı son yıllarda gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de uygulanan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı önem kazanmıştır (Arslan, 2007). İlk olarak öğrenenlerin bilgiyi öğrenme şekillerini açıklama üzerine ortaya çıkan yapılandırmacılık ilerleyen süreçlerde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları üzerine yoğunlaşan bir yaklaşım olmuştur (Demirel, 2011). Yapılandırmacılık bireyin öğrenme esnasında aktif olarak rol almasına dayanır (Akınoğlu, 2011; Simpson, 2002). Literatürde yapılandırmacılık yeni bilgileri daha önce öğrenilen bilgilerle ilişkilendirip yeni öğrenmeler oluşturmak olarak tanımlanmaktadır (Sherman & Kurshan, 2005). Bu doğrultuda eğitim ve öğretimde bu ve buna benzer yaklaşımlarla birlikte öğrenme kavramı da önemli bir yere sahiptir.

Çağın gereklilikleri çerçevesinde eğitim amaçları genişlemiş ve işlevlerinde de birtakım yenilikler meydana gelmiştir. Bu doğrultuda en önemli eğitim kurumu olan okullarda öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanı sıra öğrenci kişilik hizmetleri adı altında üçüncü bir boyutun da eklendiği görülmektedir (Tatlılıoğlu & Uysal, 2013). Öğrenci kişilik hizmetleri öğrencinin gelişimine katkıda bulunan sosyal kültürel faaliyetleri, eğitsel, kişisel, duygusal ve mesleki faaliyetleri de barındıran rehberlik hizmetlerini kapsamaktadır (Ercan, 2000). Rehberlik hizmetleri eğitim ve öğretim hizmeti ile paralel bir fonksiyon gösteren öğrenci merkezli hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2007). Okullarda rehberlik çalışmalarını bu fonksiyon doğrultusunda yürüten rehberlik servisleri de kilit bir role sahiptir (House & Hayers, 2002;

Lunenberg, 2010). Rehberlik servisleri öğrencilerin öğrenme süreçlerine hâkim olması, bu süreci planlayabilmesine ek olarak öğrencilere yaşam için gerekli birçok beceriyi kazandırmayı amaçlar. Bu doğrultuda rehberlik servisi faaliyetleri kişisel-sosyal, mesleki ve eğitsel rehberlik olarak üç ana boyutta değerlendirilmektedir (Lunenberg, 2010). Çalışmadaki değişkenleri de içine alan eğitsel rehberlik çalışmalarının öğrencinin akademik yeterliliklerini kullanarak bilgilerini etkin biçimde kullanması ve bu yolla başarısını artırmayı ve öğrenciye öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri öğretmeyi içermektedir (Lunenberg, 2010). Bu anlamda en temel görülen yeterlilik olan "öğrenmeyi öğrenme" eğitsel rehberlik çalışmaları içerisinde yaşam boyu devam etmesi açısından daha da önem kazanmıştır (Ergin, 2017; Yeşilyaprak, 2001).

Öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde birçok kuramın ortaya koyulduğu ve bu kuramların daha çok bilişsel ve davranışsal kuramlar olarak iki başlık altında incelendiği görülmektedir (Yaşar, 2006). Davranışçı kuramlar öğrenme süreçlerini etki tepki çerçevesinde değerlendirirken bilişsel kuramlar öğrenmeyi bireyin zihinsel süreçleriyle bağlantısı çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır. Bilişsel öğrenme kuramları içerisinde insanların nasıl öğrendiklerini açıklayan yaklaşımlardan biri de öz düzenlemeli öğrenmedir (Bembenutty vd., 2015; Pintrich & De Groot, 1990).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımın etkisiyle dünyada da ülkemizde de eğitim anlayışının öğretmen merkezli olmaktan çıkıp öğrenci merkezli bir hale evrildiği görülmektedir (Mathews, 2000). Günümüzde öğrenci merkezli eğitim anlayışının bir yansıması olarak da öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almalarına vurgu yapılmaktadır. Bu eğitim yaklaşımı, öz değerlendirme, zaman yönetimi, öğrenme isteği ve bilgiye erişim becerilerini geliştirmede yardımcı olur (Biggs, 1990). Açıkgöz'e (2003) göre öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme süreci öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin farklı yönleri ile karar alma ve öz-düzenleme yapma fırsatları içerir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerinin ardından bu hedefler çerçevesinde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme girişiminde bulundukları yapılandırmacı ve aktif bir süreç olarak tanımlanan öz düzenlemeli öğrenme kavramı önemli hale gelmektedir (Pintrich, 2000).

1980'lerin ortalarına denk gelen dönemde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine olan hakimiyeti sağlaması nasıl gerçekleşebilir? sorusundan yola çıkarak öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili teori ve çalışmalar ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2001). Literatürde öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili olarak birçok tanımlamanın olduğu görülmektedir. Örneğin, Kauffman (2004) öz-düzenlemeli öğrenmeyi, bireyin öğrenmesi gereken ve kompleks olan etkinlikleri kontrol altına alıp yetkin hale gelebilmesi şeklinde açıklamaktadır. Yine öz düzenlemeli öğrenmeyi tanımlayan araştırmacılardan Zimmerman (1986) ise öz düzenlemeli öğrenmeyi bireyin kendi öğrenmesinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal açıdan sorumluluk alması ve öğrenme sürecine dinamik bir şekilde katılması olarak tanımlamaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenmeye bilişsel yetenek veya akademik başarı olarak bakmak yerine kişinin akademik becerilere bilişsel yeterliliği ne kadar uygulayabildiği olarak bakmak gerekir (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin koyduğu amaçlara ulaşmasında öz kaynaklı ürettiği düşünceler, davranışlar ve duygulardır. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyler kendi kendilerine sürekli geri bildirimler vermektedirler. Bu bireyler öz düzenlemeli öğrenme sürecinde takiplerini öz gözleme, öz gelişim ve öz değerlendirme şeklinde yaparlar (Eryılmaz & Mammadov, 2017). Tüm bu tanımlamalardan özetle öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyler; öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanırlar, öğrenmenin etkililiği konusunda kendilerini referans alarak geribildirimde bulunurlar ve bağımsız motivasyonel süreçlere sahiptirler (Zimmerman, 1990).

Öz düzenlemeli öğrenme becerisi erken dönemlerden başlayıp ilerleyen gelişim dönemlerinde de gelişmeye devam eden, kişiler öğretilebilen ve akademik başarı üzerinde büyük etkiye sahip bir faktördür (Çetin & Gelbal, 2008; Lau, 2013; Le & Wolfe, 2013). Wolfe ve Johnson (1995) yaptıkları çalışmada lisans öğrencilerinde akademik başarıyı yordayan faktörleri incelemiş ve öz düzenlemeli öğrenme becerisinin lise not ortalamasından sonra en güçlü ikinci faktör olduğunu bulmuşlardır. Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin sınıf içi katılım, öz yeterlik düzeyi ve sınav kaygısı üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair çalışmaların (Demirci, 2014) yanı sıra bu becerisi gelişmiş öğrencilerde öğrenme esnasında daha az çaba harcadıklarını ortaya koyan araştırma sonuçları da olduğu görülmektedir (Zimmerman, 1990). Literatür incelendiğinde bu beceriye sahip bireyler öğrenirken

öğrenme sürecinde daha az efor sarfetmekte ve yüksek akademik başarı göstermekle birlikte daha düşük düzeyde sınav ve performans kaygısı yaşamaktadırlar. Öğrencilerde başarısızlık nedenleri üzerine yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin etkin öz kontrol becerilerinin olmayışının başarısızlığın önemli sebepleri arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerde akademik anlamda hedef düşüklüğü olduğu, öz değerlendirme becerisinin gelişmediği ve yetersizlik duygularının olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında başarıya etkisi oldukça yüksek olan öz düzenlemeli öğrenme becerisinin sahip olunması gereken bir beceri niteliği taşıdığı söylenebilir (Zimmerman, 1994).

Öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler öğrenme ortamını yönetebilen, öğrenme hedefi koyup bu hedefler doğrultusunda davranışlarını şekillendiren ve motivasyonlarını yüksek tutmaya çalışan bireylerdir (Sarı & Akınoğlu, 2009). Öz düzenleme ile ilgili birçok tanım incelendiğinde öğrenme sürecinde bireyin yüksek motivasyona sahip olmasını içermektedir. Bu bağlamda öz düzenlemeli öğrenme açısından ders çalışma veya öğrenme etkinliği sırasında motive olmanın önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Motivasyon eğitim öğretim ortamında öğrencilerin dersteki konuyu öğrenmelerinde, yaşama aktarmalarında, sınav performanslarında ve ders çalışmalarında tüm eğitim paydaşlarının üzerinde durduğu bir kavram olmaya başlamıştır. Öğrenme, motivasyon ve eğitim alanındaki araştırmalar öğrencilerin akademik ve diğer yaşamsal amaçları için gösterdiği çabanın ve bu süreçte çevreden aldığı güdüleyici pekiştireçleri de içine alan motivasyonel özelliklerin birçok boyutta öğrenme süreçlerini etkilediğini ortaya koymaktadır. (Covington, 2000). Bu açıdan öğrenmeye, öğrenme süreç ve ortamlarına ilişkin motivasyonel faktörlerden biri ders çalışmaya motive olmadır (Apay & Eryılmaz, 2011). Öğrenciler, ders çalışarak akademik açıdan okula ve derslere katılmaktadırlar (Reschly & Christenson, 2006). Öğrenciler bir konuyu öğrenme noktasında motive olduklarında o konuyu öğrenmeye ilişkin davranışlarını düzenleme yolunda çaba harcarlar (Slavin, 2003). Pintrich ve Maehr (2004) öğrencilerin motive oldukça bir konuyu daha iyi öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu da öğrencilerin akademik açıdan daha fazla başarılı olmalarına ve öz yeterlilik duygularını geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Öz yeterlilik duygusu da Barkowski'ye (2002) göre öz düzenlemeli öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Bunların yanı sıra öğrencilerin motivasyon düzeyi yükseldikçe, okul ve sınıf

iklimi açısından olumlu yansımaları olduğu görülmektedir (Eccles vd., 1998). Dolayısıyla ders çalışmaya motive olma öğrenciye kişilerin öğrenme süreçlerinde bir takım olumlu ve istendik yeni davranışların oluşmasını sağlamaktadır.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin öğrenme ve motivasyon durumlarını da içine alan akademik süreç ve tepkileri yorumlamada derse katılımın önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Apay & Eryılmaz, 2011). Corno (2011) da öğrencilerin dört boyutta öz düzenlemeli öğrenmelerini açıklarken bu boyutlardan birinin derse katılım olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin okul tarafından düzenlenen etkinliklere aktif olarak katılımı okula ve derse katılım şeklinde ifade edilmektedir (Natriello, 1984). Derse katılım davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak üç boyuttan oluşmaktadır (Reschly & Christenson, 2006). Kişide etkili bir öğrenme oluşmasında kişinin öğrenme etkinliğine dair sorumluluğunu alması ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılması gerekir (Yavuz vd, 2016). Öğrencilerin okulda derse katılımı öğrenme sürecinde kararlı olması, öğrenme ile ilgili etkinliklerde pozitif bir tavır benimsemesi, okulla ilgili birçok etkinliğe severek katılması ve öğrenme etkinliğine daha çok istek göstermesi açısından önemlidir (Bomia vd., 1997; Pintrich & De Groot, 1990; Reschly & Christenson, 2006). Derse katılıma motive olmanın yeterli gerçekleşmediği ya da sağlanamadığı zaman öğrencilerin okuldan kaçma davranışı gösterdikleri, ders esnasında sıkıldıkları, derse odağını sağlayamadıkları, öğrenme isteksizliği ve öz düzenlemeli öğrenme açısından süreçte önemli olan öğrenme sorumluluğunu üstlenmedikleri çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Reeve vd., 2004).

Eğitim bilimleri açısından durum irdelendiğinde motivasyonun daha çok akademik başarı noktasında etkisine ve önemine bakılmıştır. Araştırmalar öğrencilerin motive olduklarında konuyu öğrenmeye yönelik davranışsal düzenlemeyi daha fazla yaptıklarını, sınıf ortamında kendisinden beklenen katılımı daha fazla gerçekleştirdiği ve eğitsel anlamda başarıya daha çok ulaştıklarını ortaya koymaktadır (Ahmed & Bruinsma, 2006; Eccles vd., 1998; Keller, 1987; 1999; 2010; Kutlu & Sözbilir, 2011; Pintrich & Maehr, 2004; Slavin, 2003). Görüldüğü üzere öz düzenlemeli öğrenme, ders çalışmaya motive olma ve derse katılım kavramları ile ilgili yapılan çalışmalarda bu kavramların bir arada incelenmesinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme, ders çalışmaya motive ve derse katılım ile ilgili yukarıda verilen literatür bilgilerine ve alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde bu üç kavram arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada amaç 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde ders çalışmaya motive olmanın ve derse katılımın öz düzenlemeli öğrenme üzerinde etkisini incelemektir. Ayrıca öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından da incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenme ile ders çalışmaya motive olma ve derse katılım arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ayrıca öz düzenlemeli öğrenme puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın genel amacı yukarıda verilmiştir. Bu araştırmada yukarıda sıralanan amaçlar doğrultusunda aşağıdaki problem sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme puan ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma motivasyonları ve derse katılımları öz düzenlemeli öğrenmelerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlar hayatları boyunca kendilerini bir öğrenme silsilesi içinde bulurlar. Öğrenme bazen kişinin kendi keşifleri sonucu olurken bazen de çevresinden sistemli bir şekilde alınarak olmaktadır. Doğumdan itibaren ilk olarak aile tarafından informal olarak verilen eğitim daha sonraki süreçte okul gibi örgün eğitim ortamlarında formal bir şekilde verilmeye devam etmektedir. Her iki durumda da verilen eğitimlerin bireylere öğrenme etkinlikleri sunduğu ve bireyleri öğrenme sürecine kattığı

görülmektedir. Bu öğrenme sürecini daha planlı yürütmek, öğrenme hedefleri koyarak bu hedeflere ulaşmak için duygu davranış düşünce sürecini düzenleyen stratejiler geliştirmek gibi öz düzenlemeli öğrenme becerileri kullanmak bu anlamda önemli hale gelmektedir (Dede vd., 2021). Schunk ve Ertmer (2000) da öz düzenlemeli öğrenmeyi yukardaki tanıma uygun olarak kişinin öğrenmesi ve motivasyon kazanması adına gereksinim duyduğu duygu düşünce ve eylemleri üretmesi, adımlarını planlaması ve sistematik olarak uygulamaya koyması olarak ifade eder. Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olan kimse öğrenme sürecini yönetebilmekte ve öz yeterlilik duygusu sahip olabilmektedir (Özmenteş, 2008). Öz düzenleme becerisindeki başarısızlık kişinin hedeflediği öğrenmelere veya değişimlere ulaşma sürecini yönetememesi ile ilişkilidir (Baumeister & Heartherton, 1996). Öz düzenleme becerisinin hem günlük yaşantıda bireyler için hem okul ortamında öğrenciler için bu denli olumlu etkilerinin olması araştırmacıların bu konuya ilgisinin daha da artmasına neden olmuştur. Literatür incelendiğinde ülkemizde buna yönelik çalışmalar mevcuttur (Altun & Erden, 2006; Arsal, 2009; Haşlaman & Aşkar, 2007; Özmenteş, 2008; Üredi & Üredi, 2007). Öz düzenleme ile ilgili araştırmalar sadece eğitim, öğrenme, psikoloji ile sınırlı kalmayıp farklı alanlarda da araştırma konusu olmuştur (Leventhal vd., 2003; Ridder & Wit, 2006).

Öz düzenleme ile ilgili alanyazın öğrenme ve ders çalışma açısından incelendiğinde bu beceri ile ilgili üstünde durulan ortak noktalardan biri bireylerin motivasyonları olduğunu görülmektedir. Okul ortamında değerlendirdiğimizde öğrencilerin ders çalışmaya motive olmaları, süreçteki güdülenmeleri akademik başarı başta olmak üzere birçok noktada öğrenciye olumlu yansımaktadır (Ergül, 2006). Eryılmaz ve Ercan (2014) akademik performansın yukarıya çıkartılmasında motivasyonun önemli bir yeri olduğunu vurgular.

Öğrencilerin akademik davranışlarında motivasyonun yanı sıra önemli olan bir diğer faktör derse katılımdır. Katılımla ilgili çalışmalarda katılım ile motivasyon kavramlarının iç içe girdiğinin görülmesi (Apay & Eryılmaz, 2011), iki kavram arasındaki bağ hakkında ipuçları vermektedir. Buradan yola çıktığımızda öğrencilerde derse katılımın ve ders çalışmaya motive olmanın öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerisini arttıracağı düşünülmüş ve bu husus araştırmamızda ortaya konmuştur. Okullarda rehberlik servisleri öğrencilere eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlarda öğrencilere hizmet vermektedir. Bu hizmetler içerisinde eğitsel

rehberlik akademik başarıyı artırma çalışmalarına yön vermesi açısından önemli bir hizmet alanı olarak değerlendirilebilir. Velilerde ve öğretmenlerde özellikle sınavlara ve akademik faaliyetlere verilen önemin artmasıyla eğitsel rehberlik içerisinde yer alan öğrenmeyi öğrenme, verimli ders çalışma, öğrenme stilleri, zaman yönetimi, motivasyon, derse katılıma motive olma vb. kavramlar da önem kazanmıştır. Bu çalışmada yer alan öz düzenlemeli öğrenme, ders çalışmaya motive olma ve derse katılım değişkenlerine yönelik bulguların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden olan eğitsel rehberlik çalışmalarına öğrenme sürecini yönetme, verimli öğrenme stratejileri uygulama, akademik başarı artırma, motivasyonu artırma, hedef belirleme vb. katkıları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili çalışmalara bakıldığında çalışmaların daha çok kavramın kuramsal yönüne vurgu yapıldığı, akademik başarı eksenli ve bir ders branşı özelinde olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca literatür incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme ile ders çalışmaya motive olma ve derse katılım değişkenlerinin bir arada incelendiği, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde ders çalışmaya motive olmanın ve derse katılımın öz düzenlemeli öğrenmeyi yordayıp yordamadığını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu konuyla ilgili bundan sonraki süreçte yapılacak diğer çalışmalara bir nebze de olsa katkı vereceği düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar)

Bu araştırmada;

1. Katılımcıların veri toplama aracı olarak kullanılan “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği”ne, “Derse Katılım Ölçeği”ne, “Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği”ne ve “Kişisel Bilgi Formu”na gerçek durumlarını yansıtacakları,
2. Ölçekleri içtenlikle dolduracakları,
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçları bu araştırma için geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği varsayımından hareket edilecektir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Araştırmada elde edilen sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2022–2023 Eğitim-Öğretim yılı, Uşak ilinde bulunan devlet ortaokullarında öğrenime devam eden 205 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler ve araştırmada kullanılan "Bilgi Formu", "Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği", "Derse Katılım Ölçeği", "Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği" ve "Saldırganlık Ölçeği" ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmadaki temel kavramlara ve bu kavramlara ilişkin tanımlamalara aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.

Öz Düzenlemeli Öğrenme: Öz düzenlemeli öğrenme; kişilerin hedeflerine ulaşabilmek için, düşünce, duygu ve davranışlarını planlı ve döngüsel olarak düzenlemeleridir (Zimmerman, 2000).

Derse Katılım: Okul ortamındaki her türlü öğrenme faaliyetine öğrencilerin aktif bir şekilde dâhil olma sürecidir. (Christenson vd., 2012). Reschly ve Christenson (2006) katılımın bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç önemli boyutunun olduğunu belirtmektedir.

Ders Çalışmaya Motive Olma: Çeşitli akademik faaliyetlerde başarılı olmak ya da akademik performansı yükseltmek amacıyla sergilenen davranışlar, ders çalışmak, yeni bilgiyi anlamlandırmak ve uygulamaya dökme süreci olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz & Ercan, 2014; Siahi & Maiyo, 2015). Motivasyon içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk (amotivasyon) olarak üç kategoriye ayrılmıştır (Ryan & Deci, 2000).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz düzenlemeli öğrenme, ders çalışmaya motive olma ve derse katılımla ilişkili literatüre ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR)

Ülkemizde Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri yaklaşık 60 yılı aşkın bir süredir verilmeye başlanmıştır (Yeşilyaprak, 2009). Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri uzman kişiler tarafından profesyonel bir şekilde sunulan (Erkan, 2003) bireyin kendini tanıması, fırsat ve seçeneklerini bilmesi, aldığı kararlarda gerçekçi olabilmesi, karşısına çıkan problemlere yönelik uygun baş etme mekanizmaları geliştirmesi ve çevresiyle uyumlu ve dengeli bir yaşantı geçirebilmesi için yürütülen psikolojik yardım hizmetidir (Güven, 2006). Okullarda bu hizmet psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde çalışan psikolojik danışmanlar tarafından verilmektedir. Bireyin yaşamına memnun bir şekilde devam edebilmesi ve başarılı olabilmesi adına belli başlı nitelikler barındırması gerekmektedir. Bireyin bu niteliklere sahip olmasına yardımcı olmak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaçlarındandır (Erkan, 2003). Okullarda öğrencinin tek yönlü gelişiminin aksine bir bütün olarak eğitsel, mesleki, sosyal, duygusal boyutlarıyla gelişimi ve kişilik uyumu ile ilgilenilmeyi (Yüksel-Şahin, 2009) içerir. Bu süreçte gizlilik esastır ve öğrenciler koşulsuz kabul edilerek yargılanmadan dinlenir (Külahoğlu, 2001). Psikolojik danışma ve rehberlik alanı ortaya çıktığı ilk günden bu yana farklı yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilerek farklı anlayışlarla uygulanmaya çalışılmış bu doğrultuda Kapsamlı/ Gelişimsel Rehberlik Programı eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik alanlarını merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır (MEB, 2007). Gysbers ve Henderson (2006), bu programla birlikte okuldaki psikolojik danışmanların daha aktif çalıştıkları ve öğrencilere daha fazla yeterlikler kazandırma çabası içerisinde olduklarını ifade etmiştir.

2.1.1. Eğitsel Rehberlik

Psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları içerisinde yer alan eğitsel rehberlik çalışmaları okul başarısını arttırmak amacıyla öğrencide var olan yeterlilikleri harekete geçirmeyi ve etkili öğrenme stratejileriyle öğrenmeyi daha kolay hale getirmeyi kapsamaktadır (Lunnenberg, 2010). Eğitsel rehberlik öğrencide var olan kapasiteyi maksimum düzeyde kullanmaya yönelik uygulamaları rehberlik servisi öncülüğünde veli öğretmen iş birliği metoduyla gerçekleştirilen uygulamalardır (Ergin, 2017; Yeşilyaprak, 2001). Bu bağlamda öğrencilerin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda alan ve dalları seçebilmeleri, bu seçimlerine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmeyi ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklere yönelik çözümler üretmeleri gibi çalışmalar eğitsel rehberlik boyutunu oluşturmaktadır (Hamarta, 2010; Koruklu, 2010). Eğitsel rehberlik çağımızda en temel amaç olan "öğrenmeyi öğrenmek" becerisine hitap eden bir alandır. Öğrenme doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olduğundan dolayı özellikle eğitim ve öğretim ortamı için kritik öneme sahiptir (Ergin, 2017). Bu temel amaç çerçevesinde bazı alt amaçlara baktığımızda öğrencinin kendi öğrenmesini yönetebilmesi, zamanı etkili kullanması verimli çalışma tekniklerini kullanarak kapasitesini ve yeterliliklerini geliştirmesi olarak sıralanabilir. (Özabacı, 2017; Poyraz, 2006). Bu alt amaçlar öğrencilerde akademik performansın yükseltilmesi, motivasyonunun düzenlenmesi ve okul derslerine katılımını da artırması açısından önem kazanmaktadır.

2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme

İnsanların nasıl ve hangi süreçlerden geçerek öğrendiği sorusu araştırmacıların uzun yıllardır ilgilendiği konulardan biridir. Bu soruya ilk olarak felsefeciler yanıt aramaya başlasa da günümüzde öğrenme psikoloji alanında bununla ilgili birçok araştırma yapılmıştır ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili birçok kuram ortaya çıkmıştır (Domjan, 2010; Klein, 2009; Schultz & Schultz, 2012; Senemoğlu, 2005; Schunk, 2011; Wildman, 2008). Öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı da insanların öğrenme süreçlerini açıklayan kuramlardan biridir (Pintrich, & De Groot, 1990). 1980'li yıllarda sosyal psikoloji alanındaki gelişmelerin eğitim alanına uyarlanmasıyla literatüre giren öz düzenleme kavramı 1990'lı yıllarda daha fazla araştırılmıştır (Boekaerts vd., 2000). 21. Yüzyılda eğitimde öğrenme süreçlerine verilen önem arttığı için bireylerin öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu

alması ve öğrenme süreçlerini düzenlemesiyle yakından ilgili olan öz düzenleyerek öğrenme kavramına verilen önem de artmıştır (Aydın & Demir Atalay, 2015; Demir & Budak, 2016).

Öz düzenlemeli öğrenme kavramına bu kadar önem verilme nedenlerinden biri öz düzenlemeli öğrenmeyle bireylerin hızlı değişen durumlara daha kolay uyum sağlaması ve bu ortamlarda gelişim gösterebilmeleridir. Öz düzenlemeli öğrenmeye eğitim açısından baktığımızda, geleneksel öğrenme yöntemlerinin aksine öz düzenlemeli öğrenmede öğrencilerin öğrenme süreçleri ve geliştirdikleri bireysel stratejilere vurgu yapılmaktadır. (Zimmerman, 1989). Eğitimde yaşam boyu öğrenme kavramının giderek önem kazandığı düşünüldüğünde bireylerin öğrenme süreçlerine odaklanan ve bunları yönetmesine önem veren öz düzenlemeli öğrenme kavramının önemi giderek artmaktadır. Araştırmalarda öz düzenlemeli öğrenme becerini aktif olarak kullanan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Özturan vd., 2010).

Öz düzenleme kavramanın ortaya çıkışına baktığımızda ilk defa Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuram çerçevesinde ele aldığı görülmektedir. Bandura öz düzenlemeyi tanımlar kişisel, çevresel ve davranışlar faktörlerin etkileşimine önem vermiştir. Bireylerin davranışları, duygular ve düşüncelerini kontrol ederek bunları düzenleyebileceklerini ifade etmiştir. Öz düzenleme kavramı eğitimle ilgili çalışmalarda öz düzenlemeli öğrenme olarak geçmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenmede bireyler öğrenme sürecinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak aktif bir katılımcı olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1986). Öz düzenleme öğrencilerin hedeflerini belirleyip buna ulaşmak için çeşitli yöntem ve stratejiler geliştirerek, bunların işe yarayıp yaramadıklarını kontrol etmek olarak da ifade edilmektedir (Risemberg & Zimmerman,1997). Pintrich (2000) öz düzenleyerek öğrenme kuramında bireylerin aktif olarak yer aldığı, kendilerine öğrenme süreçleriyle ilgili hedefler koyduğu ve davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini bu hedeflere ulaşmak için düzenlemeye çalıştıkları bir süreç olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin öğrenecekleri şeyler için hedef belirledikleri, bu hedefe yönelik davranışlarını ve düşüncelerini düzenleyerek kontrol ettikleri bir süreç olarak görülmüştür. Başka bir tanımda da öz düzenleyerek öğrenmenin, bireyin öğrenme sürecinin kontrol ederek yönetmeye çalışması olarak tanımlanmıştır (Kauffman, 2004). Paris ve Paris de (2001) öz düzenlemeli öğrenmede bireylerin öğrenme

düzeylerini artırmaları için kendi davranışlarını izledikleri ve düzenlediklerini ifade etmektedir.

Başka bir tanımlamada Zimmerman (2002) öz düzenlemeli öğrenmenin bir yetenek veya ders başarısı değil bilişsel yeterliliklerin akademik becerilere uygulanmasını amaçlayan bir süreç olduğunu ve bireylerin hedeflerine ulaşmak amacıyla oluşturduğu duygu, davranış ve düşünceler olduğunu belirtir. Öz düzenlemeli öğrenme yöntemiyle öğrenebilen bireyler davranışsal, motivasyonel, üst-bilişsel stratejileri düzenli olarak uygun yerlerde kullanır, öğrenme süreçleriyle ilgili kendilerine geri dönütler verirler (Zimmerman, 1990). Zimmerman (2000) öz düzenlemenin döngüsel bir süreç olduğuna ve öz düzenleme de bireyin hedeflerine ulaşmak için planladığı davranışları, duyguları ve düşüncelerine vurgu yapar. Öz düzenlemenin döngüsel sürecini bireyler davranışlarının sonuçlarını göre bir sonraki davranışlarını düzenlemek için kullanmasıyla açıklar. Zimmerman öz düzenlemede dönütlerin ve düzenlemelerin çok önemli olduğunu belirtir çünkü davranışımı etkileyen dışsal faktörler sürekli değişmektedir. Özetlersek öz düzenleyerek öğrenen bireyler öğrenme sürecinde kendilerine özgü motivasyonel süreçlere, öğrenme stratejilerine ve öğrenip süreci hakkında kendilerine dönütlerde bulunarak süreci değerlendirme becerisine sahiptirler (Zimmerman, 1990).

Öz düzenlemeli öğrenme kavramı aynı zamanda biliş, motivasyon ve üstbilişten oluşan üç ana bileşeni içermektedir (Schraw vd., 2006). Bu üç ana bileşen Öz düzenlemeli öğrenme için gerekli kavramlardır. Biliş, öğrenilen bilgiyi kodlama, anımsama ve geri getirmek için gerekli becerileri; üstbiliş ise bireyin yaşadığı bilişsel öğrenme süreçlerini tanıyıp anlaması ve izleyebilmesi becerilerini ifade eder. Motivasyon kavramıysa üst biliş ve bilişte bahsedilen becerileri kullanmaya yönelik inançları ifade eder. Bu üç kavramında önemini bir örnekle açıklayacak olursak bir öğrenme sürecinde bireyin motivasyon düzeyi yüksek olsa bile gerekli bilişsel becerilere sahip olmayan bireyler öz düzenleme becerilerini gösteremeyeceğinde öğrenme süreçleri olumsuz etkilenir. Tam tersi gerekli bilişsel becerilere sahip bireyler eğer motivasyon düzeyleri yüksek değilse bu sefer de öğrenme süreci için gerekli performansı göstermeyebilirler (Schraw vd., 2006). Bu kapsam öz düzenlemeli öğrenme için biliş, motivasyon ve üstbiliş kavramları kritik öneme sahiptir.

Öz düzenlemeli öğrenme kavramının bileşenlerini göz önüne aldığımızda öz düzenlemeli öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri vardır (İnan & Yüksel, 2010). Öz düzenlemeli öğrenme tanımlarına baktığımızda birey kendi öğrenme sürecinde davranışsal, motivasyonel ve bilişsel olarak üç alanda da aktif olması gerektiği vurgulanır. Bireylerin aktif olduğu öğrenme sürecinde aynı zamanda sürece ilişkin farkındalıkları da olmalarıdır. Genel olarak tanımlarsak öz düzenlemeli öğrenme; bireylerin öğrenmeyle ilgili hedefler belirlediği, bu hedefe ulaşmak için çeşitli stratejiler oluşturduğu ve uyguladığı, uygulama sürecinde de stratejilerini değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlanabilir (Üredi & Üredi, 2005).

Bu bölümde öz düzenlemeli öğrenme kavramının tanımı yapılmış ve kavramın temel bileşenlerinden bahsedilmiştir. Bir sonraki bölümde öz düzenlemeli öğrenen bireylerin özelliklerinden bahsedilecektir. Bu sayede öz düzenlemeli öğrenme kavramının eğitimde neden önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

2.2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenen Bireylerin Özellikleri

Öz düzenlemeli öğrenmeyle öğrenen bireylerin birinci özelliğinin öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri olduğu belirtilir (Pintrich, 1995). Bu bireyler öğrenme süreçlerini daha verimli yapmak için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını kontrol etmeye çabalarlar. Bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını gözlemleyerek şartlara uygun şekilde düzenlemeyi amaçlar. İkinci özellik olarak bireyler öğrenme süreçlerindeki davranışlarını gözlemleyip değerlendirir ve hedeflerine ulaşmak için davranışlarında uygun düzenlemeleri yapmaya çalışırlar. Üçüncü ve son olarak öz düzenlemeli öğrenmede bireyleri kendileri ön plandadır ve aktiftir. Bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını dışarıdan bir öğretmen, ebeveyn veya bir başkası değil kendileri bireysel olarak kontrol ederler. Örnek verecek olursak bir davranışı annesinden veya öğretmeni varken sergilemeyen ama onların olmadığı ortamda sergileyen bir çocukta bu durum öz düzenleme olarak değerlendirilemez. Öz düzenlemeli öğrenmede öğrenci aktiftir, hedefine ulaşmak için davranışlarını, bilişlerini ve motivasyonunu kontrol etmesi gerekir (Pintrich, 1995).

Öz düzenlemeli öğrenen bireyler dikkatleri dağıldığında veya anlamakta zorlandıklarında bunu fark ederler ve düzeltmeye çaba harcarlar. Öz düzenlemeli öğrenen bireyler ve diğer bireyler arasındaki önemli farklardan biri olarak bu durum söylenebilir (Pintrich, 1995). Bireyler dikkatleri dağılmasa bile bazı durumlarda

anlama konusunda zorluk yaşayabilirler. Öz düzenlemeli öğrenen bireyler bu durumlarda kendilerine soru sorarak veya başka yollarla neyi anlamadıklarını tespit ederler ve bunu öğrenmek için çaba gösterirler. Öz düzenlemeli öğrenen bireyler anlamak için soru sormaktan çekinmez, konuyu anlamak için çeşitli bilişsel stratejiler (önemli yerlerin altını çizme, not alma vb.) de kullanırlar ve gerekli durumlarda çalışma şekillerinde düzenleme yapabilirler (Pintrich, 1995).

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili araştırmacılardan Zimmerman (1989) öz düzenlemeli öğrenen bireyleri davranışsal, motivasyonel ve üstbiliş stratejilerini sistemli olarak kullandıklarını ifade eder. Bu bireyler istedikleri öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla öz düzenleme stratejilerini seçerek öğrenme sürecinde kullanırlar (Zimmerman, 1990). Öz düzenlemeli öğrenen bireyleri ayırt edici özelliklerden biri bu bireyler kendi dönüt verirler, geri bildirimde bulunurlar. Dönüt verme sürecinde bireyler kullandıkları stratejilerin etkili olup olmadığıyla ilgili değerlendirme yaparlar. Zimmerman (1990) geri dönütün öz düzenlemeli öğrenme için çok önemli olduğunu savunur. Öz düzenlemeli öğrenen bireyler diğer bireylere göre kullandıkları stratejiyi neden seçtikleri ve nasıl kullandıklarıyla ilgili de farkındalığa sahiptir. Öz düzenlemeli öğrenen bireyler aynı zamanda kendileri için devamlı olarak öğrenme fırsatı yaratmaya gayret gösterirler. Özetle öz düzenlemeli öğrenen bireyler öğrenme sürecinde kullanacakları stratejileri seçerek kullanır, süreçle ilgili kendilerine geribildirim verir ve bağımsız motivasyon süreçlerine sahiptir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek öğrenciler kendilerine amaç belirleyerek buna ulaşmak için plan yaparlar, kendi performanslarını izleyerek değerlendirirler (Çiltaş, 2011). Öğrenme sürecince kendisine, öğrendiklerine ve öğrenme sürecine yönelik farkındalıkları artar ve bu durum davranışlarındaki kararlılığın da artmasına neden olur. Öğrenmek için çaba sarf ederler, uygun ortamı oluştururlar ve öğrenme konusunda ısrarcı davranışlar sergilerler. Öğrenme süreciyle ilgili nasıl, nerede, ne zaman, kimden gibi soruları sorgulayarak performanslarının artması için çalışırlar. Öğrenme sürecinde çabalarını ödüllendirir, kendilerini pekiştirirler (Henderson, 1986). Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artması, özgüvenlerinin yükselmesi, akademik başarılarının yükselmesi için öz düzenleyerek öğrenmenin süreçlerini uygulamaları önemlidir (Haşlaman & Aşkar, 2007; Oh-Uchi vd., 2008). Öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli olan zamanını verimli kullanma, dersler ve bildikleri arasında ilişki kurabilme, kendine uygun öğrenme

yöntem ve stratejiler belirleme, kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve geri bildirim verme gibi beceriler öz düzenlemeyle yakından ilgili becerilerlerdir. (Cheng, 2011).

2.2.2. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri

Öz düzenlemeyle ilgili öğrenme modelleri incelendiğinde Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne'nin öz-düzenleme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli ve Boekearts'ın uyarlanabilir öğrenme modelinin öne çıktığı görülmektedir. Modeller karşılaştırıldığında temel aldıkları eğitim yaklaşımlarının farklılaştığı ve farklı alt boyutlara önem verdikleri; öz düzenlemenin tanımlanırken hedef odaklı mı yoksa üst biliş etkinliklerinin sürecine verilen öneme mi vurgu yaptıkları gibi çeşitli konularda farklılıklar vardır. (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Yakın tarihte yapılan araştırmalara bakıldığında artık modellerin farklılıkları yerine modellerin ortak özelliklerine dikkat çekilmektedir (Demircan, 2014). Çalışma kapsamında ele alınan model Zimmerman'ın öz düzenleyerek öğrenme modeli olduğu için bu model diğer modellere kıyasla aşağıda daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme Modellerine bakıldığında öğrenme sürecinin ilk aşaması olarak hazırlık süreci yer alır. Bu süreçte bireyler öğrenme görevlerini anlamaya çalışırlar, hedeflerine ulaşmak için plan yaparlar ve motivasyon düzeylerini gözden geçirdikleri bir süreçtir. Öğrenme Modellerinin ikinci aşamasında bireyler çeşitli strateji ve yöntemleri uygularlar, kendi performanslarını gözleyerek kontrol ederler. Üçüncü ve son aşama modellerde değerlendirme süreci olarak geçmektedir. Bireyler burada performanslarını değerlendirir ve bu değerlendirme sonuçlarından hareketle öğrenme süreçlerini düzenlerler. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinde öğrenme, başlayıp biten bir süreç yerine döngüsel bir süreçtir (Coşğun & Coşğun, 2018).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerindeki ortak yönlerden biri de öğrenen kişilerin süreçte aktif bir rollerinin olmalarıdır. Bireylerin aktif olması kişisel olarak hedeflerini belirlemeleri, bu hedeflere ulaşmak için kişisel strateji ve yöntemler belirlemeleridir. Modellerdeki ortak noktalardan biri de öğrenme sürecinde gelişimsel, bireysel ve çevresel faktörlerin süreci etkileyebileceğidir. Bireyler amaçlarına ulaşmak için sadece biliş, motivasyon ve davranışlarını değil aynı zamanda öğrenmelerine etki edecek dışsal durumlarını da izleyerek düzenlediği

modeller tarafından ortak kabul edilmiştir. Modellerin çoğu öğrenme sürecinin kontrol edilerek düzenlenmesi için birçok farklı bilişsel strateji kullanıldığını belirtir (Pintrich, 1999). Öğrenen bireyler öğrenme sürecinin aşamalarını kontrol edebilir, bu potansiye sahiptir. (Pintrich, 2004).

2.2.2.1. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeline benzeyen bu model Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Pintrich (2000) öz düzenlemeli öğrenmeyi bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerinin ardından bu hedefler çerçevesinde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme girişiminde bulundukları yapılandırmacı ve aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu modele ilişkin aşama ve alanlar aşağıda şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Ait Aşama ve Alanlar

Öz Düzenleme Aşamaları	Öz Düzenleme Alanları
Ön Düşünce, Planlama, Harekete Geçme	Biliş
İzleme	Motivasyon
Tepki	Davranış
Kontrol, Yansıtma	Bağlam

Kaynak: Schunk, 2005, s.2

Pinricht'in modeli incelendiğinde ön düşünce-planlama- harekete geçme, izleme, tepki ve kontrol-yansıtma öz düzenlemeli öğrenme aşamalarını oluştururken; biliş, motivasyon, davranış ve bağlam da öz düzenleme alanlarını oluşturduğu görülmektedir. Bu alanlar bireylerin modeldeki aşamalarda yer alan düzenleme alanlarını oluşturmaktadır (Pintrich, 2000). Modelde geçen aşamalar bireylerin öğrenme etkinlikleri sırasında geçilen genel süreçlerini yansıtmaktadır ve sırasıyla ilerlemek zorunda değildir (Schunk, 2005). İlk aşama hedefe ilişkin algıların ve bilgilerin etkinleştirilmesi ve planlanmasını içerirken, ikinci aşama bu hedeflerin farklı yönlerine ilişkin üstbilişsel farkındalığı temsil eden izleme faaliyetlerini içerir (Pintrich, 2004). Üçüncü aşama bireyin belirlediği hedeflere ait çeşitli yönleri kontrol etmesi ve gerektiğinde düzenlemesini içerirken son aşama olan kontrol yansıtma bireyin süreçteki tepkileri, hedefleri ve yansıtmalarını içerir (Pintrich, 2004). Modelde geçen alanlara bakıldığında birinci alan hedefler doğrultusunda

bilişe yönelik stratejilerin seçilmesi ve düzenlenmesini, ikinci alan hedefe yönelim, öz yeterlik algısı gibi duyuşsal özelliklerin aktive edilmesini, üçüncü alan öğrenme etkinliklerine ayrılacak zamanın ve çabanın düzenlenmesini ve dördüncü alan ise öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirileceği şartların ve ortamın düzenlenmesini ve değerlendirmesini içerir (Pintrich, 2000).

2.2.2.2. Winne'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Öz düzenlemeli öğrenme modeli geliştiren araştırmacılardan Winne (1996) öz düzenlemeli öğrenmeyi bireylerin bilişsel yöntem ve stratejiler kullanarak üst bilişsel süreçleri de merkeze alarak düzenlenen davranışlar olarak tanımlamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin dört aşamalı bir model geliştirmiş ve öz düzenlemenin aynı zamanda bir kişilik özelliği olarak da kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Winne (2015) ek olarak her bireyin farklı öğrenme geçmişi olduğunu ve bu bilgilerle yeni öğrenme süreçlerine başladıklarını ifade eder. Winne'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli görevi tanımlamak, amaçları oluşturmak, amaçlara yönelik plan ve stratejileri uygulamak ve üst bilişi kullanmak olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Schunk, 2015).

Şekil 2. Winne'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Ait Aşama ve Alanlar

Evreler	Görevler
Görevi Tanımlamak	Verilen görevi algılama ve tanımlama
Amaç Oluşturmak	Bir hedefe odaklanma ve ona ulaşmak için planlar yapmaktır.
Amaçlara İlişkin Stratejileri Uygulamak	Stratejileri uygulama
Üst Bilişi Kullanma	Tecrübe edilen bilgilerin gelecekteki ihtiyaçlara yönlendirme ve planlarına eklemeleri yapma

Kaynak: Winne, 1996, s.4

Tablodan da görüleceği üzere ilk aşama olan görev tanımlamada verilen görevin algılanması ve tanımlanması (Winne, 1996) ikinci aşama olan amaç oluşturmada bir hedefe odaklanma (Winne, 1996) ve ona ulaşmak için planlar yapılması, üçüncü aşama olan strateji uygulamada amaçlara ilişkin yöntem ve taktiklerin işe koşulması (Winne, 1996) ve dördüncü aşama olan üst bilişi kullanma aşaması süreci değerlendirilmesi ve ihtiyaca göre ekleme yapılması (Schunk, 2009) ifade edilmektedir.

2.2.2.3. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Öğrenme sürecinde mevcut şartlara göre şekillenebilen bir öğrenme modeli ortaya koyan Boekaerts'ın (1997) modeli aynı zamanda okulda da uygulanabilen bir yapıya sahiptir. Modeli oluşururken Kuhl'un eylem teorisinden esinlendiği görülmektedir (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Öğrencinin öğrenme durumuyla karşılaşması sonrası bu öğrenmenin kendisine artıları ve eksileri üzerine değerlendirme yapmasına dayanan bir modeldir (Boekaerts, 1997).

Modelde değerlendirmelere oldukça önem verilmiştir. Kişiye özgü olarak kabul edilen değerlendirmeler bireylerin davranışlarına yön vermesi açısından önemlidir. Pozitif yapılan değerlendirmelerin bilgiye dayalı becerileri artırdığı kabul edilirken negatif değerlendirmelerin bireysel kaynak kaybının önüne geçmek amacıyla egoyu koruduğu kabul edilmektedir (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

2.2.2.4. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Öz düzenlemeli öğrenme modeli geliştiren araştırmacılardan Zimmerman (2000) modelini Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramını temel olarak geliştirmiştir. Zimmerman'ın modeli, öz düzenlemeli öğrenmeyle ilgili süreçler hakkında geniş bilgiler barındıran, kapsamlı modellerden biri kabul edilir. Zimmerman öz düzenlemeyi öğrencinin belirlediği hedefe ulaşmak doğrultusunda davranışları, duyguları, düşüncelerini planlayarak düzenlediği döngüsel bir süreç olarak belirtmiştir. Döngüsel bir süreç olarak belirtmesinin nedeni bireyin deneyimlerinin sonrasındaki duyuşsal tavrını, sonraki süreçte geliştireceği ve seçeceği stratejileri, ne kadar fazla zaman ve çaba harcayacağını, nasıl hedefler belirleyeceği gibi birçok faktörü etkilediğini düşünmesidir. Zimmerman, (2002) öz düzenlemeli öğrenmenin bir yetenek veya ders başarısı değil bilişsel yeterliliklerin akademik becerilere uygulanmasını amaçlayan bir süreç olduğunu ve bireylerin hedeflerine ulaşmak amacıyla oluşturduğu duygu, davranış ve düşünceler olduğunu belirtir.

Şekil 3. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

ÖNGÖRÜ AŞAMASI	PERFORMANS AŞAMASI	ÖZ YANSITMA AŞAMASI
Görev Analizi • *Amaç Belirleme* • *Stratejik Plan Yapma* **Motivasyonel İnançlar** • *İçsel İlgi/Değer* • *Özyeterlik* • *Sonuç Beklentileri* • *Öğrenme Amaç Yönelimi*	**Öz Kontrol** • *Dikkati Odaklaştırma* • *Hayal* • *Görev Stratejileri* • *Kendini Eğitme* **Öz Gözlemleme** • *Kendini Kayıt* • *Kendini Deneyimleme*	**Öz Yargılama** • *Nedensel Yükleme* • *Öz Değerlendirme* **Motivasyonel İnançlar** • *Öz Doyum-Duygulanım* • *Uyum-Savunma*

Kaynak: Eryılmaz, Mammadov, 2017, s.10

Zimmerman'ın öz düzenlemeli Öğrenme modelinde öz düzenlemeli öğrenme üç aşamadan oluşur (Zimmerman, 1990). Şekil 3' te görüldüğü gibi Zimmerman'ın modeli Öngörü aşaması, performans aşaması ve öz yansıtma aşamasından oluşmaktadır, bu aşamalarında kendi içinde alt aşamaları yer almaktadır. Bu kısımda modelin aşamalarından ve önemli kavramları kısaca açıklanacaktır (Zimmerman, 2002).

Birinci aşama öngörü aşamasıdır ve kendi içinde görev analizi ve motivasyonel inançlar olmak üzere ikiye ayrılır. Görev analizi aşaması amaç belirlemek ve stratejik plan yapmak alt aşamalarından oluşmaktadır. Motivasyonel inançlar aşaması da kendi içinde içsel ilgi/değer, özyeterlilik, sonuç beklentileri ve öğrenme amaç yönelimi olarak dört alt aşamadan oluşmuştur. Öngörü aşamasında bireyin öğrenme faaliyetine yönelik çaba göstereceği kısımdan önce oluşan süreç ve inançları içermektedir. Bu aşamada yer alan motivasyon inançları bireylerin öğrenme sürecine yönelik inançlarından oluşmaktadır. Öz yeterlik inancı ise bireyin kendi öğrenme kapasitesiyle ilgili inançlardan oluşmaktadır. Sonuç beklentileri kavramı bireyin öğrenme süreci sonucunda kişisel olarak edindiği sonuçları ifade etmektedir. İçsel ilgi ise bireyin öğrenmesiyle ilgi göreve atfettiği anlamdır. Son olarak öğrenme amaçları yönelimi aşaması, öğrencinin neden öğrendiği, bu sürecin neden gerçekleşeceği anlamına gelir (Zimmerman, 2002).

İkinci aşamayı oluşturan performans aşaması öz kontrol ve öz gözlemleme aşamalarından oluşan iki kritik alt aşamadan oluşmaktadır. Performans aşamasında bireyin davranışlarını gerçekleştirmeye başladı süreçtir. Öz kontrol aşaması kendi içinde dikkati odaklaştırma, hayal, görev stratejileri ve kendini eğitme aşamalarına, öz gözlemleme aşaması kendini kayıt ve kendini deneyimleme olarak iki aşamaya ayrılmıştır. Öz kontrol aşamasında bireyin bir önceki öngörü aşamasında karar verdiği yöntem ya da stratejileri (öz-öğretim, dikkat yöneltme, imgelem vb.) uyguladığı aşamadır. Öz gözlem aşaması ise bireylerin yaşadığı olayları kaydetmesi ve kaydettiği olaylara nedenler bulmasıdır.

Üçüncü ve son aşama öz yansıtma aşamasıdır. Öz yansıtma aşaması öz yargılama ve öz tepki olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Öz yargılama aşaması nedensel yükleme ve öz değerlendirme, öz tepki aşaması da öz doyum-duygulanım ve uyum-savunma aşamalarından oluşur. Öz yargılama aşamasında birey kendi performansını ve sürecini yargılamakta ve bunlara yönelik nedensel yüklemeler oluşturmaktadır. Sürecin son aşaması olan öz tepkide boyutunda birey öz doyum ve olumlu duygularıyla birlikte yaklaşmacı veya kaçınmacı tepkiler oluşturmaktadır (Zimmerman, 2002). Zimmerman'ın (2000) Öz düzenlemeli öğrenme modelindeki aşamaların bazı noktaları birbiriyle ilişkiliyken, aşamaları birbirinden ayırıcı özellikleri de yer almaktadır.

Öngörü aşaması modelin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Ön görü aşaması bireyin öğrenmeye yönelik faaliyetlere başlamadan önceki geçirdiği süreçleri kapsar. Öngörü aşaması görev analizi ve motivasyonel inançlardan oluşan iki alt aşamadan oluşmaktadır. Görev analizi alt aşaması, bireylerin öğrenme süreciyle ilgili hazırlık ve plan yapmalarından oluşur. Görev analizi de amaç belirleme ve stratejik plan yapma olmak üzere 2 aşamadan meydana gelmektedir. Amaç belirleme bireylerin performanslarına yönelik amaçlarını oluşturmasını içerir. Zimmerman'ın modelinde bireyler amaçlarını kademeli olarak oluştururlar. Her hedef bir sonraki uzak hedefe ulaşmaya yardımcı olur. Ayrıca öğrenme sürecinde bireyler belirledikleri yakın hedefleri başardıkça içsel ilgileri ve yeterlilik duyguları da artış gösterir. Görev analizinin diğer aşaması olan stratejik plan yapma, kişinin amaçlarına ulaşmak için uygun stratejileri oluşturmasıdır. Stratejiler bireylerin öğrenme amaçlarına ulaşmak için seçtiği yöntemleri içerir. Zimmerman (1989) öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini, bir beceriyi kazanmak ve bunu uygulamak için amaçlı ve kişiye özgü

süreç ve eylemler olarak tanımlamaktadır. Tanımda da yer aldığı gibi stratejiler amaçlı ve kişiye özgüdür bu yüzden bir strateji tüm bireylere uygun değildir. Bir birey için işe yarayan strateji başka bir birey için her durumda işe yaramayabilir. Bireyler öğrenme süreci boyunca amaçlarını ve stratejileri güncellemek ve yeri geldiğinde değiştirmesi gerekir. Süreç boyunca ilk kullanılan stratejilerin yanında başka stratejilerin de kullanılması gerekebilir.

Öngörü aşamasının diğer alt aşaması motivasyonel inançlar aşaması bireyin öğrenme sürecine yönelik olan inançlarından oluşmaktadır. Bu aşama içsel ilgi/değer, öz yeterlilik, sonuç beklentileri, öğrenme amaç yönelimi aşamalarından oluşmaktadır. Öğrenme becerilerini kullanmak için bireylerin motivasyonu olması gerekir. İçsel ilgi/değer bireyin yaptığı göreve verdiği önemi ve değeri içermektedir. Öz yeterlilik, bireyin davranışlarının işe yarayıp yaramayacağına dair inançlarını içermektedir. Bireyin öz yeterliliği ve motivasyonu birbiriyle ilişkilidir. Öğrenme sürecinde bireyler bir şeyler başardıkça içsel ilgi/değer duyguları artmakta, bu durum motivasyonlarının devamını sağlamakta ve gösterdikleri performansı artırmakta ve öğrenme amaç yönelimini geliştirmektedir. (Zimmerman, 2000) Öğrencilerin bir sınavda başarılı olacağını düşünmek, bir faaliyeti başarıyla gerçekleşeceğine inanmak öz yeterlilikken, sınav notları iyi olunca sınıfı geçmeyi, okulu bitirmeyi düşünmesi sonuç beklentilerini ifade etmektedir.

Modelin ikinci aşaması olan performans aşaması öz kontrol ve öz gözlemeden oluşan iki alt aşamadan oluşmaktadır. Performans aşaması bireylerin öğrenme için eyleme geçtikleri, çaba gösterdikleri ve dikkatlerini etkileyen süreçleri oluşturmaktadır. Öz kontrol alt aşamasında bireyler bir önceki aşamada seçilen stratejiler uygulanarak görevlerine odaklanırlar. Öz kontrol alt aşamasının da dikkati odaklaştırma, hayal, görev stratejileri ve kendini eğitme aşamaları vardır. Dikkati odaklaştırma diğer alt aşamalarda bireyin görevlerine dikkatini vererek odaklanması ve gösterebilecekleri en yüksek performansı göstermelerini sağlar. Dikkati odaklaştırmada birey çevresel olayları ve diğer öğrenmeyi olumsuz etkileyen süreçleri etkisiz hale getirerek geri plana atmaya çalışır, konsantrasyonunu öğrenme görevlerine verir. Öğrencilerin dışarıdaki sesler, okulda yaşadıkları olumsuz olayları düşünmemeye çalışması dikkati odaklaştırmaya örnektir. Hayal, bireylerin zihinsel olarak resimler oluşturması ve kodlama stratejisini kullanarak performansını arttırmasını ifade eder. Görev stratejileri ise öğrenme performanslarını artırmak için

öğrenme sürecinde gerekli görevleri bölümlere ayırması ve bölümleri anlamlı olarak tekrar düzenlemesidir. Kendini eğitme bireylerin öğrenme sürecinde ilerlemelerinin nasıl olacağını anlamaları olarak ifade edilmektedir. Performans aşamasının diğer alt aşaması öz gözlemleme aşamasıdır. Bu aşamada bireyler performanslarını gözlemleyerek kayıt altına alırlar. Öz gözlemleme aşamasının alt aşaması olan kendine kayıt aşamasında bireyler süreçteki performanslarını gözlemler, kayıt altına alarak performanslarıyla ilgili birçok veriye sahip olurlar. Diğer alt aşama olan kendini deneyimleme de birey eğer davranışlarını gözlemleyerek bilgi edinemiyorsa yapacağı kişisel deneylerle bilgi sağlamasıdır (Zimmerman, 2000).

Modelin son aşaması öz yansıtma aşamasıdır. Öz yansıtma aşamasında öğrenme bittikten süreç içinde gerçekleştirdikleri performanslarına dönük gösterdikleri tepkilerden oluşmaktadır. Öz yansıtmanın alt aşaması olan öz yargılamada birey öğrenme sürecinde gösterdiği performansını yargılar. Öz yansıtma aşamasının alt aşaması olan nedensel yüklemede bireyler gösterdikleri performansı değerlendirir ve ortaya çıkan sonuçlara nedensel yüklemeler yaparlar. Bu süreçteki performans değerlendirmelerini birey kendi kendine yapar. Öz yargılamanın diğer aşaması olan öz değerlendirmede birey kendi kendini izleyerek sonrasında önceden belirlenmiş bir standarda yönelik performansını kıyaslamasından oluşur. Öz yansıtma aşamasının diğer alt aşaması öz tepki aşamasıdır. Öz tepki aşaması bireylerin performanslarını değerlendirmeleri sonucu bundan hoşnut olup olmamalarını içerir. Bireyler daha sonraki öğrenme süreçleri için stratejilerini değiştirme konusunda bu aşama etkilidir. Öz tepki aşamasının alt aşaması olan öz doyum-duygulanım bireylerin performanslarından hoşnut olup olmaması gibi duygulanımlardan oluşur. Bu aşama da bireyin davranışından hoşnut olması çabalarına devam etmek için kişiyi motive edebilir. Öğrenme sürecinde bireylerin motivasyonu kendilerini değerlendirme süreçlerinden etkilenir. Öz tepki aşamasının ikinci alt aşaması olan uyum-savunmada bireyler bundan sonraki öğrenme süreçleri ve performanslarıyla ilgi çıkarım yaparlar. Öz düzenleyerek stratejilerini ve öğrenme süreçlerinde nasıl değişiklikler yapacaklarını değerlendirdikleri süreçtir. Bireyler uyumlayıcı çıkarımlar yaparak öğrenme amaçlarını düzenlerler, etkili yöntem ve stratejiler seçerek performanslarını artırabilirler. Öz düzenlemeli öğrenme sürecine bir bütün olarak baktığımızda öz tepki aşamasındaki tepkilerin öngörü aşamasını etkilediği görülür. Bir öğrencinin öz doyum-duygulanım alt aşamasında verdiği tepkiler öz yeterlilik

inançlarını güçlendirmesini sağlar. Özyeterlilik inancıyla motivasyonu artan öğrencilerin göstermiş olduğu çaba artar ve bu çabanın devamlılığı sayesinde amaçlarına daha rahat ulaşır. Bu durumun tersi olarak çabası ve performansından tatmin olmayan öğrencilerin öz yeterlilik inançları azalacağından yetersizlik duygusu yaşayabilirler. Bununla bağlantılı olarak da çabaları ve içsel ilgileri azalabilmektedir (Zimmerman, 2000).

Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modelindeki aşamalar ve alt aşamalara bütünsel olarak bakıldığından aşamaların birbirini etkilediği ve öz düzenleme döngüsünü oluşturduğu görülecektir. Zimmerman'ın modelinin döngüsel olduğunu vurgulamasının nedeni bireyin öğrenme sürecinde performansına ait önceki aşamalardan aldığı geri bildirimle mevcut performansına yönelik değişiklikleri ve düzenlemeleri yapmasıdır. Öğrenme sürecinde değişiklik ve düzenlemeler gereklidir çünkü davranışsa, çevresel ve kişisel faktörlerin değişme ihtimali vardır. Zimmerman aynı zamanda öz düzenlemeli öğrenme modelindeki üç aşamadan oluşan döngünün devam ettirilmesine de önem verir. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline bakıldığında öğrenme süreci için gerekli kritik süreçlerinin çoğunu içerdiği görülmektedir. Modelin sadece öğrenme sürecini kavramsallaştırmayıp aynı zamanda öz düzenlemeli öğrenme becerilerini artırmak için neler yapılması gerektiğini anlatması da modelin güçlü yönleri arasındadır. Panadero ve Alonso Tapia (2014) Zimmerman'ın modelinin öz düzenlemeli öğrenme sürecini açıklayan sağlam bir teorik çerçeve sunduğu belirtmektedir.

2.2.3. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ilgili Araştırmalar

Öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış bir psikoeğitim programının motivasyonel inançlar ve akademik başarılar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Önemli ve Yöndem (2012) tarafından deney grubu (n=4) ve kontrol grubuyla (n=4) yapılan çalışmada 8 haftalık psikoeğitim programının öğrencilerin hem akademik başarısı hem de motivasyonel inançlarını olumlu olarak etkilediği bulunmuştur. Ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında motivasyon ile içsel, akademik ve kişilerarası işlevsellik arasındaki ilişkiyi araştıran Gilman ve Anderman'ın (2006) araştırmasının sonucunda motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin depresyon, anksiyete düzeyleri daha düşük bulunurken, akademik not ortalaması, okula ait hissetme düzeyi, benlik saygıları

daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyon düzeyinin yüksek olmasıyla içsel, akademik ve kişilerarası işlevsellikleriyle arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada akademik başarı için motivasyonun gerekli olduğu ve akademik başarıyla ilgili psikososyal faktörlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çetin ve Ceyhan (2017) akademik erteleme davranışları ile çeşitli değişkenler (sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında öz düzenlemenin erteleme davranışlarını en güçlü yordayan değişken olduğunu bulmuştur. Öz düzenlemesi yüksek bireylerin akademik erteleme davranışlarını daha az gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada aynı zamanda her iki cinsiyet içinde öz düzenlemenin erteleme davranışlarını en güçlü yordayan değişken olduğunu bulmuştur. Ebadi ve Shakoorzadeh (2015) ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde akademik erteleme, akademik öz düzenleme ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada akademik erteleme davranışlarını iki değişkenin de yordadığı bulunmuştur. Öz düzenleme, akademik erteleme davranışlarını negatif olarak yordamaktadır. Öz düzenlemesi düşük öğrenciler akademik olarak öz düzenlemesi yüksek öğrencilere göre öğrenmek için daha az çaba sarf etmektedir. Araştırmada aynı zamanda başarı motivasyonu yüksek öğrenciler, başarı motivasyonu düşük öğrencilere kıyasla akademik erteleme davranışlarını az göstermektedir. Arslan (2014) ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin (n=422) öz düzenlemeleri ve üst bilişleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenlemeli öğrenme aşamaları ile üst biliş arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada öz düzenlemesi yüksek öğrenciler diğer öğrencilere göre üst bilişsel becerileri daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada aynı zamanda üstbilişsel becerilerin geliştirilmesinin öz düzenlemeyi gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Üredi ve Üredi (2005) ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırması sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile matematik başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Çalışmada sınav kaygısı matematik başarısını negatif olarak yordarken, öz düzenleme stratejilerinden bilişsel strateji kullanma, öz düzenleme, öz yeterlilik alt boyutları da matematik başarısını pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

İlköğretim kademesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri üzeinde yaptığı araştırmada öğrencilerin öz düzenleme, biliş üstü beceriler ve motivasyonunun matematik dersi akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen Demir ve Budak'ın (2016) araştırması sonucunda öğrencilerin motivasyon, öz düzenleme ve matematik dersi akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden öz düzenleme, biliş üstü beceriler ve motivasyonunun akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur. Araştırmada akademik başarıyı en çok motivasyon, ikinci olarak da öz düzenlemenin yordadığı bulunmuştur. Altun (2005) üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz-yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama durumunu ilişkisel tarama yöntemiyle araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerinin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stilleriyle matematik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden bilişüstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, yardım arama stratejilerini matematik başarısını açıklarken farklı sıralarda yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Haşlaman (2005), üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öz-yeterlik algısı alt aşamasıyla zaman yönetimi stratejileri, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, öz yansıtma, akran iş birliği stratejileriyle başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında yineleme stratejileri ile başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İsrael (2007), öz-düzenleme eğitimi verilen öğrencilerde, fen dersi başarısı ve öz-yeterlik düzeyi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmasında hem tarama yöntemini hem de kontrol grubu olan deneysel araştırma yöntemini kullanmıştır. Çalışmasında öz düzenleme modeline dayalı hazırlanan eğitimin öğrencilerin fen bilgisi dersi başarı düzeyini yükselttiği, öğrencilerde öğrenmenin daha kalıcı olduğu aynı zamanda derse karşı öz yeterlik düzeylerinin de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Cabı (2009) öz-düzenlemeye dayalı hazırlanan eğitim programlarının öğrencilerin başarı ve güdülenme düzeyi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasında kontrol grubu olan deneysel araştırma yöntemini kullanmıştır. Çalışmasının sonucunda öz-düzenlemeye dayalı hazırlanan eğitim programında

eğitim gören öğrencilerin akademik başarı ortalama puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıktığını belirlemiştir. Çalışmasında öz düzenlenmeye dayalı eğitim programının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı göstermiştir. Sağırlı ve Azapağası (2009), öğrencilerin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerini araştırmıştır. Çalışmada 19 öğrenciyle görüşülmüş ve veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerinden sırasıyla en çok bilişüstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesi, tekrarlama, ayrıntılandırmayı kullandıkları belirlenmiştir. Sungur ve Güngören (2009), ilkokul öğrencilerinde sınıf ortamının, özdüzenleme becerileri ve fen bilgisi dersi başarılarına etkisini araştırmıştır. Çalışmasına 900 2. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmasının sonucunda sınıf ortamının, öz düzenleme becerinden bilişsel ve motivasyon alt boyutlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle pozitif sınıf ortamları, öz düzenleme becerileri ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pintrich ve De Groot (1990) çalışmasında 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanmasıyla öz düzenlemeleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur. Öz düzenlemenin öğrencilerin akademik başarısını yordamada önemli bir paya sahip olduğu bulunmuştur. Miller (2000) ortaokul öğrencilerinin ders performansları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmasında cinsiyete göre sonuçları da incelemiştir. Çalışmasında 297 öğrenciden veri toplamıştır. Çalışma sonucunda matematik ve ingilizce dersine yönelik öz düzenleme becerileri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında ingilizce dersine yönelik öz düzenleme becerileri ile matematik dersi başarıları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet hesaba katıldığında ingilizce dersi başarı ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide kızlar lehine bir fark bulunmuştur. Matematik dersinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.3. Motivasyon

Motivasyon kavramı hem eğitim hem psikoloji alanında sık sık araştırılan konulardan biridir. Latince "Movere" kelimesinden gelen motivasyon kavramının birden çok tanımı bulunmaktadır (Güney, 2017). Fidan (1996) motivasyonu amaca ulaşmak için gerekli enerjiyi sağlayan, davranışları yönlendiren bir güç olarak

tanımlamıştır. Eren (2002) de motivasyonu bireyin davranışlarını belirleyen ve bireyin sahip olduğu arzu, korku veya ihtiyaçların bir bütünü olarak tanımlamıştır. Öncü (2003) motivasyon kavramının, insanların ihtiyaç, ilgi ve arzularının tümünü beraber barından bir kavram olduğunu belirtmiştir. Motivasyon bireyin belirlediği amaçlara varmak yolunda bireyde var olan arzu ve isteğin düzeyidir. Motivasyon bireyi hareketi geçirerek amacına ulaşacak davranışları yapmasını sağlar. Cüceloğlu (2002) motivasyon kavramının içinde arzu, dürtü, ihtiyaç gibi birden çok kavramın olmasının nedenini, bireyin istekli olduğu davranışların altında bu kavramların yer alması olarak açıklar. Motivasyon sadece davranışlarımızı belirlemekle kalmaz aynı zamanda davranışlarımızın, performansımızın yönünü, niteliğini ve şiddetini de belirler (Keller, 2010).

Literatürdeki tanımlarda da görüldüğü gibi kişinin bir davranışı gerçekleştirmesi için ona ihtiyaç duyması veya o davranışı yapmayı istemesi gerekir. Pintrich ve Schunk (2002) bireyin hedeflediği davranışa ulaşmak için yapması gereken davranışları sürdürmek için motivasyona ihtiyaç duyduğunu söyler. Literatürdeki tanımlara bakıldığı zaman motivasyon, davranışların başlamasını sağlayan, davranışların seviyesini ve yönünü belirleyen ve davranışı sürdürmemizi sağlayan bir özelliktir (Ainley, 2011; Broussard & Garrison, 2004; Ryan & Deci, 2000). Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarında önemli faktörlerden biri de motivasyondur Öğrenme planlı ve istendik davranışların değişimi olduğu için motivasyon öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Motivasyon kavramına eğitim alanında baktığımızda akademik motivasyon kavramı literatürde yer alır. Akademik motivasyon, eğitim öğretim süreci boyunca sınava çalışmak, derslere katılma ve sınıf kurallarına uyma gibi öğrencinin akademik sorumluluklarını yerine getirmesi için gerekli olan enerji, bu işleri yapmaya istekli olma durumu olarak tanımlanabilir (Bozanoğlu, 2004; Ryan & Deci,2000). Motivasyon öğrencilerin sorumluluklarını ve üstlerine düşen görevleri başarılı ve düzenli bir biçimde yapması için itici bir güç rolündedir. Motivasyon davranışları yönlendirerek kişilerin başarılı olması için güdülenmesini de sağlar. Motivasyon öğrencileri zorlayıcı görevler karşısında başarılı olmalarını sağlayan pozitif bir güçtür. Öğrenciler akademik olarak başarılı olmak için motivasyona sahiplerse davranışlarını da buna göre düzenlerler (Slavin, 2003). Pintrich ve Maehr (2004) çalışmasında motivasyonu yüksek bireylerin konuları daha verimli ve iyi öğrenebildiklerini bulmuştur. Motivasyon dışsal

motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk (amotivasyon) olarak üç kategoriye ayrılmıştır (Ryan & Deci,2000).

2.3.1. Öz Belirleme Kuramı

Motivasyon konusu eğitim psikolojisi başta olmak üzere birçok alanda üzerinde durulan konulardan biri olmuştur (Eryılmaz & Ercan, 2014). Daha çok içsel ve dışsal motivasyon olarak gruplandığı görülmektedir (Ersarı & Naktiyok, 2012; Eryılmaz & Ercan, 2014; Steers & Porter, 1991). İlgili motivasyon türleri psikoloji ve eğitim alanlarında motivasyon kuramlarından biri olan öz belirleyicilik kuramı açısından incelenmektedir. İçsel, dışsal motivasyon ve amotivasyon(motivasyonsuzluk) olmak üzere üç alt türünün olduğu ve insan davranışlarına yön verdiği ifade edilmektedir (Deci & Ryan, 2002). Motivasyon türlerinin yanı sıra motivasyonu başlatan ve devamlılığını sağlayan koşulları da dikkate alan bu kuram bireylerin motivasyonlarının yere ve zamana göre değişebilen bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir (Wen-ying & Xi, 2016). Çağdaş motivasyon kuramları içerisinde yoğun ilgi gören bu kuramın temsilcileri Ryan ve Deci (2020) ortaya attıkları kuramları ile ilgili araştırmalarını sürdürmektedirler. Bu motivasyon kuramının alt boyutları olan içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarına ilişkin daha detaylı içerik aşağıda verilmiştir.

2.3.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyonda, bireyin davranışlarını yönlendiren nedenlerin kaynağı merak, ilgi, kendini gerçekleştirme duygusu, istek, hoşnut olma, mutluluk gibi bireyin içinden gelir (Ergün, 2013; Middletoıı & Spanislı, 1999; Ulusoy, 2008). İçsel motivasyon kaynakları kişiden kişiye göre değişir ve ödül, ceza gibi pekiştireçler olmadan kendiliğinden gelişir. İçsel motivasyonu tetikleyen faktörlere merak, kontrol duygusu, başarma hisse, meydan okuma ve hayal kurma örnek verilebilir. İçsel motivasyonda kişiler dışarından herhangi bir beklentileri olmamasına rağmen kendilerini mutlu hissetmek ve memnun etmek için davranışlarını sürdürürler (Ryan & Deci, 1985). Öğrencinin akademik başarısında içsel motivasyon kaynaklarına sahip olması önemlidir. Öğrencilerin dersi merak etmesi ve zevkli bulması o derse çalışması için içsel motivasyon oluşturur. İçsel motivasyonları sayesinde derse zaman ayıran çalışan öğrenciler, not kaygısıyla derse çalışan öğrencilere göre derse daha fazla bağlılık gösterir ve daha fazla çaba sarf eder. İçsel motivasyon kişiden

kişiye göre değişir ve herkeste aynı içsel motivasyon düzeyi olamaz. Tuzcuoğlu (2014) kişisel özelliklerin (yetenek, inanç, ilgi vb.) içsel motivasyonları etkileyeceğini belirtir. İçsel motivasyonu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre evde daha düzenli ve verimli ders çalıştığı, ders çalışma konusunda özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akbaba & Aktaş, 2005). İçsel motivasyona sahip öğrenciler bir ödül, ceza veya baskı olmamasına rağmen dersten zevk almak ve başarılı olma duygusu için akademik olarak daha çok çaba gösterirler (Legault, 2016; Ryan & Deci, 2016).

Motivasyon içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk olarak üçe ayrıldığı gibi içsel motivasyonda bilmeye yönelik, başarmaya yönelik, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olarak üçe ayrılır. Bireyin bir şeyi öğrenme sürecinde yaşadığı mutluluk ve zevk duygusunu yaşamak için faaliyette bulunması bilmeye yönelik içsel motivasyonu oluşturur. Bireyin yeni şeyler öğrendiğinde bu durumdan haz alması ve bu haz duygusunu yaşamanın bireye motivasyon oluşturması başarmaya yönelik içsel motivasyondur. Uyarım yaşamaya yönelik motivasyon ise bireyin bir faaliyet yaparken elde ettiği uyarıcı duyuları deneyimlemek amacıyla faaliyete katılmak istemesidir (Vallerand vd., 1992).

2.3.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon kişinin davranışlarının ödül, ceza, sevilme gibi dışsal uyarıcılarla motive olması olarak tanımlanmıştır (Ergün, 2013). Dışsal motivasyonda kişinin davranışlarını dışsal faktörler belirler. Birey davranışlarını bir ödüle ulaşmak veya cezadan kaçınmak için baskı altında yapıyorsa dışsal faktörlerle motive olduğu söylenebilir. Dışsal motivasyonda istenilen davranış dışsal motivasyon faktörlerinden yararlanılarak yapılır. Kişi kendini motive eden dışsal faktöre ulaşmak için davranışta bulunur. Öğrencilerin iyi notlar alınca ailelerinin kendisine alacağı ödüller olumlu pekiştirece, düşük not alınca vereceği cezalar olumsuz pekiştirece örnektir. Öğrenciler iki durumda da daha çok çalışmak için çaba gösterir ve bu davranış dışsal motivasyonla sürdürülmektedir. Ödüller, sözel pekiştireçlerle sürekli olarak motive edilerek davranışlarını sürdüren öğrenciler içsel motivasyona sahip olmadıklarında ödüle ulaşmak için çaba gösterirler ama bu motivasyonun sağlanması ve davranışın devam etmesi uzun süreli olmaz.

2.3.1.3. Amotivasyon (Motivasyonsuzluk)

Motivasyonda bireyin harekete geçmesi söz konusuyken motivasyonsuzluk harekete geçmeme, davranışı gerçekleştirmek istememe olarak tanımlanır (Deci & Ryan (2000). Motivasyonsuzluk birden fazla nedenden kaynaklanabilir. Kişi davranışı yapabileceği konusunda kendine inancı az olabilir veya davranışın sonuçları kendisi için değerli olmayabilir. Motivasyonsuz bireyler harekete geçmeyeceği için yapacağı işlerde kendini daha yetersiz hissedebilir, başaramayacağı inanabilir (Karagüven, 2012; Vallerand vd., 1992). Motivasyonsuzluk, dışsal ve içsel motivasyon kaynaklarının olmaması durumu olarak özetlenebilir (Yardımcı & Bektaş, 2017).

2.3.2. Motivasyonla İlgili Araştırmalar

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon düzeyleriyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran Uluçay (2017), araştırması sonucunda öğrencilerin motivasyon düzeyiyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. 8. Sınıf kademesindeki öğrencilerin matematik dersine motivasyon düzeyi diğer kademelere göre daha az bulunmuştur. Matematik dersine yönelik motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin akademik çalışmaları sırasında ebeveynlerinden destek gördüğü ve evde ayrı bir çalışma ortamının bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmasında lise öğrencilerinin matematik dersindeki içsel ve dışsal motivasyonlarının nedenlerini öğrenmeyi amaçlayan bir araştırmada öğretmenlerle görüşülerek veriler elde edilmiştir (Dilay, 2012). Araştırma sonucunda diploma almak, derslerden sonra verilen ödüller gibi dışsal motivasyonlara sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarını artıran en önemli faktör okulu bitirince alacakları diploma olduğu bulunmuştur. Ortaokul kademesindeki öğrencilerin başarısızlık nedenlerini öğrenmek amacıyla yaptığı Akbaba ve Altun (2009) çalışmasında öğretme, veli ve öğrencilerden toplam 213 kişiyle görüşmüştür. Çalışması eğitimin ana paydaşları olan öğrenci, veli ve öğretmenlerin tümünden veri toplaması açısından değerlidir. Çalışmasında öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin en önemli ikinci nedeni isteksizlik ve motivasyonsuzluk olarak bulunmuştur.

5.,6.,7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyonları, tutumlarını, kaygılarını ve özyeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen

Filiz ve Gür (2020) 633 öğrenciyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin motivasyonları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ortaöğretim kademesindeki öğrencilerinin matematik dersi motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Kesici (2015), çalışmasında Siirt'te öğrenim gören 9.,10. Ve 11. Sınıfa devam eden 263 öğrenciden veri toplamıştır. Çalışma sonucunda motivasyon ölçeğinin boyutu olan amaç yönelimi ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

8. Sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyonları, kaygıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran Süren ve Kandemir'in (2020) çalışmasının sonucunda öğrencilerin derse yönelik kaygıları ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca derse yönelik kaygı düzeyleri ve motivasyonlarının başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. LGS sınavına girecek bu öğrencilerin hem kaygı hem de motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Başarıyı yordama bakımında kaygı düzeyinin, motivasyona göre matematik başarını daha güçlü yordadığı bulunmuştur. İlköğretim kademesindeki öğrencilerin akademik motivasyonları ve kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Gottfried'in (1985) çalışmasının sonucunda tüm ilköğretim kademesindeki öğrencilerde içsel motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte içsel motivasyon düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin akademik başarılarını yordamada iyi bir faktör olduğu bulunmuştur. Matematik ile fen ve teknoloji derslerine yönelik öğrenci motivasyonlarıyla çeşitli demografik değişkenlerle arasındaki ilişkiyi incelemiş olan Yaman ve Dede'nin (2007) 740 öğrenci ortaokul öğrenciyle yapılan çalışmasında kız öğrencilerin iki ders içinde motivasyon düzeylerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kademesi arttıkça derslere yönelik motivasyonlarının da azaldığı bulunmuştur.

2.4. Derse Katılım

Öğrenme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda gerçekleşen kalıcı izli davranış değişimi olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2012). Davranış değişikliğinin gerçekleşmesi için kişinin davranışlar, duygusal ve bilişsel olarak aktif olarak çevresiyle etkileşim içinde olmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin öğrenme

ortamlarındaki davranışları, ders süresi boyunca neler yaptıkları araştırmacıların ilgisini çeken konulardan olmuştur (Greenwood vd., 2002). Öğrencilerin derse katılması okul başarılarını artırdığından dolayı öğrencilerin derse aktif olarak katılması öğrenme süreci için önemlidir (Nayır, 2017). Tam öğrenme, aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım modeli gibi öğrenme yaklaşımlarının birçoğu öğrenme sürecinde derse aktif katılım sağlamanın önemini vurgular (Conrad & Donaldson, 2004). Öğretmenler için önemli konulardan biri de öğrencilerin ders katılımıdır. Öğrencilerin derse katılmadığı durumlarda akademik olarak konulardan eksik kaldıkları gibi sınıftaki diğer öğrencileri de olumsuz olarak etkilerler (Schardt, 2019). Derse katılımı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu (Di Perna & Elliot, 2002; Greenwood vd., 2002), olumsuz davranışları daha az sergiledikleri (Caraway vd., 2003; Chen, 2005; Wang & Eccles 2012) bulunmuştur.

Derse katılım kavramı, okulda öğrencilerin gösterdikleri azim, gayret ve davranışlarla birlikte öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirken yaşadıkları duygusal durumlar olarak tanımlanabilir (Skinner vd., 1990). Derse katılım öğrencilerin derslere devam etmesi, dersi aktif şekilde dinlemesi, okula akademik olarak hazırlıklı gelip derse dahil olmaya çalışması, derste fikirlerini ifade etmesi ve derslerde başarılı olmak için yapılması gereken davranışları yapması olarak da tanımlamıştır (Ayçiçek, 2018; Chapman, 2003). Bir başka tanımda ise derse katılım okulda öğrencilerin aktif olarak yer aldığı bütün öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmıştır (Christenson vd., 2012). Tanımlardan da görüleceği gibi derse katılım davranışları sadece ders sırasındaki davranışlar değil dersten önce ve sonra sergilenen davranışları da kapsar. Öğrencilerin derse katılması farklı boyutlarda olabilir. Öğrencilerin derse katılmak için söz almak istemeleri, derste düşüncelerini ifade etmesi ve öğrenmelerini derinleştirmek için sorular sorması, araştırmalar yapması derse katılım davranışlarıdır. Öğrenciler çeşitli davranışlarla derse katılmalarının yanında anlatılanlar hakkında düşünmeleri, çeşitli bağlantılar kurmaları da derse katılım göstergeleri olarak sayılabilir (Ayçiçek, 2018). Görüldüğü gibi derse katılım çeşitli boyutları bulunmaktadır. Derse katılımı davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak üç boyutta tanımlamıştır (Fredricks vd., 2004; Yonezawa vd., 2009).

2.4.1. Davranışsal Katılım

Öğrencilerin dışarıdan gözlenebilir davranışları davranışsal katılım boyutunu oluşturur. Öğrencilerin verilen ödevleri yapması, sınıfta yapılan faaliyetlere, etkinliklere katılması ve ders çalışması davranışsal katılım olarak tanımlanabilir (Yonezawa vd., 2009). Fredricks ve diğerleri (2004) davranışsal katılımında birden fazla boyutu olduğunu düşündüğü için birden fazla tanımlama yapmışlardır. Öğrencilerin okulda ve sınıfta uyması gereken kurallara uyarak olumsuz olarak tanımlanan (kavga etmek, derse gelmemek vb.) davranışları gerçekleştirmemeleri davranış katılımın boyutlarından biridir. Diğer boyut öğrencilerin daha aktif olarak akademik faaliyetlere katılmaları, sorular sorma, not tutma gibi olumlu davranışlarda bulunmasıdır. Son boyut ise okullarıyla ilgili düzenlenen spor müsabakaları, sanatsal faaliyetlere katılmalarını içerir. Davranış katılım boyutundaki davranışlar diğer iki boyuta (bilişsel ve duyuşsal) göre daha gözlenebilen ve fark edilen davranışlardan oluşur.

2.4.2. Duygusal Katılım

Öğrencilerin okuluna, arkadaşlarına, öğretmenlerine karşı yaşadıkları pozitif duygular duygusal katılım boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle etkili iletişim kurması ve sağlıklı ilişkiler geliştirmesi, okula bağlılık ve aidiyet hissetmesi, yeni şeyler öğrenmeye istekli olması duygusal katılım olarak tanımlanabilir (Yonezawa vd., 2009). Okulla ilgili yapılan faaliyetlere ilgi göstererek katılmak isteme, merak ederek bu faaliyetler hakkında pozitif düşünmek, derslerden zevk almak ve kendine okula ait hissetme duygusuna sahip olmak duygusal katılımı ifade eder (Fredricks vd., 2004). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrencinin duygusal katılımını, davranışsal katılım gibi gözleyerek anlayamayız ama öğrencilerin yüz ifadeleri, beden dilleri duyuşsal katılımlarını anlamamıza yardımcı olur.

2.4.3. Bilişsel Katılım

Öğrencilerin akademik faaliyetleri yaparken başarılı olmak için gösterdikleri çaba ve istek bilişsel katılım boyutunu oluşturur. Öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri genişletmesi ve bunun için çaba göstermesi, okul ile yaşamı, geleceği arasında bağlantı kurması, bilgiye önem vermesi bilişsel katılım olarak tanımlanabilir (Yonezawa vd., 2009). Derse bilişsel olarak katılan öğrenciler akademik olarak

başarılı olmak için çeşitli bilişsel stratejiler araştırırlar ve bilgilerinin kalıcılığı sağlamak için özgün stratejiler oluştururlar (Fredricks vd, 2004, Reeve, 2012). Bilişsel katılım öğrencinin bilişsel olarak çaba göstermesi olarak da tanımlanabilir.

2.4.4. Derse Katılımı Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, derse yönelik geliştirdikleri duygular, derste yapılan faaliyetlerin yetenekleriyle orantılı olması ve fizyolojik durumlar öğrencilerin derse katılımını etkileyen öğrenci özellikleri arasında sayılabilir (Atik, 2010). Öğrencilerin özelliklerinin yanında öğretmenleriyle ilişkileri de derse katılımlarını etkiler. Öğretmenlerin öğrencileriyle etkili iletişim kurması ve bu iletişimin sınıf dışında da sürmesi, öğrencilere ismiyle seslenmesi öğrencilerin derse katılımlarını artıran faktörlerdendir (Sarıtepeci, 2012). Öğrencilerin öğretmenlerine karşı besledikleri olumlu ve olumsuz duygular, tutumlar, ön yargılar derse katılımlarını da etkileyecektir. (Erişti, 1998). Bunun yanında öğrenme ve öğretmen ortamı da derse katılımı etkileyen diğer bir faktördür. Sınıfın genişliği, ısı ve ışık düzeyi, hangi araçların kullanıldığı, sınıfın yeterince havalandırılması gibi fiziksel özellik derse katılımı etkiler. (Erişti, 1998). Öğretmenlerin öğretim sırasında kullandıkları farklı öğrenme stratejileri, yöntem ve teknikler de derse katılımı olumlu yönde etkilemektedir (Menteş, 2011).

2.4.5. Derse Katılımla İlgili Araştırmalar

Covid-19 pandemisi ile başlayan uzaktan eğitimde 1104 ortaokul öğrencisinin katılımıyla öz düzenlemeli öğrenme ve derse katılım arasındaki ilişkileri inceleyen Dede ve diğerleri'ne (2021) ait araştırma sonucunda derse katılımı yüksek olan öğrencilerin öz düzenlemelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eryılmaz ve Apay (2011) lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ve derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yaşları 14-17 arasında değişen 337 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerde tükenmişlik düzeyinin artmasının derse katılmaya motive olmalarını düşürdüğü, dinlenme ve eğlenme gereksinimlerini karşılama isteğinin yükselmesinin derse katılmaya motive olmalarını artırdığı sonucunu bulmuşlardır.

Başka bir çalışmada Çelik ve diğerleri (2018) öğrenci başarısını derse katılım ve öğretmen yakınlığı açısından incelemişlerdir. Bu çalışmadaki verileri Ankara ilindeki dört farklı lisede okuyan 871 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına

göre öğrencilerde akademik başarı puanları arttıkça derse duygusal ve davranışsal katılım puanlarının da arttığı bulunmuştur. Ayrıca hissedilen öğretmen yakınlığının öğrencilerin derse ve sınıfa katılımlarını olumlu yönde açıkladığı bulunmuştur.

Derse katılımla ilgili yapılan araştırma sonuçları okul başarısı için derse katılımın önemine vurgu yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (DiPerna ve Elliot, 2002; Greenwood vd., 2002). Derse katılım ile ilgili çalışmasında Ware (2012) farklı yaş gruplarına ait 6021 öğrenciden oluşan geniş bir örneklemi ele almıştır. Sonuçlara göre derse katılımın akademik başarıyı, akademik çabayı ve kursa devamlılığı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Finlandiya'da araştırmacı Virtanen (2016) tarafından yapılan çalışmada bir lisedeki 2485 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada derse katılımın alt boyutları olan davranışsal ve bilişsel katılım akademik başarı ve okulu bırakma değişkenleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin derslere bilişsel katılımlarının davranışsal katılımlarını arttırdığı, akademik başarılarında artış olduğu ve okulu bırakma davranışında azalma olduğu bulunmuştur. Benzer bir araştırmada Frontier (2007) 552 ortaokul öğrencisinin bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak derse katılım düzeyleri ile öğrencilerin 3.sınıftaki matematik ve okuma dersi sınav puanlarını ve o anki sınıf düzeyindeki sınav puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencinin derste bulunma, verilen ev ödevlerini yapma ve alınan sınav puanlarının öğrencinin derse katılımını yordamada sınırlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

Çalışmayla ilgili bu bölümde de araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, çalışmadaki veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modelinde hiçbir koşula etki edilmeden olduğu gibi durum betimlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2013). Bu çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde ders çalışmaya motive olmanın ve derse katılımın öz düzenlemeli öğrenmeyi ne derece yordadığı incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan çalışmada bağımlı değişken öz düzenlemeli öğrenme, bağımsız değişkenler ise ders çalışmaya motive olma ve derse katılımdır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 yılında Uşak il merkezinde öğrenim gören 205 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem çalışmaya katılmak isteyen katılımcılardan oluşan, evren içerisindeki birimlerde ankete cevap verenlerin oluşturduğu bir örneklem yöntemidir (Balcı, 2010). Bu örnekleme yöntemi genellikle düşük maliyetli, zamandan tasarruf sağlayan araştırma yöntemidir (Fricker, 2006). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %66,8'i kız %33,2'si erkektir. Sınıf düzeyi açısından dağılıma bakıldığında grubun %57,1'i yedinci sınıf öğrencisi iken %42,9'u sekizinci sınıf öğrencisidir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ait frekans (n) ve yüzde (%) istatistikleri aşağıdaki tabloda ortaya konmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	**Kişi Sayısı(n)**	**%**
Kız	137	66,8
Erkek	68	33,2
Sınıf Düzeyi		
7.sınıf	117	57,1
8.sınıf	88	42,9

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri elde etmek amacıyla Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği (Eryılmaz ve Mammadov, 2017), Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği (Eryılmaz ve Ercan, 2014), Derse Katılım Ölçeği (Eryılmaz, 2014) ve demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda araştırma bulgularına katkı verebileceği düşünülen demografik değişkenlere yer verilmiştir. Bu bilgi formunda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, telefonla vakit geçirme süresi, kendine ait odası olup olmama, okulu sevme düzeyi, başarılı görme düzeyi, anne baba sağ vefat ve eğitim durumu, anne baba tutumu, anne baba birliktelik durumu, aile gelir düzeyi, dershaneye gitme durumu ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorulara geçmeden önce araştırmanın amacı, bilgilerin gizli tutulacağı ve isim yazılmasına gerek duyulmadığı ile ilgili ifadelere yeri verilerek katılımcılar bilgilendirilmiştir hem de gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır.

3.3.2. Öz Düzenleyerek Öğrenme

Ölçek Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ne dayanmaktadır (Zimmerman, 1990). Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Eryılmaz ve Mammadov (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü Likert tipindedir ve 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere hiç uygun değil, uygun değil, uygun ve çok uygun şeklinde yanıt verilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten

yüksek puan alınması öz düzenlemeli öğrenme becerilerine yüksek düzeyde sahip olunduğunu gösterirken, düşük puan alınması ise öz düzenlemeli öğrenme becerilerine düşük düzeyde sahip olunduğunu göstermektedir.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'ne ait maddeler Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ne göre 3 ana alt boyuta ayrılmaktadır. Bu alt boyutlar öngörü, performans ve öz yansıtma'dır. Bu boyutlar da kendi içerisinde alt boyutlara ayrılmaktadır. Öngörü alt boyutu, görev analizi ve motivasyonel inançlar alt boyutlarını içermektedir. Görev analizi alt boyutu; 1,2 ve 3. maddeleri amaç belirleme alt boyutu; 4,5,6 ve 7. maddeleri stratejik plan yapma alt boyutu olmak üzere alt boyutlara ayrılmaktadır. Motivasyonel inançlar alt boyutu; 11,12,13 ve 14. maddeleri içsel ilgi/değer alt boyutu; 8,9 ve 10. Maddeleri öz yeterlilik alt boyutu olmak üzere alt boyutlara ayrılmaktadır. Performans alt boyutu, öz kontrol ve öz gözlemleme alt boyutlarını içermektedir. Öz kontrol alt boyutu; 19,20,21 ve 22. maddeleri dikkati odaklaştırma alt boyutu; 15,16,17 ve 18. maddeleri hayal alt boyutu; 25,26,27 ve 28. maddeleri görev stratejileri alt boyutu; 23 ve 24. maddeleri kendini eğitme alt boyutu olmak üzere alt boyutlara ayrılmaktadır. Öz gözlemleme alt boyutu; 29,30 ve 31. maddeleri kendini kayıt alt boyutu; 32, 33 ve 34. Maddeleri kendini deneyimleme alt boyutu olmak üzere alt boyutlara ayrılmaktadır. Öz yansıtma alt boyutu, öz yargılama ve öz tepki alt boyutlarını içermektedir. Öz yargılama alt boyutu; 38,39,40 ve 41. maddeleri nedensel yükleme alt boyutu; 35,36 ve 37. maddeleri öz değerlendirme alt boyutu olmak üzere alt boyutlara ayrılmaktadır. Öz tepki alt boyutu; 42,43 ve 44. maddeleri öz doyum/duygulanım alt boyutu; 45,46 ve 47. maddeleri uyum/savunma alt boyutu olmak üzere alt boyutlara ayrılmaktadır (Eryılmaz & Mammadov, 2017). Ölçeğin araştırma grubuna ait iç tutarlılık katsayısı α=.92 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Ergenler İçin Derse Motive Olma Ölçeği

Ergenler İçin Derse Motive Olma Ölçeği Eryılmaz ve Ercan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik olan motivasyonlarının düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amativasyon (motivasyonsuzluk) olmak üzere 3 alt boyuta sahiptir. 1-6. maddeler içsel motivasyon, 7-10. maddeler dışsal motivasyon, 11-13. maddeler motivasyonsuzluk alt boyutunu ölçmektedir. Ölçekte toplam puan

alınmamaktadır. Her boyut ayrı ayrı değerlendirilmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon puanları arttıkça derse motive artmakta, amotivasyon (motivasyonsuzluk) puanları arttıkça derse motive olma azalmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipindedir ve kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı α=.80 şeklindedir (Eryılmaz & Ercan, 2014). Araştırma grubunda içsel motivasyon alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı α=.78, dışsal motivasyon iç tutarlılık katsayısı α=.44, amotivasyon iç tutarlılık katsayısı α=.85 olarak bulunurken araştırma grubunda ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı α=.65 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Derse Katılım Ölçeği

Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği Eryılmaz (2014) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin genel olarak derse katılım düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılım olmak üzere 3 alt boyuta sahiptir. 1-5. maddeler davranışsal katılım, 6-10. maddeler duygusal katılım, 10-15. maddeler bilişsel katılım alt boyutunu ölçmektedir. Ölçekte alt boyut toplam puanı dışında toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça derse katılım artmakta, azaldıkça derse katılım azalmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve hiç uygun değil, uygun değil, biraz uygun, uygun, tamamen uygun şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı α=.93 şeklindedir (Eryılmaz, 2014). Araştırma grubunda davranışsal katılım alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı α=.89, duygusal katılım iç tutarlılık katsayısı α=.85, bilişsel katılım iç tutarlılık katsayısı α=.79 olarak bulunurken araştırma grubunda ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı α=.91 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler çeşitli ortaokullara uygulanmış ve veriler elde edilmiştir. Veriler toplanmadan önce Millî Eğitim Bakanlığı izni (EK-7) ve Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu izni (EK-8) alınmıştır. Ayrıca ölçekler için de gerekli olan kullanım izni alınmıştır (EK-9). Veriler online(çevrimiçi) imkanlarla toplanmıştır. Google form aracılığıyla anket soruları oluşturulmuş, okul idaresi ve

ulaşılabilen öğretmenleri tarafından sınıf whatsapp gruplarında form linki paylaşılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Online(çevrimiçi) formda ölçekler öncesi katılımcılara (EK-1) ve velilerine (EK-2) araştırmaya gönüllü katılımlarına ilişkin onay verdikleri bir seçenek sunulmuştur. Burada katılımcılar gönüllü katılımını beyan ettikten sonra anketteki diğer sorulara geçilmiştir. Katılımcılara bu verilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanılacağı ve adı soyadı bilgisinin gerekmediği ile ilgili bilgilendirme ölçeklere geçilmeden önce online forma eklenmiştir. Ayrıca araştırmaya ilişkin merak ettikleri bir husus olması durumunda araştırmacıya ulaşabilecekleri bir mail adresi de bilgilendirme metninin sonuna eklenmiştir. Veriler yaklaşık bir haftada toplanmıştır. İlk olarak 301 kişiye ulaşılmıştır ancak daha sonra bazı eksik ve aykırı veriler veri setinden çıkarılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Bu araştırma 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde ders çalışmaya motive olma ve derse katılımın öz düzenlemeli öğrenmeyi yordayıp yordamadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Verilerin analizi için, IBM SPSS 26 paket programı kullanılmış ve hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında; öz düzenlemeli öğrenmeyi ders çalışmaya motive olma ve derse katılımın anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle, verileri çoklu regresyon analizine hazır hale getirmek amacıyla gerekli incelemelerde bulunulmuştur. Bunun için uç değerler incelenmiş, değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Normallik koşullarının sağlanması için uç değerler incelenmiş ve bu değerlere sahip 96 veri normal dağılımı sağlamak amacıyla veri setinden çıkarılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü üzere çıkarılan verilerden sonra, basıklık ve çarpıklık değerleri hata katsayısına bölündüğünde elde edilen değer aralığının -.69 ve 1.04 arasında olması sağlanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılacak analiz öncesi verilerin normalliği incelenmiştir. Kız grubunda çarpıklık değeri .528 basıklık değeri .734 bulunmuştur. Erkek grubunda çarpıklık değeri .310 basıklık değeri 1.755 bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılacak analiz öncesi verilerin normalliği incelenmiştir. 7.sınıflar için çarpıklık değeri .784 basıklık değeri 1.129 bulunmuştur. 8.sınıflar için çarpıklık değeri .305 basıklık değeri 1.045 bulunmuştur. Normal dağılım için basıklık ve çarpıklık değerleri hata kat sayısına

bölündüğünde elde edilen değerlerin +1.96 ve –1.96 arasında olması gerekmektedir (Field, 2013).

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Öz Düzenlemeli Öğrenme	,551	1,046
İçsel Motivasyon	,166	-,519
Dışsal Motivasyon	,220	,496
Amotivasyon(Motivasyonsuzluk)	,511	-,358
Duygusal Katılım	-,529	,575
Davranışsal Katılım	-,694	,241
Bilişsel Katılım	-,422	,103

Verilerin analizinde, parametrik ölçümlerin yapılabilmesi için varyansların homojen olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir (Field, 2013). Bağımlı değişken olan öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet açısından puan ortalamalarının karşılaştırılması analizi için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Test sonucuna göre ilgili değişkeninin p değeri .05'ten büyük olduğu görülmektedir (p=0.54, p>.05). Bu sonuç bize varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Varyans homojenliği sağlandığı için değişkenimiz parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi analizi ile incelenmiştir.

Bağımlı değişken olan öz düzenlemeli öğrenmenin sınıf düzeyi açısından puan ortalamalarının karşılaştırılması analizi için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Test sonucuna göre ilgili değişkeninin p değeri .05'ten büyük olduğu görülmektedir (p=0.66, p>.05). Bu sonuç bize varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Varyans homojenliği sağlandığı için değişkenimiz parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi analizi ile incelenmiştir.

Tablo 3. Regresyon Analizleri Açısından Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular

Değişkenler	İstatistik	Sd1	Sd2	p
İçsel Motivasyon	1,303	41	156	,128
Dışsal Motivasyon	1,016	41	156	,455
Amotivasyon(Motivasyonsuzluk)	1,249	41	156	,169
Duygusal Katılım	1,413	41	156	,069
Davranışsal Katılım	1,042	41	156	,415
Bilişsel Katılım	1,455	41	156	,054

*p<.05

Ders çalışmaya motive olma ve derse katılımın öz düzenlemeli öğrenmeyi yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere test sonucuna göre ilgili değişkenlerin tümü için p değeri .05'ten büyüktür. Sonuçlar incelendiğinde varyanslar homojen dağıldığını göstermektedir. Çalışmada yapılan bir diğer analiz ise değişkenlerin kendi içindeki korelasyonlarına yönelik olmuştur. Bu kapsamda değişkenler arası korelasyon düzey ve yön Pearson korelasyon analizi yöntemi ile incelenmiştir.

4. BULGULAR

Bulgular bölümünde öncelikle değişkenlere ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ardından bağımlı değişken olan öz düzenlemeli öğrenme cinsiyet ve sınıf düzeyi demografik değişkenleri açısından ele alınmıştır. Analizler değişkenlerin parametrik koşulları sağlamalarına göre şekillenmiştir. Tüm analizlerde parametrik koşullar sağlanmıştır.

Bulgular bölümünün son aşamasında ders çalışmaya motive olmanın ve derse katılımın öz düzenlemeli öğrenmeyi yordayıp yordamadığına yönelik korelasyon ve regresyon analizine yer verilmiştir.

4.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğrenme, Ders Çalışmaya Motive Olma ve Derse Katılıma Ait Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 4. Betimsel istatistikler

Değişkenler	N	Ort	Ss
Öz Düzenlemeli Öğrenme	205	145,28	15,71
İçsel Motivasyon	205	18,91	2,86
Dışsal Motivasyon	205	11,58	1,92
Amotivasyon(Motivasyonsuzluk)	205	6,25	2,47
Duygusal Katılım	205	18,76	3,78
Davranışsal Katılım	205	20,08	3,62
Bilişsel Katılım	205	19,70	3,26

Bu çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde ders çalışmaya motive olmanın ve derse katılımın öz düzenleme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 4'te ortaya konmuştur.

4.2. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme değişkeninden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te ortaya konmuştur.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerine Ait t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Öz Düzenlemeli	Kız	137	147,33	2,695	203	,008**
Öğrenme	Erkek	68	141,14		159,632	

**p<.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere kız öğrencilerin puan ortalaması (ort=147,33) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (ort=141,14) daha yüksektir ve bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(203)}$= 2.695, p<.01). Diğer bir deyişle kızların öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek düzeydedir.

4.3. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 6'da sınıf düzeylerine ait öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme değişkeninden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerine Ait t-Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	n	Ort	t	df	p
Öz Düzenlemeli	7.Sınıf	117	145,22	-,064	203	,949
Öğrenme	8.Sınıf	88	145,36		179,859	

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere 8.sınıf öğrencilerin puan ortalaması (ort=145,36) 7.sınıf öğrencilerin puan ortalamasından (ort=145,22) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t_{(203)}$= -,0.064, p>.05).

4.4. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri, Ders Çalışmaya Motive Olmaları ve Derse Katılımları Arasındaki İlişkiler

Tablo 7'de çalışmadaki tüm değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koyan Pearson korelasyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 7. Öz Düzenlemeli Öğrenme, Derse Motive Olma ve Derse Katılım Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Analiz Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Öz Düzenlemeli Öğrenme	1						
2.İçsel motivasyon	,632**	1					
3.Dışsal motivasyon	,438**	,472**	1				
4.Amotivasyon	-,278**	-,241**	,009	1			
5.Duygusal Katılım	,467**	,447**	,314**	-,551**	1		
6.Davranışsal Katılım	,476**	,378**	,174**	-,461**	,624**	1	
7.Bilişsel Katılım	,523**	,452**	,292**	-,217**	,516**	,581**	1

*p.<05 **p<.01

Tablo 7'de çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Korelasyon (r) değerleri (+1) ve (-1) arasında değişen değerler alır. Değişkenler birlikte azalıp çoğalan değer alıyorsa ilişki pozitif(artı) yönde; biri artarken öteki azalıyorsa, biri azalırken öteki artan değer alıyorsa ilişki negatif(eksi) yönde çıkar (Karasar, 2012). Korelasyon katsayısı (+1) ise mükemmel ilişki olduğunu, (0) ise iki değişken arasında hiçbir ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısı 0.30'dan küçük ise ilişkinin zayıf, 0.30-0.70 arasında ise ilişki orta düzeyde, 0.70'den büyük ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2007).

Analiz sonucunda bağımlı değişken olan öz düzenlemeli öğrenme ile araştırmanın diğer bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkilere baktığımızda içsel motivasyon

(r=0.632, p<.01), dışsal motivasyon (r=0.438, p<.01), derse duygusal katılım (r=0.467, p<.01), derse davranışsal katılım (r=0.476, p<.05) ve derse bilişsel katılım (r=0.523, p<.01) arasında orta düzey pozitif yönde; amotivasyon (r=-0.278, p<.01) arasında düşük düzey negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı korelasyon bulunmuştur. Öz düzenlemeli öğrenme düzeyi arttıkça içsel motivasyon, dışsal motivasyon, davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılım değişkenlerinin düzeyi de de artmaktadır. Buna karşın amotivasyon düzeyi azalmaktadır.

Tablo 8'de öğrencilerin ders çalışmaya motive olma ölçeği alt boyutları olan içsel, dışsal ve amotivasyonlarının birlikte öz düzenlemeli öğrenmelerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Derse Motive Olma Düzeylerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	80,738	6,889		11,721	,000**
İçsel Motivasyon	2,724	,339	,497	8,029	,000**
Dışsal Motivasyon	1,672	,491	,205	3,406	,001**
Amotivasyon(Motivasyonsuzluk)	-1,015	,347	-,160	-2,925	,004**

** p<.01 F=54,349 ** R=0,66 R^2 =0,44

Bireylerin ders çalışmaya motive olma düzeylerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. (R=0,66; R^2=0,44; F=54,349; p<.05). Ders çalışmaya motive olmanın alt boyutları birlikte ele alındığında öz düzenlemeli öğrenme varyansının %45'ini açıklamıştır. Tek tek incelendiğinde ise içsel motivasyon (β=,497; p<.05), dışsal motivasyon (β=,205; p<.05) ve amotivasyon (β=-,160; p<.05) öz düzenlemeli öğrenmeyi anlamlı olarak açıklamaktadır. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon öz düzenlemeli öğrenmeyi pozitif yönde yordarken amotivasyon negatif yönde yordamaktadır.

Tablo 9'da öğrencilerin derse katılım ölçeği alt boyutları olan duygusal, davranışsal ve bilişsel katılımın birlikte öz düzenlemeli öğrenmelerini anlamlı bir

şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Regresyon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	84,731	6,032		14,048	,000**
Duygusal Katılım	,816	,313	,197	2,607	,010*
Davranışsal Katılım	,708	,345	,163	2,055	,041*
Bilişsel Katılım	1,574	,349	,327	4,506	,000**

* p<.05 ** p<.01 F=34,637 ** R=0,58 R^2 =0.34

Bireylerin derse katılım düzeylerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. (R=0,58; R^2=0,34; F=34,637; p<.05). Derse katılımın alt boyutları birlikte ele alındığında öz düzenlemeli öğrenme varyansının %34'ünü açıklamıştır. Tek tek incelendiğinde ise duygusal katılım (β=,197; p<.05), davranışsal katılım (β=,163; p<.05) ve bilişsel katılım (β=,327; p<.05) öz düzenlemeli öğrenmeyi anlamlı olarak açıklamaktadır. Üç değişken de öz düzenlemeli öğrenmeyi pozitif yönde yordamaktadır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde öz düzenlemeli öğrenmenin yordayıcıları olarak ders çalışmaya motive olma ve derse katılımın incelenmesi adlı bu çalışmaya ait bulgular literatür çerçevesinde tartışılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Genel Değerlendirme

Bu çalışmada ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenme üzerinde ders çalışmaya motive olma ve derse katılım değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları hem ders çalışmaya motive olmanın boyutlarının hem de derse katılımın boyutlarının öz düzenleme becerisini istatistiksel açıdan anlamlı olarak açıkladığı ve bu üç kavramın birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu kavramlar son yıllarda sosyal bilimler alanındaki birçok araştırmacı tarafından artan bir ilgi görmüştür. (Boekaerts, 1997; Furrer & Skinner, 2003; Niemiec & Ryan, 2009; 2008; Paris & Paris, 2001; Pintrich, 2000; Winne, 2005; Zimmerman, 1986, 1990). Motivasyon konusu psikoloji başta olmak üzere birçok alanda sıklıkla incelenen konular arasındadır. (Eryılmaz & Ercan, 2014). Öğrencilerde öğrenme sürecine katkısı anlamında başka faktörlerin yanı sıra motivasyon ve derse katılımın da kayda değer olumlu etkisi olduğu literatürde yer almaktadır (Corno, 2011; Furrer Skinner, 2003; Leon vd., 2015; Pintrich & De Groot, 1990). Eğitim psikolojisi verileri de öğrenme, motivasyon ve katılım değişkenlerinin önemini ortaya koymaktadır (Ryan & Deci, 2017; Schunk, 2005; Willms, 2003; Zimmerman, 2000). İlgili değişkenlerin akademik başarıyı pozitif yönde yordamasına yönelik birçok araştırma bulgusu da alanyazında yerini almıştır (Chan vd., 2012; Perry & Vandekamp, 2000; Pintrich, 2003; Pintrich ve Maehr, 2004; Rowe & Raffety, 2013). Eğitim psikolojisi açısından öğrencilerin akademik anlamda yeterlilik göstermelerine yardımcı olan okul ortamı ve öğretmen ilişkileri faktörlerinin öğrencilerdeki sosyal duygusal boyutun da gelişimine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. (Iskrev, 2017; Lapan vd., 2003). Bu faktörlerin işlemesinde öğretmenlerin yanı sıra rehberlik faaliyetleri ve dolayısıyla rehberlik servislerinin de

rolü ön plana çıkmaktadır (Armatea ve Clark, 2005). Okullarda rehberlik faaliyetleri eğitim öğretim ile iş birliği içerisinde öğrencilerin kişisel-sosyal, mesleki ve eğitsel alanlardaki yeterliliklerini bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır (APA, 1999; Armatea ve Clark, 2005). Bu faaliyetlerin bir boyutu olan eğitsel rehberlik öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmayı, öğrenmesi açısından önemli olan motive edici faktörleri, zaman yönetimi, bilgiyi en etkili şekilde kullanılmayı, derse verimli çalışmayı ve sınav performansını yükseltici teknikleri içeren geniş bir yelpazaye sahiptir (Demir, 2017; Durrant, 1995). Eğitsel rehberlik faaliyetlerinin bu çalışmada incelenen öz düzenlemeli öğrenme, motivasyon ve derse katılım konularını da içinde barındırması çalışma sonuçlarının eğitsel rehberlik alanına katkısı açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenme puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırmada kız öğrencilerin öz düzenlemelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yurtiçindeki ve yurtdışındaki çalışmalar incelendiğinde bu sonucun bazı araştırmalarla benzer olduğu görülmektedir (Baldan, 2017; Caprara vd., 2008; Chatzistamatiou & Dermitzaki, 2013 Dede vd., 2021; Karademir vd., 2018; Miller, 2000; Peklaj ve Pecjak, 2002). Ayrıca Zimmerman ve Martinez Pons (1990) da araştırma bulgularına paralel olarak öz düzenlemeli öğrenme stratejisi ortaya koyma açısından kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Ancak literatürde daha farklı bulgulara sahip araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Pintrich ve De Groot (1990) çalışmasında bu çalışmanın bulgularıyla çelişen sonuçlar elde etmiştir. Zhao ve diğerleri (2014) çalışmalarında Pintirch ve De Groot ile benzer bulgular ortaya koymuştur. Çalışmalarında Çin'de uzaktan eğitim ile öğrenim gören lisans öğrencilerinde öz düzenleme stratejileri ve bunları kullanma düzeyi araştırılmış araştırma sonucunda erkeklerin kadınlara oranla daha fazla öz düzenleme stratejileri kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır (Baysal & Özgenel, 2019; Hong vd., 2008). Kız

öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla öz düzenlemeli öğrenme becerisi göstermelerini daha ilgili, uyumlu, çalışma alışkanlıkları geliştirmeleri ve istekli olmaları ile açıklayan çalışmalara rastlamaktayız (Gadzella & Fournet, 1976; Gömleksiz & Cüro, 2011; Kayacık, 2013; Küçükahmet, 1987; Şahin, 2007; Temelli & Kurt, 2010). Son dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Liselere Geçiş Sınavı değerlendirme raporlarına da bakıldığı zaman kız öğrencilerin test ortalamalarında erkekleri geride bıraktığı görülmektedir. Bu sonuçlar da kız öğrencilerin daha fazla öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmasının etkisi üzerinden açıklanabilir. Sonucu toplumsal ve kültürel (Günay & Bener, 2011) açıdan değerlendirdiğimizde kız çocukların yetiştirilmelerinde ailelerin daha çok disiplinli olmalarına vurgu yapmaları (Gadzella & Fournet, 1976) ve ev içi sorumluluklarının daha fazla verilmesi de bu farklılığın nedenlerinden biri olabilir. Ayrıca erkeklerin kültürel olarak küçük yaşlardan itibaren daha fazla serbestlik verilmesi de bu sonuca etki eden faktörlerden biri olabilir (Dede vd., 2021). Görüldüğü üzere bu araştırmanın sonuçları alanyazın geneliyle paralel sonuçlardır.

5.3. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeylerinin Sınıf Düzeyin Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenme puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürde hem ortaokul düzeyinde hem de farklı düzeylerde benzer bulguları olan çalışmalar bulunmaktadır. Baysal ve Özgenel (2019) ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınıf düzeyi açısından öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme puan ortalamaları arasından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Dede ve diğerleri (2021) ortaokul öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin uzaktan eğitim derslerine katılımındaki ve dersi tamamlamaları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada sınıf düzeyleri açısından farklılaşma olmadığını bulmuşlardır. Baldan (2017) da lisans öğrencilerine yönelik gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında sınıf değişkeninin öz düzenlemeli öğrenme becerisinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulgusunu elde etmiştir. Buna karşın literatür tarandığında sınıf düzeyi değişkeni açısından çalışmamızda çıkan sonuçtan farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar karşımıza çıkmaktadır (Bennet, 2014;

Tzohar vd., 2014; Vandevelde vd., 2011). Karademir ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencilerinde öz düzenleme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Hem ülkemizde hem de dünyada Covid-19 pandemisi sosyal, psikolojik ve akademik olumsuz etkilerinin öğrenciler üzerinde devam ettiği söylenebilir. 8.sınıfların liselere geçiş sınavı sebebiyle çalışma alışkanlıklarının etkisi düşünülerek, öz düzenleme puan ortalamasının 7.sınıflara kıyasla az bir farkla da olsa daha fazla olmasına rağmen araştırmamızda anlamlı bir farklılığın olmaması pandemi koşullarının etkilerine bağlanabilir. Özellikle 8.sınıf gibi sınav dönemi öğrencilerinin başta olmak üzere tüm öğrencilerin etkilendikleri, karamsarlığa düştükleri, belirsizlik duygusuna kapıldıkları ve bu yüzden daha fazla olumsuz duygular üretmeleri öz düzenleme becerilerini ve buna dayalı olarak öz düzenlemeli öğrenme noktasındaki süreçlerini sekteye uğratmış olabilir. Ayrıca Doğan'ın (2007) belirttiği gibi 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin gelişimsel dönem açısından benzer davranışlar ve öncelikler belirlemeleri de etkili olmuş olabilir (Doğan, 2007). Bu araştırmada sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık çıkmadığı bu açılardan yorumlanabilir.

5.4. Öğrencilerin Ders Çalışmaya Motive Olmalarının Öz Düzenlemeli Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada yapılan çoklu regresyon analizinden biri öğrencilerin ders çalışma motive olma durumları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon (motivasyonsuzluk) durumlarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Analiz sonucuna göre üç alt boyut birlikte ele alındığında öz düzenlemeli öğrenmeyi yaklaşık %45 oranında açıklamaktadır. Tek tek bakıldığında ise içsel motivasyon ve dışsal motivasyon öz düzenlemeli öğrenmeyi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklarken amotivasyon ise negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Zimmerman (2000) bireyin motivasyon düzeyinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini etkilediğini ifade etmektedir. Wood ve Bandura (1989) öz düzenleme becerilerinin yardımıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta yüksek motivasyona sahip olmanın önemine değinir. Motivasyon ve motivasyonel süreçlerin öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinden önemli bir yer tutması göze çarpmaktadır. Rowe ve Rafferty (2013) motivasyonu öğrenenlerin öğrenme isteği ile açıklarken motivasyonu yüksek olan

bireylerin akademik olarak başarılı olacaklarını ifade eder. Niemiec ve Ryan (2009) çalışmasında buna paralel olarak içsel motivasyon düzeyinin artmasına bağlı olarak akademik başarının arttığını ifade etmiştir. Bu anlamda literatürde motivasyon ve motivasyon çeşitleri ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar da motivasyonun öz düzenleme ile arasındaki ilişkilerin çalışmamızda da olduğu gibi olumlu olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenme ile ders çalışmaya motive olma adı altında birebir içeriği örtüşen çalışmanın olmadığı görülmektedir. Benzer çalışmalar ölçek içeriği, örneklem ve belirli bir ders değişkeni özelinde yapılması yönünde farklılıklar taşımaktadır (Çekim & Aydın, 2018).

Pekrun ve diğerleri (2002) yapmış oldukları çalışmada motivasyon arttıkça öz düzenlemeli öğrenme becerisinin de arttığını ortaya koymuştur. Sarıkaya ve Sökmen (2021) sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmelerini çeşitli değişkenler açısından araştırdığı çalışmasında motivasyon seviyesi orta ve yüksek düzey olan katılımcıların öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının; öğrenme esnasında düşük motivasyon sergileyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir deyişle motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Öz düzenlemeli öğrenenler etkili öğrenme stratejilerini planlı bir biçimde uygularlar. Pintrich (1999) öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini bilişsel öğrenme stratejileri, üst biliş stratejileri ve kaynak yönetme stratejileri olarak 3 boyutta incelemektedir. Buradan yola çıktığımızda öğrenme stratejisi kullanımının öz düzenlemeli öğrenme açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğrenme stratejisi kullanımı ve motivasyon arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaları da incelediğimizde bu çalışmanın ilgili sonucu açısından destekleyici olduğu görülmektedir. Lau ve Chan (2003) yaptıkları çalışmada içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejisini kullandıklarını ortaya koymuştur. Litetatürde bu sonuçlara paralel başka çalışmalar da alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Ryan & Deci, 2017; Lohbeck, 2018; Taylor vd., 2014). Öz düzenlemeli öğrenmede bireyler öğrenme sürecinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak aktif bir katılımcı olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1986). Öğrenciler bir konuyu öğrenme noktasında motive olduklarında o konuyu öğrenmeye ilişkin davranışlarını düzenleme yolunda çaba harcarlar (Slavin, 2003). Tanımlardan yola çıkıldığı zaman motive olmanın öz düzenlemeli

öğrenmenin tanımında önemli bir faktör olması ve bireylerin öğrenme sürecinde olumlu katkılar vermesi araştırmanın bulgularını desteklemesi açısından önemlidir. Ayrıca motive olmanın alt boyutlarından içsel motivasyon alt boyutunun öz düzenlemeli öğrenmeyi en yüksek yordayan alt boyut olması da öz düzenlemeli öğrenme sürecinin daha çok bireylerin kendi istekleriyle kendi yönettiği bir süreç olmasıyla açıklanabilir. Bu açıdan bakıldığı zaman bireylerin dışsal faktörlerin etkisiyle davranışlar gerçekleştirdiği dışsal motivasyon (Ergün, 2013) alt boyutunun içsel motivasyondan daha düşük düzeyde yordayıcılık göstermesi de açıklanabilir bir bulgu olarak görünmektedir. Çalışma da ders çalışmaya motive olmanın alt boyutu olan amotivasyonun (motivasyonsuzluk) öz düzenlemeli öğrenmeyi negatif yönde yordadığı sonucu bulunmuştur. Amotivasyon (motivasyonsuzlık) literatürde bireyin kendi eylemleri ve eylemlerinin sonucu arasındaki bağlantıyı algılayamaması olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmede bireyin kompleks olan öğrenme sürecini kontrol etmesi ve yönetebilmesi gerekmektedir (Kauffman, 2004). Motivasyonsuzluk durumunda bireyin öğrenme hedeflerine yönelik planı ve plan doğrultusundaki eylemler arasında ilişkiyi kuramaması süreci kontrol edemediği ve yönetemediği anlamı taşımaktadır. Bu yönüyle bakıldığında amotivasyon (motivasyonsuzluk) ile öz düzenlemeli öğrenme arasında ters yönde bir ilişki bulunmuş olması beklenen ve açıklanabilir bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.5. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Derse Katılım Açısından Açıklanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada yapılan diğer regresyon analizi öğrencilerin derse katılım durumları olan duygusal katılım, davranışsal katılım ve bilişsel katılım durumlarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Analiz sonucuna göre üç alt boyut birlikte ele alındığında öz düzenlemeli öğrenmeyi %34 oranında açıklamaktadır. Tek tek bakıldığında üç katılım durumunun öz düzenlemeli öğrenmeyi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Öğrenciler yaklaşık 180 gün boyunca günde 6 saatlerini öğrenme etkinliklerinin en yoğun olduğu okul ortamında geçirmektedirler (Eryılmaz, 2013). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine hâkim olması ve buna yönelik stratejiler geliştirmesi okul başarılarına olumlu etki edeceği düşünülebilir. Ayrıca öğrencinin öğrenme etkinliğine dair sorumluluğunu alması ve öğrenme sürecine aktif

bir şekilde katılması da öz düzenlemeli öğrenme becerisi geliştirmesi adına önemlidir (Yavuz vd., 2016). Literatürde de görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenme adına en yoğun ortamı olan okulda ve öğrenme ortamlarında derse duygusal, davranışsal ve bilişsel katılımı öz düzenleyerek öğrenmelerine etki etmesi yönünde üzerinde durulması gereken bir faktör olarak gözükmektedir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenme ile derse katılımı duygusal, davranışsal ve bilişsel açıdan ilişkilerini inceleyen ve birebir içeriği örtüşen çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak derse katılımın farklı açılardan incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar ölçek içeriği, ilişkisi incelenen değişken, örneklem ve belirli bir ders değişkeni özelinde yapılması yönünde farklılıklar taşımaktadır. Çalışmalar incelendiğinde Dede ve diğerleri (2021) ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime katılımları ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemişler ve uzaktan eğitimde derslere daha sık ve düzenli katılan öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin daha yüksek olduğuna ulaşmışlar. Ancak buradaki katılımın sadece davranışsal olması çalışmamızdan farklılaşan yönü olarak bakılabilir. Eryılmaz ve Apay (2011) ergenlerde derse katılım ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemiş ve öznel iyi oluşun derse katılıma motive ettiğini bulmuşlardır. Literatürde öğrencilerin derse aktif katılımının akademik başarıyı olumlu etkilediğine dair çalışmalara da rastlamaktayız (Ardalan, 2008; Adıyaman, 2008; Furrer ve Skinner, 2003 Tsui, 1999). Öğrencilerin derse katılımı noktasında öğretmenlerin önemine ve öğretmenle ilgili özelliklere vurgu yapan çalışmalar da mevcuttur (Eryılmaz, 2007; Patrick & Yoon, 2004; Theobald, 2006). Derse katılım durumları ile bazı dersler arasındaki ilişkilerin araştırılması literatürde katılım ile ilgili çalışılan konular arasındadır (Kaya, 2018; Kazikoğlu & Kanat, 2018). Araştırmalar öğrencilerin artan motivasyonlarına paralel olarak davranışsal ve bilişsel olarak daha fazla derse katıldıklarını ortaya koymaktadır (Eryılmaz & Apay, 2011). Çalışmamızda öğrencilerde motivasyonun artmasının öz düzenlemeli öğrenme becerilerine olumlu etki ettiğine dair sonuçlar da ortaya konmuştu ve yukarıda tartışılmıştı. Motivasyonun öğrencilerin derse katılımlarına da olumlu etkisine dair araştırma sonuçlarının bulunması çalışmada araştırılan değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin niteliğini de ortaya koyması açısından önemlidir. Derse katılımın üç boyutta ifade edildiği görülmektedir. Bu boyutlar duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlardır. Bilişsel boyutta öğrencilerin öğrenirken hedefler koyması ve bu öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendi bilişini düzenlemesi gerekmektedir

(Jimerson vd., 2003; Willms, 2003). Öz düzenlemeli öğrenmede de bu noktaların beceride başarıya ulaşması açısından önemli olması öğrencilerde derse katılımın öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmasını sağlamış olabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

1. Araştırmada öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet değişkenine göre puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme puan ortalaması erkek öğrencilerin puan ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir deyişle kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz düzenlemeli öğrenme becerileri daha yüksektir.

2. Araştırmada öz düzenlemeli öğrenmenin sınıf düzeyi değişkenine göre puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Hem yedinci hem sekizinci sınıf öğrencileri öz düzenlemeli öğrenme açısından birbirine benzemektedir denilebilir.

3. Araştırmada öğrencilerde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon düzeyleri birlikte öz düzenlemeli öğrenme becerilerini yordamaktadır. Diğer bir deyişle araştırmada ders çalışmaya motive olma ölçeğinin alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon öz düzenlemeli öğrenmeyi pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Amotivasyon alt boyutu ise öz düzenlemeli öğrenmeyi negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

4. Araştırmada derse katılım ölçeğinin alt boyutları duygusal katılım, davranışsal katılım ve davranışsal katılım birlikte öz düzenlemeli öğrenme becerilerini yordamaktadır. Diğer bir deyişle araştırmada derse katılım ölçeğinin alt boyutları duygusal katılım, davranışsal katılım ve davranışsal katılım öz düzenlemeli öğrenmeyi pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik öneriler ayrı başlıklar halinde literatür ışığında ele alınmıştır.

6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmada öğrencilerin ders çalışmaya motive olmaları ve derse katılımları arttıkça öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin ders çalışmaya motive olma ve derse katılım değişkenlerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde önemli bir payının olduğunu göstermektedir. Ders çalışmaya motive olma içsel ve dışsal olarak gerçekleşmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Ders çalışmaya motive olabilen öğrenci öğrenmeye olan istek ve merak gibi içsel özellikleri daha fazla gösterecek ve başarı sonucu gelecek hazzı daha fazla deneyimlemek, çevresinden gelecek olumlu mesajlara ve haz alacağı ödüllere ulaşmak için daha fazla gayret gösterme eyleminde bulunacaktır. Ayrıca derslere duygusal, davranışsal ve duygusal katılım sağlayabilen öğrenci öğrenme ve sınıf etkinliklerine daha fazla katılacak, okul ve derslere aidiyeti artacak ve öğrenmelerine odaklanıp öğrenmeleri arasında ilişki kurmaya çalışarak bilişlerini daha fazla düzenleyecektir. Ders çalışmaya motive olmanın ve derse katılımın arttırılması öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirecek ve böylece öğrenciler öğrenme sorumluluğunu alabilen, hedeflere uygun stratejiler uygulayıp kendini düzenleyebilen bir özellik kazanacaktır. Bu durumun onların akademik becerilerini arttıracağını ve okul başarılarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin periyodik olarak motivasyonları ve derse katılım düzeyleri gözlem veya ölçekler aracılığıyla belirlenerek gerekli planlamaların yapılması sağlanabilir. Öğrencilerin motivasyonlarını artıracak, onların okula ve derslere olan aidiyetlerini sağlayacak gelişimsel psikoeğitim programları uygulanabilir. Derse giren öğretmenlere yönelik olarak öğrencilerin derse duygusal, davranışsal, bilişsel katılımlarını sağlamaya yönelik bilimsel içeriklerin sunulabileceği eğitimler verilerek öğretmenlerin sürece etkili bir şekilde katılımı sağlanabilir. Bu süreçte öğretim yöntem ve teknikleri ve grup etkinliklerine yönelik içerikler eğitimlere eklenebilir. Öğrencilerde özellikle içsel motivasyonun yordayıcılığının fazla olmasından dolayı öğrencilerin ilgi, merak ve haz alma özelliklerini harekete geçirecek ve içsel olarak öğrenmeye istek oluşturacak bireysel ve grup çalışmaları yapılabilir. Ayrıca

öğrencilerin dışsal açıdan motive edilmesinin de etkisi düşünüldüğünde hem velilerin hem de okuldaki öğretmenlerin öğrencileri gayretlerini artıracak birtakım etkinlikler düzenleyerek ve ödüller vererek öğrencilerin daha fazla çabalamaları yönünde etkide bulunabilirler.

6.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada ders çalışmaya motive olma ve derse katılım değişkenlerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerinin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini arttırmak için yapılacak çalışmalarda öğrencilerin içsel ve dışsal olarak harekete geçirecek, derslere aktif, duygusal ve bilişsel düzeyde katılıma teşvike edecek öğretimsel ve eğitsel ekinlikler göz önünde bulundurulabilir.

Öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yordayıcıları açısından ders çalışmaya motive olmaları ve derse katılım değişkenleri dışında öğrenme stilleri, derslere karşı tutum, öğretmen ve okul algısı, öz yeterlilik gibi değişkenlerin etkisi araştırılarak öz düzenlemeli öğrenme becerisini artırmaya yönelik daha farklı konular işlenebilir. Ayrıca bu çalışmada örneklem yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri olduğu için yapılacak diğer çalışmalarda daha farklı örneklem ile çalışılabilir.

Bu çalışma da bağımlı değişken olan öz düzenlemeli öğrenmenin toplam puanı dikkate alınarak analiz verileri elde edilmiştir. "Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği"ne ait alt boyutlar analizlerde incelenmemiştir. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalarda "öngörü, performans ve öz yansıtma" alt boyutları başta olmak üzere bu alt boyutlara ait olan diğer alt boyutlar olan "görev analizi, motivasyonel inançlar, öz kontrol, öz gözlemleme, öz tepki ve öz yargılama" alt boyutları birlikte incelenebilir.

Bu araştırma Uşak ilinde bulunan çeşitli ortaokullarda öğrenime devam eden yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ancak ortaokul beşinci veya altıncı sınıf öğrencileri veya daha farklı kademedeki öğrenciler (ilkokul-lise) de çalışmalara dahil edilebilir. Ayrıca ülkemizde bulunan daha farklı illerdeki öğrencileri içeren bir örneklem seçilerek çalışmalara daha farklı boyutlar kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim okullarında öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencinin derse katılımına etkisi ilişkisi* (Yayın No: 229116) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ahmed, W., & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(3), 551-576. https://www.researchgate.net/publication/228983910

Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 4-12. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.001

Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online,* 8 (2), 567- 586. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8598/107037

Akbaba, S. & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 19- 42. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/377/2236

Akınoğlu, O. (2011). Öğrenme-öğretmede yeni yönelimler. B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Altun, S (2005). *Öğrencilerin Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü* (Yayın No: 161462) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altun, S., & Erden, M. (2006). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ed7,2*(1). https://www.researchgate.net/publication/349457042

Amatea, E., & Clark, M. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, *9*(1), 16-27. https://doi.org/10.5330/prsc.9.1.w6357vn62n5328vp

American Psychological Association & Lichtenberg, J. W. (1999). Archival description of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, *27*(4), 589-592. https://doi.org/10.1177/0011000099274006

Ardalan, K. (2008). The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy – ıts ımplications for course goals, objectives and contents. *International Journal of Social Economics*, *35*(1/2), 15–34. https://doi:10.1108/03068290810843819

Arsal, Z. (2009). Öz-düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *24*(152), 3–14. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4/2

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *40*(1), 41-61. https://www.researchgate.net/publication/284459643

Arslan, S. (2014). An ınvestigation of the relationships between metacognition and self-regulation with structural equation. *International Online Journal of Educational Sciences*. *6*(3), 603-611. https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_1287.pdf key=41016

Atik, S. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve sınıf içi etkinliklere katılım algısına etkisi* (Yayın No: 253693) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının ingilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın No: 542040) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusa Tez Merkezi.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(21), 26-44. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205976

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (8.Baskı). Pegem Akademi.

Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü* (Yayın No: 458641) [Doktora Tezi, Anadolu Universitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, *7*(1), 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1

Baysal, A., & Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *15*(2), 142-152. https://doi.org/10.17244/eku.507650

Bembenutty, H., White, M. C. & Velez, M. R. (2015). *Developing self regulation of learning and teaching skills among teacher candidates.* Springer.

Bennett, M. (2014). Student attitudes within education: making self-regulation a practical habit in learning. *Online Submission*, (34), 120-132. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546482.pdf

Biggs, J. B. (1990). Teaching: Design for Learning. B. Ross (Ed.), *Teaching for Effective Learning.* Herdsa.

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. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1

Boekeerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self regulation.* Academic Pres.

Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). The impact of teaching strategies on intrinsic motivation. champaign, *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418925.pdf

Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, *25*(4), 253–257. https://doi.org/10.1177/002221949202500406

Bozanoğlu İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094

Broussard, S., Garrison, B. (2004). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary-School-Aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, *33*(2), 106-120. https://doi.org/10.1177/1077727X04269573

Cabı, E. (2009). *Öz-düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi* (Yayın No: 278312) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Caprara, G. V., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbanelli, C., & Bandura, A. (2008). A longitudinal analysis of the role of perceived self efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 525-534. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525

Chan, K. W., Wong, K. Y. A., & Lo, S. C. E. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *21*(2), 230-243. https://ejournals.ph/article.php?id=4381

Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *8*(13), 1-7. https://doi.org/10.7275/3e6e-8353

Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, V. (2014). Self-regulatory teaching in mathematics: relations to teachers' motivation, affect and Professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, *29*(2), 295-310. https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9

Chen, J. J. (2005). Relation of Academic Support FromParents, Teachers, and Peers to Hong Kong Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, *131*(2), 77-127. https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127

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

https://repository.eduhk.hk/en/publications/the-role-of-self-regulated learning-in-enhancing-learning-perform-7

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement.* Springer Science & Business Media.

Conrad, R. M., & Donaldson, J. A. (2004). *Engaging the online learner: Activities and resources for creative instruction.* Jossey-Bass.

Corno, L. (2011). Studying self-regulation habits. BJ Zimmerman & DH Schunk (Ed.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 361─375). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203839010

Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, (51), 171-200. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171

Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (11. baskı). Remzi.

Çekim, Z., & Aydın, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 451-468. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/38953/408749

Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26* (1), 209-217. https://doi.org/10.24106/kefdergi.378129

Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme ve Akademik Başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 1-20. https://doi: 10.16986/HUJE.2017028261

Çetin, S. & Gelbal, S. (2008, 6-8 Mayıs). *Öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma* [Bildiri Sunumu]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://www.academia.edu/956040

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 1 11. https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19437/206700

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik*. Pegem Akademi.

Çoşğun, Ü. Ç., & Coşğun, V. (2018). Programlama Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 59 71. https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/41796/498125

De Ridder, D.T.D., & De Wit, J.B.F. (2006). Self-regulation of health behavior: Concepts, theories, and central issues. D.T.D., De Ridder & J.B.F., De Wit (Eds.), *Self-regulation in health behaviour* (s.1-23). Wiley.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. Handbook of Self-Determination Research,* University of Rochester Press.

Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E., & Keskin, M. G. (2021). Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katilim ilişkisinin incelenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (39), 126-134. http://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/63324/929598

Demir, İ. (2017). Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik. E., İşmen-Gazioğlu & Ş., Mertol-Ilgar (Ed.). *Önleyici rehberlik hizmetleri*. Pegem Akademi.

Demir, M. K., & Budak, H. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ile Matematik Dersi Başarılarının Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/35753/399474

Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi* (Yayın no: 353187) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demirel, Özcan (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (17.Basım). Pegem Akademi.

Di Perna, J.C. & Elliot, S.N. (2002). Promoting academic enablers to improvestudent achievenment: An introdution to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3): 293-297. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086156

Dilay, E. (2012). *Motivation of students towards mathematics in trade vocational high schools in Ankara*: An exploratory study (Yayın No: 319554) [Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(13), 155-187. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23133/247102

Domjan, M. (2010). *The principles of learning and behavior* (6th ed.). Wadsworth.

Durrant, M. (1995). *Creative strategies for school problems: Solutions for psychologists and teachers*. Norton.

Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-regulation and Achievement Motivation Among High-school Students in Tehran City. *International Education Studies*, *8*(10), 193-199. https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p193

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed.). Wiley.

Ercan, L. (2000). Rehber Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Öğretmenlik Mesleği. H. Coşkun (Ed.). *Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme*. CTB Yayınları.

Eren, E. (2002). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.

Ergin, T. (2017). Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik. E. Gazioğlu-İşmen, & Ş. Mertol-Ilgar (Eds.), (6. basım). *Eğitsel rehberlik: Bilişsel işlevlerden akademik becerilere*. Pegem Akademi.

Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 5*(1), Makale: 13. http://www.tojet.net/articles/v5i1/5113.pdf

Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması* (Yayın No: 328694) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme-öğretme faaliyetlerine katılım durumu* (Yayın No: 73375) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erkan, S. (2003). Rehberlik nedir? Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik*. Nobel Yayıncılık.

Ersarı, G., & Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(1), 81-101. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2829/38352

Eryılmaz, A. (2007, 5-7 Eylül). *Okulda motivasyon ve amotivasyon: Öğrencinin derse katılmasında etkili olan öğretmenle ilgili faktörler* [Bildiri Sunumu]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Eryılmaz, A. (2013). Using of positive psychology on psychological counseling and guidance context on character strength and preventive services. *The Journal of Happiness & Well-Being, 1*(1), 1-20. https://www.citefactor.org/article/index/8197/using-of-positive-psychology on-psychological-counseling-and-guidance-context-on-character-strength and-preventive-services

Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 203-214. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21638/232562

Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2014). Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, *1*(1), 34-40. https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/7/7

Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2017). Zimmerman'ın Modeli Temelinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 79-93. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40034/476070

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.

Filiz, A., & Gür, H. (2020). Matematikte özyeterlik algılar, motivasyonlar, kaygılar ve tutumlar arasında ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*(44), 783-804. https://doi.org/10.31795/baunsobed.704334

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59 109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fricker, R.D. (2006). *Sampling Methods for Web and E-Mail Surveys*. Naval Postgraduate School.

Frontier, A.C. (2007). *What is the Relationship Between Student Engagement and Student Achievement? A Quantitative Analysis of Middle School Students' Perceptions of Their Emotional, Behavioral, and Cognitive Engagement as Related to Their Performance on Local and State Measures of Achievement.* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Cardinal Stritch University.

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148

Gadzella, B.M., & Fournet, G.P. (1976). Sex differences in self perceptions as students of excellence and academic performance. *Perceptual and Motor Skills*, (43),1092–1094. https://doi.org/10.2466/pms.1976.43.3f.1092

Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The Relationship Between Relative Levels of Motivation and Intrapersonal, Interpersonal, and Academic Functioning Among Older Adolescents. *Journal of School Psychology*. (44), 375-391. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.004

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students, *Journal of Educational Psychology*, *77*(6), 631–645. https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631

Gömleksiz, M., & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında *yer alan* değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1). file:///C:/Users/R%C4%B1dvan%20KUMEK/OneDrive/Masa%C3%BCst C3%BC/1299-Article%20Text-4476-3-10-20110109.pdf

Greenwood, C.R., Horton, B.T. & Utley, C.A. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review, 31*(3), 328-349. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086159

Günay, G., & Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi ,153* (153). https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21488/230340

Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Güven, M. (2006). Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetler. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Anı Yayıncılık

Gysbers, N.C. & Henderson, P. (2006). *Developing and Managing Your School Guidance Program* (4th Ed.). ACA.

Hamarta, E. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik. ME Deniz (Ed.)., *Eğitsel rehberlik*. Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

Haşlaman, T. (2005). *Programlama Dersi ile ilgili Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli* (Yayın No: 197030) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (32),110–122. https://docplayer.biz.tr/47769847-Programlama-dersi-ile-ilgili-ozduzenleyici ogrenme-stratejileri-ve-basari-arasindaki-iliskinin-incelenmesi.html

Henderson, R. W. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design of instructional media. *Contemporary Educational Psychology*, *11*(4), 405-427. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90032-9

Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269–276. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009

House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5, 249-256. https://www.thefreelibrary.com/School+counselors%3A+becoming+key+pl yers+in+school+reform.-a086059885

Iskrev, D. (2017). Key characteristics of successful educational counseling of school's class. *Филко/Fılko*, (1), 291-295. https://js.ugd.edu.mk/index.php/fe/article/view/1640/1463

İnan, B., & Yüksel, D. (2010). Self-regulated Learning: How is It Applied as a Part of Teacher Training Through Diary Studies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 3, 116-120. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.021

İsrael, E. (2007). *Öz-düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz-yeterlilik* (Yayın No: 215780) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karademir, Ç. A., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *5*(3), 14-29. https://doi.org/kafkasegt.446793

Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(4), 2599-2620. https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/akademik-motivasyon olcegi-toad_0.pdf

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler***.** **(**21. Basım). Nobel Yayınları.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi***.** **(**25. Basım). Nobel Yayınları.

Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, (30),139–161. https://doi.org/10.2190/AX2D-Y9VM-V7PX-0TAD

Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin kolb öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve stilleri üzerine bir çalışma* (Yayın No: 350261) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, *10*(3), 2-10. http://dx.doi.org/10.1007/BF02905780

Keller, J. M. (1999). Motivation in cyber learning environments. *Educational Technology International*, *1*(1), 7- 30. https://eric.ed.gov/?id=EJ611608

Keller, J.M. (2010*). Motivational design for learning and performance: The ARCS Model approach*. Springer.

Kesici, A. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Duyuşsal Özellikleri İle Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavları Öncesi Yaşadıkları Stresin Matematik Başarısına Etkisi* (Yayın No: 446080) [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Klein, S. B. (2009). *Learning* (5th ed.). Sage.

Koruklu, N. Ö. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik. M. Güven (Ed.)., *Eğitsel rehberlik.* Anı Yayıncılık.

Kozikoğlu, İ., & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin ingilizce dersine katılım durumlarının ingilizce dersine yönelik tutum ve ingilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(5), 1643-1652. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/39025/457340

Köklü, N. Büyüköztürk, N. ve Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Kutlu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. Sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 29-62. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20250/214852

Küçükahmet, L. (1987). Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(1), 37-48. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000094

Külahoğlu, Ş. (2001). *Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programının Geliştirilmesi*. Pegem Yayıncılık.

Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. F. (2003). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Professional School Counseling*, *6*(3), 186-197. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01977.x

Lau, K. L. & Chan, D. W. (2003). Reading Strategy Use and Motivation Among Chinese Good and Poor Readers in Hong Kong, *Journal of Research in Reading*, *26*(2), 177-190. https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195

Lau, K. L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teaching and Teacher Education,* (31), 56-66. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.001

Lee, C. ve Wolfe R. E. (2013). How can schools boost students' self-regulation? *Kappan Magazine,* *95*(2), 33-38. https://doi.org/10.1177/003172171309500208

Legault, L. (2016). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Springer International Publishing AG*, 1-4. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1

León, J., Nunez, J. L., & Liew, J. (2015). "Self-Determination and STEM Education: Effects of Autonomy, Motivation, and Self-Regulated Learning on High

School Math Achievement". *Learning and Individual Differences*, (43), 156 163. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.017

Leventhal, H., Nerenz, D. & Steele, D. (1984). Illness representations and coping with health threats. A. Baum & J. Singer (Eds.), *A handbook of psychology and health* (s.219-252). Erlbaum.

Lohbeck, A. (2018). "Self-Concept and Self-Determination Theory: Math Self Concept, Motivation, and Grades in Elementary School Children". *Early Child Development and Care*, *188*(8), 1031-1044. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241778

Lunenburg, F. C. (2010). School guidance and counseling services. *Journal of Guidance and Counselling*, *1*(10), 1-9. http://ww.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20red%20C.%20School%20Guidance%20and%20Counseling%20Services%2Schooling%20V1%20N1%202010.pdf

Mathews, M. R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics education. D. C. Philips (Ed.). *Constructivism in education opinions and second opinions on controversial issues* (s.161-192). NSSE.

Sherman, T.M., & Kurshan, B.L. (2005), Constructing Learning, *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10-13. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697302.pdf

Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile ders katılım düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No: 278845) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, *30*(1), 65–88. https://doi.org/10.2307/749630

Miller, J.W. (2000). "Exploring the Source of Self Regulated Learning: The İnfluence of İnternal and External Comparisons. *Journal of Instructional Pyschology* .27: 47-52. https://psycnet.apa.org/record/2000-03429-006

Millî Eğitim Bakanlığı (2007). İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı. S. Erkan (Ed.), *İlköğretim Etkinlik Örnekleri*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Mitchell, J., Magne, M. (2012). The role of perceived organizational support, distributive justice and motivation in reactions to new information technology. *Computers in Human Behavior*, *28*(2), 729-738. https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.021

Nayır, F. (2017). The Relationship between Student Motivation and Class Engagement Levels. Eurasian Journal of Educational Research, (71) 59-78. https://doi.org/10.14689/ejer.2017.71.4

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, (7), 133-144. https://doi.org/10.1177/147787850910431

Oh-Uchi, A., Nagao, H. & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood selfregulation scale: Social skills and problem behavior. Japanese Journal of Educational Psychology, 56(3), 414–425. https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.3_414

Öncü, H. (2003). *Motivasyon sınıf yönetimi*. L. Küçükahmet (Ed.). Nobel Yayınevi.

Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Öz-düzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16), 157–175. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108711

Özturan S., Meryem, C., Alper, Azapağası, E., & Zehir, K. (2010). Yüksek Öğretimin Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi: Atatürk Üniversitesi Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi., 18*(2) 587-596. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626002

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How Do Students Self-regulate? Review of Zimmerman's Cyclical Model of Self-regulated Learning. *Anales de Psicologia, 30*(2), 450-462. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221.

Paris, S. G., & Paris, A. H. 2001. Classroom Applications of Research on Self regulated Learning, *Educational Psychologist*. *36*(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

Patrick, H. & Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. *The Journal of Educational Research*, (97), 319-328. https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.319-328

Peklaj, C. ve Pecjak, S., (2002). "Differences in Students' Self-regulated Learning According to Their Achievement and Sex". *Studia Psychology*, (44), 29-43. https://www.researchgate.net/publication/279566076

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002) Academic emotions instudents' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 91-105. https://doi:10.1207/S15326985EP3702

Perry, E. N., ve Vandekamp, J.O.K., (2000). Creating classroom contexts that support young childrens development of self regulated learning. *Intenational Journal of Educational Research*, (33), 821-843 https://doi.org/10.1016/S08830355(00)00052-5

Pintrich, P. R., 1995. Understanding Self- regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*. (63), 3-12. https://doi.org/10.1002/tl.37219956304

Pintrich, P. R., (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self regulated Learning, *International Journal of Educational Research*, (31), 459 470. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (s. 451–502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978 012109890-2/50043-3

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Prentice Hall.

Pintrich, P.R. (2004). A Conceptiaonal Framework for Assessing Motivation and Self Regulated Learning in College Students. *Educational Psychologist Review*, 16(4), 385-407. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-50. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Pintrich, P.R., & Maehr, M.L. (Eds.). (2004). *Advances in motivation and achievement:Motivating students, improving schools* (Vol. 13). An Imprint of Elsevier Science.

Puustinen, M & Pulkinen, L. (2001). Models of self regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45*(3), 269-286. https://doi.org/10.1080/00313830120074206

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*, 149-172. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students'engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, (28), 147-169. https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006b). Research Leading to a Predictive Model of Dropout and Completion among Students with Mild Disabilities and the Role of Student Engagement. *Remedial and Special Education*, (27), 276 292. http://dx.doi.org/10.1177/07419325060270050301

Rizemberg, R.,Zimmerman, B.J. (1992). Self-Regulated Learning in Gifted Students. *Roeper Review*, 15(2), 98–101. https://doi.org/10.1080/02783199209553476

Rowe, F. A. & Rafferty, J. A. (2013). Instructional Design Interventions for Supporting SelfRegulated Learning: Outcomes in Postsecondary E-Learning Environments. *Journal of Online Learning and Teaching*, *9*(4), 590-601. https://jolt.merlot.org/vol9no4/rowe_1213.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Toward an Organismic Integration Theory* (1st Ed.). Springer.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publishing.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, (61), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2016). *Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self- determination theory perspective.* Springer, 9-29. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. (2000). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research 71*(1), 1-27. https://doi.org/10.3102/003465430710010

Sağırlı, Ö. M. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Özdüzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 129–161. https://pdf.trdizin.gov.tr/pdf

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 139─154. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/370/2126

Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi* (Yayın No: 317063) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Sarikaya, İ., & Sökmen, Y. (2021). Öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 126-147. https://doi.org/10.17556/erziefd.730175

Schardt, A. A. (2019). *Engagement versus Motivation: A Confirmatory Factor Analysis of the Motivation and Engagement Wheel.* [Doctoral Dissertation, University of Minnesota]. Libraires Digital Conservansy.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. (36), 111-139. https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2012). *A history of modern psychology* (10th ed.). Wadsworth.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, *40*(2), 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla.* (Çev., M. Şahin). Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma 1991'de yayımlandı).

Schunk, D. H. (2011). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Upper Prentice Hall.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (s.631–649). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0121098902/50048-2

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gazi.

Senemoğlu, N. (2012*). Gelişim, öğrenme ve öğreti*m *(Kuramdan uygulamaya).* Pegem.

Siahi, E. A., & Maiyo, J. (2015). Study of The Relationship Between Study Habits and Academic Achievement of Students: A Case of Spicer Higher Secondary School, India. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 7*(7), 134-141. https://doi.org/10.5897/IJEAPS2015.0404

Simpson, T, L. (2002). Dare oppose constructivist theory? *Educational Forum, 66* (4), 347 – 354. https://doi.org/10.1080/00131720208984854

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether ı've got ıt: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 22-32. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, *100*(4), 765-781. https://doi.org/10.1037/a0012840

Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory into practice* (7th ed.). Allyn & Bacon.

Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory into practice* (7th ed.). Allyn & Bacon.

Solmaz, A., & Tazegül, D. A. (2015). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme.* (2.basım). Pegem Akademi.

Steers, R. M., & Porter, L. W. (1991). *Motivation and work behavior* (5th ed.). McGraw-Hill.

Sungur, S. & Güngören, S. (2009). The Role of Classroom Environment Perceptions in Self Regulated Learning and Science Achievement. *Elementary Education Online*, *8*(3), 883-900. https://www.researchgate.net/publication/285695617

Süren, N. ve Kandemir, M. A. (2020). Matematik kaygısı ve motivasyonunun öğrencilerin matematik başarısına etkisi. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 8*(3), 190-218. https://doi.org/10.46328/ijemst.v8i3.926

Şahin, B. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve başarı -Ankara İli Çankaya ve Mamak İlçeleri ilköğretim ikinci kademe öğrencileri örneği* (Yayın No: 234619) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Tatlılıoğlu, K., & Uysal, M. M. (2013, 22-24 Kasım). *Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik Anlayışı Doğrultusunda Değerlendirilmesi* [Sempozyum Sunumu]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. http://acikerisim.bingol.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12898/1120

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G.A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). "*A Self-Determination Theory Approach to Predicting*

School Achievement Over Time: The Unique Role of Intrinsic Motivation". *Contemporary Educational Psychology*, *39*(4), 342-358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Temelli, A., & Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *3*(2), 27-36. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908011.pdf

Theobald, M. (2006). *Increasing student motivation: Strategies for middle and high school teachers*. Corwin Press.

Tsui, L. (1999). Courses And Instruction Affecting Critical Thinking. *Research in Higher Education*, *40*(2): 185–200. https://doi:10.1023/A:1018734630124

Tuzcuoğlu, S. (2014). Eğitim psikolojisi. A. Bakioğlu (Ed.), *Motivasyon (Güdülenme)*. Nobel.

Tzohar-Rozen, M. & Kramarski, B. (2014). Metacognition, motivation, and emotions: contribution of selfregulated learning to solving mathematical problems. *Global Education Review*, *1*(4), 76-95. https://www.researchgate.net/publication/329988511

Uluçay, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri ile algılanan öğretmen yakınlığı arasındaki ilişki*. (Yayın No: 461519) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ulusoy, A. (2008). Eğitim psikolojisi. A. Ulusoy (Ed.) (2.baskı). *Güdülenme*. Anı.

Üredi, I. (2005). Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi (Yayın No: 161450) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması. *Edu7*, 2(2). https://www.semanticscholar.org/

Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 250-260. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181765

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, *52*(4), 1003- 1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Vandevelde, S., Van Keer, H. & De Wever, B. (2011). Exploring the impact of student tutoring on at-risk fifth and sixth graders' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, *21*(4), 419-425. https://doi.org/10.246610.1016/j.lindif.2011.01.006

Virtanen, T.E., vd. (2016). Assessment of Student Engagement Among Junior High School Students and Associations With Self-Esteem, Burnout, and Academic Achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2): 136-157. https://doi.org/10.25656/01:12430

Wang, M. & Eccles, J.S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development, 83*(3), 877–895. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

Ware, R.K. (2012). *Student Engagement, Student Success and Self-report: Validating the Community College Survey of Student Engagement* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Ohio University.

Wen-ying, M. A., & Xi, L. I. U. (2016). A New View on Teaching Motivation Self determination Theory. *Sino-US English Teaching*, *13*(1), 33-39. https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.01.006

Wildman, T. M. (2008). Learning. N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology*. Sage.

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation.* Organisation for Economic Co-operation and Development.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self regulated learning. *Learning and Individual Differences*, *8*(4), 327- 353. https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9

Winne, Philip H. 2015. Self-Regulated Learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences,* (21), 535-540. http://dx.doi.org/10.1016/B978 0-08-097086-8.25091-5

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384. https://www.jstor.org/stable/ 258173?seq=2#

Yaman, S. & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *52*(52), 615-638. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10345/126723

Yardimci, F., Bektaş, M. (2017). A study of the relationship between the study process, motivation resources, and motivation problems of nursing students in different educational systems. *Nurse Education Today*, (48), 13-18. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.09.017

Yaşar, Ş. (2006). Öğrenme ve öğretme sürecinin kuramsal temelleri. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yavuz, M., Gülmez, D., & Özkaral, T. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(4), 1655-1672. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27734/322595

Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayınları

Yeşilyaprak, B. (2007). *Gelişimsel rehberlik.* Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 193-213. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/108722/

Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth Engagement in High Schools: Developing A Multidimensional, Critical Approach to Improving Engagement for All Students. *Journal of Educational Change*, *10*(2-3), 191 209. https://doi.org/10.1007/s10833-009-9106-1

Yüksel-Şahin, F. (2009). Ortaöğretimdeki Öğrenci Görüşlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. Uluslararası *İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 1-26. https://core.ac.uk/download/pdf/268072194.pdf

Zhao, H., Chen, L., & Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, *45*(5), 941-958. https://doi.org/10.1111/bjet.12118

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses. *Contemporary Educational Psychology*, *16*(3), 307-313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-regulated Learning and Academic Achievement. Zimmerman B. J., & Dale H. S. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. (pp. 1-25). Springer.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, *25*(1), 3-17. https://www.researchgate.net/publication/243775466

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, (1), 33-21. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=SLujEAAAQBAJ&oi=fn&pg=PT11&dq=Zimmerman,+B.+J.+(1994)

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. https://doi: 10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. *Academic motivation of adolescents*, (2), 1–27. https://eric.ed.gov/?id=ED471681

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (s. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978012109890-2/50031-7

Zimmerman, B., J. (2001). "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis", B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self- Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., Martinez Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, (82), 51-59. https://doi.org/10.1037/00220663.82.1.51

Zimmerman B. J., & Risemberg R. (1997). Rejoinder. Caveats and Recommendations About Self-Regulation of Writing: A Social Cognitive

Rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, (22), 115-122. http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

EKLER

Ek 1. Bilgilendirilmiş Onay Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Sayın Katılımcı,

Yıldız Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı kapsamında bir araştırma yürütmekteyiz. Aşağıdaki anketlerde yer alan soruların hepsini cevaplamanız bu araştırmanın sonuçları açısından kritik önem taşımaktadır. Araştırmamız açısından kimliğinizin bilinmesi önem taşımamaktadır. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından bilimsel veri amacıyla kullanılacaktır.

Online Formda Belirtilen Katılımcı Onayı Metni: Araştırmacı tarafından bu çalışma hakkında bilgilendirildim. Çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman katılımımı sonlandırabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanımını kabul ediyorum.

Evet ( ) Hayır ( )

Araştırmacı: Rıdvan KUMEK

Ek 2. Öğrenci Velileri İçin Bilgilendirilmiş Onay Formu

VELİ BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ali Eryılmaz danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Rıdvan Kumek tarafından yürütülmektedir. Ekte çocuğunuza uygulayacağımız ölçekler mevcuttur. Bu bilgiler araştırma amaçlı olup Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında kullanılacaktır. Bu bilgiler herhangi bir özel bilgi içermemektedir ve etik ilkelere paralel olarak kullanılacaktır.

Bu çalışmanın amacı: 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini ders çalışmaya motive olma, derse katılım ve demografik değişkenlerle ilişkisini incelemektir.

Çalışma sırasında çocuğunuzdan Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği ve Derse Katılım Ölçeğini cevaplamasını istenecektir. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istendiği gibi, çalışmaya başlamadan çocuğunuzdan da katılımıyla ilgili rızası mutlaka alınacaktır.

Çocuğunuzdan alınan bilgiler ne amaçla ve nasıl kullanılacak? Çocuğunuzdan alınan cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla (yayın, konferans sunumu, vb.) kullanılacak, çocuğunuzun ya da sizin isminiz ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır.

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası: **Tarih:**

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet	Kız ( ) Erkek ( )
Sınıf Düzeyi	7.sınıf ( ) 8.sınıf ( )

Ek 4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği

No		Hiç uygun değil	Uygun değil	Uygun	Çok uygun
1	Ortalamamı yüksek tutmak için öğrenirim.	1	2	3	4
2	Sınıfta kalmamak için öğrenirim.	1	2	3	4
3	Başarısız olmamak için öğrenirim.	1	2	3	4
4	Boş olduğum saatleri göz önüne alarak plan yaparım.	1	2	3	4
5	Basamaklandırdığım çalışma planını günlere bölerim.	1	2	3	4
6	Çalışacağım konuyu nasıl bitireceğimi planlarım.	1	2	3	4
7	Planlamada çalışma saatlerim yer alır.	1	2	3	4
8	Bir konuyu öğrenirken, kendime "Daha önce bir sürü şey öğrendim, başardım bunu da başarabilirsin" derim.	1	2	3	4
9	Öğrenmek benim için kolay bir iştir.	1	2	3	4
10	Konsantre olup düzenli ve doğru yöntemle öğrenirsem başarılı olacağıma inanırım.	1	2	3	4
11	Bir konuyu öğrenirken bu konuyu öğrenmem ve kavramam daha sonraki öğrenmelerime katkı sağlayacak derim.	1	2	3	4
12	Bir konuyu öğrenirken başarırsam, sonuç güzel olacak ve ileride istediğim mesleği yapacağım derim	1	2	3	4
13	Bir konuyu öğrenirken yeni bir şeyler öğrenip kendimi geliştireceğim derim.	1	2	3	4
14	Bir konuyu öğrenirken bu benim sorumluluğum ve görevim. İstesem de istemesem de bunu yapacağım. Bari severek yapayım ki zevk alayım derim	1	2	3	4
15	Öğrenmemi ve hatırlamamı artırmak için gerekli olan kaynakları hazır tuttuğumu ve ona göre çalıştığımı hayal ederim.	1	2	3	4
16	Öğrenmemi ve hatırlamamı artırmak için yardım alabileceğim kişileri hayal ederim	1	2	3	4
17	Öğrenmemi ve hatırlamamı artırmak için öğrendiğim konuyu sınıfta anlattığımı hayal ederim.	1	2	3	4
18	Öğrenmemi ve hatırlamamı artırmak için çalışma planımda neleri yapacağımı hayal ederim.	1	2	3	4
19	Bir konuyu öğrenmeye başlarken, dikkatimi toparlarım	1	2	3	4
20	Bir konuyu öğrenirken bütün dikkatimi konuyu anlamaya veririm.	1	2	3	4
21	Bir konuyu öğrenirken dikkatimi dağıtacak uyaranları ortamdan uzaklaştırırım	1	2	3	4
22	Bir konuyu öğrenirken dikkatimi toparlamak için küçük aralar veririm.	1	2	3	4
23	Bir konuyu öğrenirken ders çalışma sürecinin sonsuza kadar devam etmeyeceğini kendime hatırlatırım.	1	2	3	4
24	Bir konuyu öğrenirken "Bu konuyla ilgili ne biliyorum, ne eksikliklerim var, iyice anlamak için neler yapmalıyım?" diye kendime sorarım	1	2	3	4
25	Bir konuyu öğrenirken tekrarlar yaparım.	1	2	3	4
26	Bir konuyu öğrenirken okuduktan sonra başka birine öğretiyormuş gibi anlatırım.	1	2	3	4
27	Bir konuyu öğrenirken daha kalıcı olması için kodlamalar yaparım.	1	2	3	4

28	Bir konuyu öğrenirken eğer uygulama yapabileceğim bir konuysa mutlaka uygulama yoluna giderim	1	2	3	4
29	Bir konuyu öğrenirken neler öğrendiğimin kaydını tutarım	1	2	3	4
30	Bir konuyu öğrenirken eksik olduğum yanların kaydını tutarım.	1	2	3	4
31	Bir konuyu öğrenirken hangi aşamada kaldığımın kaydını tutarım	1	2	3	4
32	Bir konuyu öğrenirken burada ne anlatılmak isteniyor ve ne anladım diye kendime sorarım.	1	2	3	4
33	Bir konuyu öğrenirken öğrendiklerimin ne kadarının aklıma geldiğine bakarım	1	2	3	4
34	Öğrenme ve hatırlamak için uygun stratejiler kullanırım.	1	2	3	4
35	Bir konuyu öğrenirken ne kadar öğrenip öğrenmediğimi sorgularım	1	2	3	4
36	Bir konuyu öğrenirken nasıl öğrendiğimi sorgularım	1	2	3	4
37	Bir konuyu öğrenirken, neden bu konuyu öğrendiğimi sorgularım	1	2	3	4
38	Bir konuyu öğrenirken başarımın nedenleri ararım	1	2	3	4
39	Bir konuyu öğrenirken başarısızlıklarımın nedenleri ararım.	1	2	3	4
40	Bir konuyu öğrenirken öğrenmedeki hatalarımın kaynaklarını ararım.	1	2	3	4
41	Bir konuyu öğrenirken en iyi öğrenme yolunun ne olduğunu ararım.	1	2	3	4
42	Bir konuyu öğrenirken başarılı olmuşsam ileriye doğru bende bir güven duygusu gelişir.	1	2	3	4
43	Bir konuyu öğrenip bilgi sahibi olmam beni mutlu eder.	1	2	3	4
44	Bir konuyu öğrenirken istediğim hedefe ulaştığım için mutlu olurum.	1	2	3	4
45	Bir konuyu öğrenirken bütün öğrenme sürecimi olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiririm	1	2	3	4
46	Bir konuyu öğrenirken tüm öğrenme sürecimde eksikliklerimi belirler ve tamamlarım	1	2	3	4
47	Bir konuyu öğrenirken tüm öğrenme sürecimde beni güçlü kılan uygulamalarımı geleceğe taşırım	1	2	3	4

Ek 5. Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği

No	Madde Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Çevremdeki insanlardan bağımsız olarak başarılı olmayı istediğim için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
2	Kendimi geliştirmek beni mutlu ettiği için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
3	Kendi ayaklarım üstünde durmam gerektiği için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
4	Yeni şeyler öğrenmekten tatmin olduğum ve keyif aldığım için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
5	Kendime zeki bir insan olduğumu göstermek istediğim için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
6	Daha iyi bir hayata sahip olmayı istediğim için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
7	Derslerden başarısız olduğum zaman ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
8	Okula gittiğim zaman ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
9	Ailemin yüzünü karar çıkarmak istemediğim için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
10	Televizyonda izleyecek bir şeyler olmadığında ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
11	Dürüst olmam gerekirse bilmiyorum. Gerçekten ders çalışırken zamanımı boşa harcadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4
12	Hiçbir fikrim yok. Ders çalışırken ne yaptığımı bir türlü anlamıyorum.	1	2	3	4
13	Ders çalışmak bana göre bir iş değil.	1	2	3	4

Ek 6. Genel Derse Katılım Ölçeği

		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1	Sınıfta ders anlatılırken mutluyumdur.	1	2	3	4	5
2	Derslere ilgim yüksektir.	1	2	3	4	5
3	Kendimi derslerle bütünleşmiş görürüm.	1	2	3	4	5
4	Derslerde merak duygum yüksektir.	1	2	3	4	5
5	Dersler benim için eğlenceli geçer	1	2	3	4	5
6	Derslerde söz alırım.	1	2	3	4	5
7	Derslerde hocanın sorduğu sorulara yanıt veririm.	1	2	3	4	5
8	Derslerde gerçekleşen etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
9	Derslere hazırlıklı gelirim.	1	2	3	4	5
10	Derslerde yeri geldiğinde hocaya sorular sorarım.	1	2	3	4	5
11	Derslerde, başka bilgilerle öğrendiklerimi bütünleştiririm.	1	2	3	4	5
12	Derslerde, zihnimde anlatılanları canlandırırım.	1	2	3	4	5
13	Derslerde, anlatılanlarla ilgili içimden örnekleri düşünürüm.	1	2	3	4	5
14	Derslerde, zihnimde konunun gündelik yaşamla ilişkisini kurarım.	1	2	3	4	5
15	Derslerde anlatılan bilgileri alıp beynimde işlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 7. MEB Araştırma İzin Yazısı

Evrak No : 2211170346
Tarih : 17.11.2022

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29425508-605.01-63679829 17.11.2022
Konu : MEM'e bağlı Kurumlarda Araştırma İzni.

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı))

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri
b) 09/11/2022 tarih ve 2211090424 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir.
İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak *"Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Ders Çalışmaya Motive Olma ve Ders Katılımının İncelenmesi"* konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması; ***araştırma kapsamında ses kaydı yapılabilmesi için veli izin formu doldurtulması, çekimler esnasında okulda bir personelin gözlem amacıyla görevlendirilmesi ve çocukların psikolojik durumlarını olumsuz etkileyecek uygulamalara yer verilmemesi*** ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Milli Eğitim Müdürü

Adı-Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Rıdvan KUMEK	Yüksek Lisans Öğrencisi	*"Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Ders Çalışmaya Motive Olma ve Ders Katılımının İncelenmesi"*	09/11/2022 2211090424

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Telefon No : 0 (276) 280 65 24
E-Posta: ab64@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: İbrahim ZEYBEK
Unvan : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi: http//:usak.meb.gov.tr Faks:2762806534
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5b3d-68af-3c55-88bd-39b2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 8. Etik Kurulu İzni



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 01.12.2022 **Toplantı No: 2022.12**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden PROF.DR.ALİ ERYILMAZ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi RIDVAN KUMEK tarafından yapılacak olan "Ortaokul 7 Ve 8 Sınıf Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Ders Çalışmaya Motive Olma Ve Derse Katılımın İncelenmesi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Mehmet DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülnayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

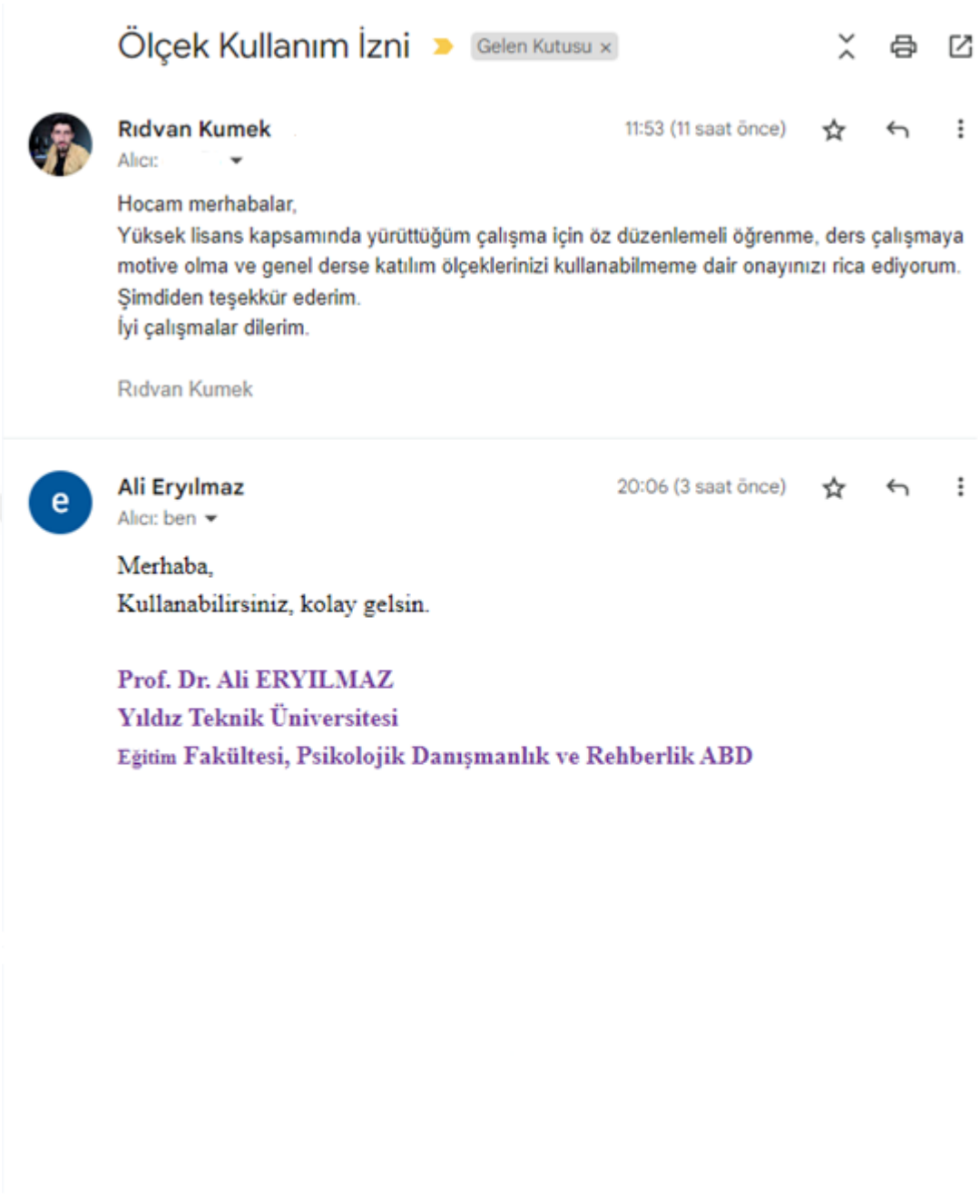
Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20221201727 Doğrulama Kodu: 1bSbd

Ek 9. Ölçek Kullanım İzni



Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu ×

Rıdvan Kumek 11:53 (11 saat önce)
Alıcı:

Hocam merhabalar,
Yüksek lisans kapsamında yürüttüğüm çalışma için öz düzenlemeli öğrenme, ders çalışmaya motive olma ve genel derse katılım ölçeklerinizi kullanabilmeme dair onayınızı rica ediyorum.
Şimdiden teşekkür ederim.
İyi çalışmalar dilerim.

Rıdvan Kumek

Ali Eryılmaz 20:06 (3 saat önce)
Alıcı: ben

Merhaba,
Kullanabilirsiniz, kolay gelsin.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD