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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKULU SEVEN VE SEVMEYEN ÖĞRENCİLER AÇISINDAN BAŞARI BOYUTUNDA İYİ OLUŞ İLE ÖZ DÜZENLEYEREK ÖĞRENME VE ÖZ KONTROL ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

MERVE ESEN
17736007

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ

İSTANBUL
2022

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKULU SEVEN VE SEVMEYEN ÖĞRENCİLER AÇISINDAN BAŞARI BOYUTUNDA İYİ OLUŞ İLE ÖZ DÜZENLEYEREK ÖĞRENME VE ÖZ KONTROL ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

MERVE ESEN
17736007
ORCID NO: 0000-0003-1069-1936

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ

İSTANBUL
2022

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKULU SEVEN VE SEVMEYEN ÖĞRENCİLER AÇISINDAN BAŞARI BOYUTUNDA İYİ OLUŞ İLE ÖZ DÜZENLEYEREK ÖĞRENME VE ÖZ KONTROL ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

MERVE ESEN
17736007

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih: 01.02.2022

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	**: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ**	
Jüri Üyeleri	**: Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ**	
	Doç. Dr. Durmuş ÜMMET	

İSTANBUL
ŞUBAT 2022

ÖZ

OKULU SEVEN VE SEVMEYEN ÖĞRENCİLER AÇISINDAN BAŞARI BOYUTUNDA İYİ OLUŞ İLE ÖZ DÜZENLEYEREK ÖĞRENME VE ÖZ KONTROL ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Merve ESEN

Şubat, 2022

Bu araştırmada, okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş ile öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Ayrıca araştırmada, okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre de incelenmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, lise düzeyinde öğrenim gören 468 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için; PERMA Ölçeği, Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği, Kısa Öz-Kontrol Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Diğer bir deyişle; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol düzeyleri daha yüksektir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu; öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde açıklarken, performans ve öz yansıtma alt boyutları anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu, öz kontrol olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre de okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta, sınıf düzeyine göre ise farklılaşmaktadır. Okulu seven öğrenciler açısından 9. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluş düzeyleri, 12. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluş düzeylerine göre daha yüksektir. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bulguları, ilgili literatür ele alınarak tartışılmış ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulu Sevme, Başarı Boyutunda İyi Oluş, Öz Düzenleyerek Öğrenme, Öz Kontrol.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN WELL-BEING IN ACCOMPLISHMENT DIMENSION WITH SELF-REGULATED LEARNING AND SELF-CONTROL IN TERMS OF STUDENTS WHO LIKE AND DISLIKE SCHOOL

Merve ESEN
February, 2022

This research examines the relationships between well-being in accomplishment dimension with self-regulated learning and self-control in terms of students who like and dislike school. In addition, this research examines the well-being in accomplishment dimension according to gender, school type and grade level variables in terms of students who like and dislike school. The study group of the research consists of 468 high-school students. In this research; PERMA-Profiler, Self-Regulatory Learning Measurement, The Brief Self-Control Scale and Personal Information Form prepared by the researcher were used to data collect. The data was analyzed with SPSS program. According to the result of the research; there is a significant difference between the mean scores of well-being in accomplishment dimension, foresight, performance and self reflection sub-dimensions of self-regulated learning and self-control in terms of students who like school and who dislike school. In other words; students who like school have higher scores well-being in accomplishment dimension, foresight, performance and self reflection sub-dimensions of self-regulated learning and self-control than students who dislike school. According to another result of the research, in terms of students who like school; foresight, performance and self reflection sub-dimensions of self-regulated learning and self-control explain well-being in accomplishment dimension positively and significantly. In terms of students who dislike school, foresight sub-dimension of self-regulated learning explains well-being in accomplishment dimension positively and significantly; but performance and self reflection sub-dimensions do not explain. In terms of students who dislike school, self-control explains well-being in accomplishment dimension positively and significantly. According to some other result of the research; in terms of students who like school, well-being in accomplishment dimension does not differ significantly in terms of gender and school type, but differs in terms of grade level. In terms of students who like school, the well-being in accomplishment dimension of 9th grade students is higher than 12th grade students. In terms of students who dislike school, well-being in accomplishment dimension does not differ significantly in terms of gender, school type and grade level. The results of the research are discussed by considering relevant literature and suggestions are gave.

Key Words: School Liking, Well-Being in Accomplishment Dimension, Self-Regulated Learning, Self-Control.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince ve tez dönemimde bilgi ve tecrübesiyle bana her zaman yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Ali ERYILMAZ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen sayın Dekanımız ve değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ'e, değerli hocalarım Prof. Dr. Fulya YÜKSEL ŞAHİN, Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN ve Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ'a teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi yüksek lisans eğitimim süresince de bana en büyük desteği veren başta annem ve babam olmak üzere, ablalarıma ve tüm aileme teşekkür ederim. Tez dönemimde yanımda olan, sorularıma her zaman cevap veren ve bana destek olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İstanbul; Şubat, 2022 Merve ESEN

İÇİNDEKİLER

ÖZ iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x
KISALTMALAR xi
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 6
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri 7
1.2. Araştırmanın Önemi 7
1.3. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar) 9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 9
1.5. Tanımlar 9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 11
2.1. Okulu Sevme 11
2.1.1. Okulu Sevme ve Başarı Boyutunda İyi Oluş İlişkisi 12
2.1.2. Okulu Sevme ile İlgili Araştırmalar 14
2.2. İyi Oluş 17
2.2.1. İyi Oluş Kavramı 18
2.2.2. PERMA Modeli 19
2.2.2.1. P: Positive Emotions - Olumlu Duygular 20
2.2.2.2. E: Engagement -Bağlanma 20
2.2.2.3. R: Relationships - Olumlu İlişkiler 20
2.2.2.4. M: Meaning - Anlam 21
2.2.2.5. A: Accomplishment - Başarı 21
2.2.3. Başarı Boyutunda İyi Oluş 22
2.2.4. Okul Döneminde Başarı Boyutunda İyi Oluş 23
2.2.5. İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar 25
2.3. Öz Düzenleyerek Öğrenme 29
2.3.1. Öz Düzenleyerek Öğrenme Kavramı 30
2.3.2. Öz Düzenleyerek Öğrenenlerin Özellikleri 32

2.3.3. Öz Düzenleyerek Öğrenme Modelleri 34
2.3.3.1. Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli 35
2.3.3.2. Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli 40
2.3.3.3. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli..... 44
2.3.3.4. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Bilişsel Modeli..... 44
2.3.3.5. Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli 45
2.3.4. Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Başarı Boyutunda İyi Oluş İlişkisi..... 46
2.3.5. Öz Düzenleyerek Öğrenme ile İlgili Araştırmalar 48
2.4. Öz Kontrol..... 54
2.4.1. Öz Kontrol ve Başarı Boyutunda İyi Oluş İlişkisi 55
2.4.2. Öz Kontrol ile İlgili Araştırmalar..... 57
3. YÖNTEM..... 60
3.1. Araştırma Modeli 60
3.2. Çalışma Grubu 60
3.3. Veri Toplama Araçları 62
3.3.1. PERMA Ölçeği 63
3.3.2. Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği 66
3.3.3. Kısa Öz-Kontrol Ölçeği 71
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu 75
3.4. Verilerin Toplanması 75
3.5. Verilerin Analizi 76
4. BULGULAR..... 78
4.1. Okulu Seven ve Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluş, Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 79
4.2. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşu Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Yordamasına İlişkin Bulgular 81
4.3. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşu Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Yordamasına İlişkin Bulgular 86
4.4. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular..... 89
4.5. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular..... 89
4.6. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular..... 90
4.7. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular..... 91
4.8. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular 92

4.9. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular 92
5. TARTIŞMA VE YORUM 94
5.1. Okulu Seven ve Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluş, Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 94
5.2. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşu Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 97
5.3. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşu Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 99
5.4. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 102
5.5. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 104
5.6. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 106
5.7. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 107
5.8. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 109
5.9. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 111
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 114
6.1. Sonuçlar 114
6.2. Öneriler 115
6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler 115
6.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler 119
KAYNAKÇA 122
EKLER 135

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Özellikler 61
Tablo 2: Tüm Alt Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 79
Tablo 3: Okulu Seven ve Sevmeyen Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler ve Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları 80
Tablo 4: Okulu Seven Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler 82
Tablo 5: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Öz Düzenleyerek Öğrenmenin Öngörü Alt Boyutunun Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları..... 82
Tablo 6: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Öz Düzenleyerek Öğrenmenin Performans Alt Boyutunun Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları 83
Tablo 7: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Öz Düzenleyerek Öğrenmenin Öz Yansıtma Alt Boyutunun Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları 84
Tablo 8: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Öz Kontrolün Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları 84
Tablo 9: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Değişkenler Arasındaki Korelasyonu Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu 85
Tablo 10: Okulu Sevmeyen Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler..... 86
Tablo 11: Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 87
Tablo 12: Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Değişkenler Arasındaki Korelasyonu Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu..... 88
Tablo 13: Okulu Seven Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler ve Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları..... 89
Tablo 14: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 90
Tablo 15: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 90
Tablo 16: Okulu Sevmeyen Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler ve Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları..... 91
Tablo 17: Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 92
Tablo 18: Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: İyi Olmanın Boyutları 17
Şekil 2: Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli 36
Şekil 3: Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ne İlişkin Kavramsal Çerçeve 40

KISALTMALAR

Akt. :Aktaran
Diğ. :Diğerleri
DSÖ :Dünya Sağlık Örgütü
SPSS :Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı

1. GİRİŞ

Freud, sevme ve çalışma yeteneklerinin zihinsel sağlığı tanımladığını dile getirmektedir (Schouten, 2004). Freud, çalışma ve zihinsel sağlık arasındaki bağlantıyı ilk tanımlayanlardan biri olarak düşünülmektedir. Freud'un çalışmalarından bu yana zihinsel sağlık ve üretkenlik arasında önemli bir bağlantı olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Srivastava, 2009). Çalışmanın ve sevmenin önemi Freud'a atfedilen alıntılarda da yansıtılmaktadır: "Sevmek ve çalışmak insaniyetimizin mihenk taşlarıdır.", "Sevmek ve çalışma, çalışmak ve sevmek... Hayat bundan ibaret." (Freud, 2015). Freud; bireylerin mutluluğun peşinden koştuklarını, mutlu olmak ve mutlu kalmak istediklerini de söylemektedir (Freud, 2019). Benzer şekilde Freud, bireylerin hastalanmamak için sevme becerisine ihtiyaç duyduklarını ve sevmenin sağlığı koruduğuna da söylemektedir (Freud, 2019). Freud'un görüşleri seven ve çalışan bireylerin mutlu olduğu şeklinde özetlenebilir.

Sevmek, çalışmak ve mutluluk bireyler için her yaş döneminde temel bir ihtiyaç olmakta birlikte, okul döneminde öğrenciler açısından da önem taşımaktadır. Okulların en önemli amaçlarından birisi topluma ve kendilerine yararlı, mutlu bireyler yetiştirmektir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Eğitim sürecinde, öğrencilerin bir bütün olarak gelişim sağlamaları ve yaşamları boyunca farklı rolleri en iyi biçimde yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmaları da söz konusudur. Diğer bir deyişle, çağdaş eğitim anlayışında; öğrencilerin kendi potansiyellerini en üst seviyede ortaya koyabilmelerine önem verilmektedir (Yeşilyaprak, 2012). Ayrıca, öğrenciler okul ortamında sosyal olarak kabul edilebilir davranışları öğrenerek, belli toplumsal kuralları öğrenerek ve başkalarıyla iletişim kurarak gelecek yaşamları için de bir hazırlık yapmaktadırlar (Mok ve Flynn, 2002). Anderson ve Strander (2004) ise, öğrencilerin okula yönelik algılarının yetişkinliğe kadar uzun süreli etkilerinin olduğunu belirtmektedirler. Okula yönelik algılarının, öğrencilerin yetişkinlik dönemlerini etkileyeceği düşünüldüğünde; öğrencilerin içerisinde bulundukları ergenlik döneminde okulu sevmelerinin gelişim süreçleri açısından da olumlu etki göstereceği düşünülmektedir (Şimşek ve Çöplü, 2018).

Okulu seven öğrencilerin geleceğe daha olumlu baktıkları, karşılaştıkları sorunları çözme konusunda daha başarılı oldukları ve engelleri aşabilme konusunda daha yeterli oldukları araştırmalarda belirtilmektedir (Anderson ve Strander, 2004). Goodenow ve Grady (1993) ise; kendilerini okula ait hisseden öğrencilerin, başarıya ulaşma konusunda motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Eryılmaz, Kumek ve Bek (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada; çocuk işçi olan öğrencilerin okulu sevme düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş, derse katılım ve ders çalışma motivasyonu düzeylerinin yükseldiği ortaya konulmaktadır. Çocuk işçi olan çocuklar için, okulu sevmenin önemi psikolojik dayanıklılıkla ilişkilendirilmekte ve bir işte çalışma psikolojik dayanıklılığı olumsuz etkilese de okulu sevmenin koruyucu bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları, özellikle çocuk işçi olan öğrenciler için okulu sevmenin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada, çalışmayan çocuklar için de okulu sevme düzeyleri arttıkça derse katılım ve ders çalışma motivasyonlarının yükseldiği ortaya konulmaktadır. Kısacası, okulu sevme; okulu sevmenin akademik, sosyal ve psikolojik sonuçları bakımından giderek önem kazanan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarı, 2012).

Okulun öğrenciler üzerinde hem akademik hem de sosyal ve psikolojik olarak etkili olduğu göz önüne alındığında, öncelikle öğrencilerin okulu sevmelerinin önem taşıdığını söylemek mümkündür (Kaya ve Sezgin, 2016). Diğer bir deyişle, öğrencilerin okulu sevmeleri akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin okul yaşamlarında başarılı olmaları için de okula karşı tutumlarının olumlu olmasının önem taşıdığı düşünülmektedir (Adıgüzel, 2012). Hallinan (2008) araştırmasında, okulu seven öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Booker da (2006), öğrencilerin okulu sevmelerinin iyi oluşları ve başarıları üzerinde etkili olduğunu dile getirmektedir. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerinin akademik başarıları ile olumlu olarak ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Özgök ve Sarı, 2016; Sarı, 2013).

Öğrencilerin okul ortamında zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri düşünüldüğünde, okulu sevmelerinin daha mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlayabileceği de söylenebilmektedir (Özgök ve Sarı, 2016). Öğrencilerin mutlu bireyler olmaları, toplumda hem aileler hem eğitimciler hem de uzmanlar tarafından istenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yaşamlarına mutlu bir

şekilde bakmalarının gelişim süreçlerine de olumlu katkı sağlayacağı söylenebilmektedir (Çivitci, 2009). Psikolojide ise mutluluk, bireylerin yaşamlarına ilişkin değerlendirmelerini içeren bir kavram olan iyi oluş ile ele alınmaktadır (Eryılmaz, 2014). İyi oluş düzeyinin yüksek olması, öğrencileri rahatsızlıklardan korumanın yanı sıra gelişim görevlerini başarıyla tamamlamaları açısından da etkili olmaktadır (Suldo ve Shaffer, 2008).

İyi oluş, farklı bileşenleri içeren bir terimdir ve bu bileşenler birbirlerinden bir şekilde bağımsızdır. Yani biri yüksek, diğer düşük olabilmektedir. Bu nedenle, iyi oluşa ait bileşenleri ayı ayrı anlamak da gerekli olmaktadır (Diener, 2006). Seligman (2011) tarafından geliştirilen PERMA modelinde; iyi oluşun olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı olmak üzere farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluştuğu kabul edilmektedir. Öğrencilerin okul yaşamlarıyla doğrudan ilişkili olan iyi oluş boyutu ise başarıdır. Başarı boyutunda iyi oluş; hedeflere doğru çalışma, hedeflere ulaşma ve görevleri ve günlük sorumlulukları tamamlayabilme hissini ve yeterliliğini içermektedir. Başarı; hedeflerin belirlenmesini ve bu hedeflere yönelik çalışmayı içerdiği için, belirli becerilerde uzmanlaşmayı ve öz yeterliliği de beraberinde getirmektedir. Bu anlamda, başarının iyi oluşa katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Butler ve Kern, 2015).

Diener (2006), mutlu bireylerin karmaşık görevleri daha iyi tamamlayabildiklerini dile getirmektedir. Benzer şekilde, öğrenmeyi sürdürme de beynin çalıştırılması ve öğrenmeye çaba gösterilmesi nedeniyle iyi oluşa katkıda bulunabilmektedir. Yeni şeyler öğrenme ve yeni bir şeyler deneme, kendine daha çok güven duymaya ve daha aktif bir yaşama yol açmaktadır (Aked, Marks, Cordon ve Thompson, 2008). Bu nedenle, başarı boyutunda iyi oluşun bireyler için önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır. Ayrıca, başarı boyutunda iyi oluşun ergenlik dönemine denk gelen okul yıllarında ele alınmasının ayrı bir önem taşıdığını da söylemek mümkündür. Öğrenciler başarıyı yakaladıklarında, yeterlilik duyguları gelişmektedir ve bu da toplumun başarılı birer üyesi olmalarına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin başarılı olmaları da üretken ve mutlu olmalarını beraberinde getirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin başarı duygusunu kazanmaları kendi güç ve yeteneklerine inanmalarını da sağlamaktadır (Burger, 2006). Ergenlik döneminde, başarılı olma gelişimsel bir görev olarak da karşımıza çıkmakta ve gelişimsel bir

görevin yerine getirilmesi de mutluluk nedenleri arasında yer almaktadır (Eryılmaz, 2016).

Başarıdan söz edildiğinde, öz düzenleyerek öğrenme becerileri karşımıza çıkmaktadır (Zimmerman, 1990). Öz düzenleyerek öğrenmede, bireylerin kendilerini tanımaları ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri söz konusudur. Bir bireyi en iyi kendisinin tanıyabileceği düşünüldüğünde, bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ve verimli olabilmeleri açısından öz düzenleyerek öğrenme becerileri ön plana çıkmaktadır. Kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen bireyler de başarılı olmaktadırlar. Bu nedenle, öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin başarı için büyük önem taşıdığı düşünülmektedir (Tezel Şahin, 2015). Ayrıca, öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireyler, yüksek motivasyona sahiptirler ve öğrenme yöntemlerini uyarlayabilirler. Buna bağlı olarak; bu bireylerin akademik açısından başarılı olmalarının yanı sıra, gelecek yaşamlarına iyimser bir bakış açısıyla bakmaları da kuvvetli bir ihtimal olarak görülmektedir (Zimmerman, 2002a). Bu nedenle, öz düzenleyerek öğrenmenin başarı boyutunda iyi oluş ile birlikte ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır.

Literatürde öz düzenleyerek öğrenme ve öz düzenleyerek öğrenme stratejilerinin kullanımı ile akademik başarı ve başarılı olma arasında olumlu ilişkiler ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Zimmerman ve Pons, 1986; Turan ve Demirel, 2010; Pintrich ve De Groot, 1990; Haşlaman ve Aşkar, 2007; Şimşek ve Balaban, 2010; Demir ve Budak, 2016; Tosun ve Taşkesengil, 2012). Benzer şekilde öz düzenleyerek öğrenme, başarı ve akademik performansın önemli bir belirleyicisi olarak düşünülmektedir (Özturan Sağırlı, Ciltaş, Azapağası ve Zehir, 2010). Huebner ve Gilman (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ortalama okul memnuniyetinin üzerindeki öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal alanlarda daha iyi uyum gösterdiği ortaya konulmaktadır. Özgök ve Sarı (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendilerini okula daha fazla ait hissettikleri ortaya konulmaktadır. Öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan öğrencilerin, akademik erteleme davranışlarının daha az olduğu da araştırmalarda ortaya konulmaktadır (Çetin ve Ceyhan, 2017; Ebadi ve Shakoorzadeh, 2015). Bu nedenle, öğrencilerin okulu sevmelerinin de öz düzenleyerek öğrenme becerilerine olumlu katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin yaşamlarında başarılı ve mutlu olmaları için temel bir beceri olarak kabul edilen becerilerden biri olarak da öz kontrol karşımıza çıkmaktadır. Öz kontrolün, genel olarak bireylerin yaşamlarına olumlu katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Öz kontrolün, bireylerin iyi oluşlarına katkı sağladığını da ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Howell, 2009; Bowlin ve Bear, 2012; Kara, 2016). Öz kontrol; bireylerin isteklerini, davranışlarını, performanslarını ve tepkilerini kontrol edebilmeleri ve düzenleyebilmeleri açısından başarılarına da katkıda bulunabilmektedir (Muammar, 2015). Benzer şekilde öz kontrol, benliğin merkezi bir işlevi olarak görülmekte ve başarının önemli bir anahtarı olarak kabul edilmektedir (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007). Bu nedenle, öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluş ile birlikte ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır.

Tangney, Baumeister ve Boone (2004) araştırmalarında; öz kontrol düzeyi yüksek olan bireylerin çeşitli alanlarda daha iyi uyum gösterdiklerini, daha iyi kişisel ve kişilerarası becerilere sahip olduklarını ve daha yüksek not ortalamalarına sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar. Öz kontrolü düşük bireylerin ise; okul, sosyal hayat, kişisel uyum gibi alanlarda daha istenmeyen sonuçlar bildirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde; Finkel ve Campbell da (2001), düşük öz kontrolün kişisel ve kişilerarası becerilerde olumsuz sonuçlarla ilişkili olmanın yanı sıra bireylerin uyum sağlama yeteneklerini de olumsuz etkilediğini dile getirmektedirler. Howell (2009); iyi oluş ile öz kontrol, akademik başarı, düşük erteleme ve hedef koyma arasında olumlu ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ural Alşan (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öz kontrol düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okulu sevmelerinin de öz kontrol becerilerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin okulu sevmelerinin hem gelişim süreçleri (Anderson ve Strander, 2004; Kaya ve Sezgin, 2016; Şimşek ve Çöplü, 2018) hem de başarıları (Hallinan, 2008; Goodenow ve Grady, 1993; Adıgüzel, 2012) üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öncelikle öğrencilerin okulu sevmelerinin önem taşıdığını söylemek mümkündür. Booker da (2006), öğrencilerin okulu sevmelerinin iyi oluşları ve başarıları üzerinde etkili olabileceğini dile getirmektedir. Öğrencilerin okul yaşamlarıyla doğrudan ilişkili iyi oluş boyutu ise başarıdır. Bu nedenle,

öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarının ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır. Başarıdan söz edildiğinde ise, öz düzenleyerek öğrenme becerileri ön plana çıkmaktadır (Zimmerman, 1990). Öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin, öğrencilerin hem başarılarına hem de mutluluklarına katkıda bulunabileceği dile getirilmekte (Zimmerman, 2002a) ve bu nedenle başarı boyutunda iyi oluş ile birlikte ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, öz kontrolün de başarı ve mutluluk için temel bir beceri olarak kabul edildiği görülmekte (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004) ve bu nedenle başarı boyutunda iyi oluş ile birlikte ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Okulu sevme açısından başarı boyutunda iyi oluş ile öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolün ele alınması ile de öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarına katkıda bulunmak mümkün olabilir. Bu doğrultuda, bu araştırmada; okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş ile öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmada, başarı boyutunda iyi oluşun yordayıcılarını ortaya koymak da amaçlanmaktadır. Araştırmada; okulu seven ve sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşları cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından da karşılaştırılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş ile öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak, araştırmanın üç alt amacı bulunmaktadır:

1. Okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolün farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi.

2. Okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolün anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının incelenmesi.

3. Okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada yukarıda belirtilen amaçlara bağlı olarak aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

3. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

4. Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

6. Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

8. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

9. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireyler, yaşamları boyunca farklı dönemlerden geçmektedirler ve her bir dönemin önemi ayrı olmaktadır. Okul yılları ise ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergenlik dönemi; gelişimsel süreçte fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak hızlı ve önemli değişimler yaşanması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrenciler ergenlik döneminde; ilgi alanlarını genişletmekte, yeteneklerini keşfetmekte ve başarılı olma eğilimleri güçlenmektedir. Öğrenciler için okul hem toplumsal yaşama hazırlık yaptıkları hem de yeteneklerini geliştirdikleri bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır (Avcı, 2006). Öğrencilerin okula yönelik algılarının yetişkinliğe kadar

uzun süreli etkilerinin olduğu da araştırmalarda belirtilmektedir (Anderson ve Strander, 2004). Bu nedenle, öğrencilerin içerisinde bulundukları ergenlik döneminde okula yönelik duygularının ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Öğrenciler içerisinde bulundukları ergenlik döneminde, yaşadıkları değişikliklere uyum sağlamaya çalışmakta ve bu değişikliklerden olumlu veya olumsuz etkilenebilmektedirler. Bu değişimler de öğrencilerin mutluluklarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin içerisinde bulundukları gelişim dönemini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri için iyi oluşlarının ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır (Eryılmaz, 2011). Ayrıca; iyi oluş düzeyinin yüksek olması, öğrencileri rahatsızlıklardan korumanın yanı sıra gelişim görevlerini başarıyla tamamlamaları açısından da etkili olmaktadır (Suldo ve Shaffer, 2008). Ergenlik döneminde, başarı da gelişimsel bir görev olarak karşımıza çıkmakta ve gelişimsel görevin yerine getirilmesi de mutluluk nedenleri arasında yer almaktadır (Eryılmaz, 2016). Bu nedenle, öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarının ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır.

İyi oluş ile ilgili araştırmalarda, mutsuzluğu ortadan kaldırmaktan çok bireylerin yaşamlarının daha iyi hale getirilmesi amaçlanmaktadır. İyi oluş, yaşam kalitesini oluşturmada önem taşıdığı için ele alınması bireylerin yaşamlarını iyileştirmede neler yapılabileceğini anlamaya dair önem taşımaktadır (Diener ve Ryan, 2009). İyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, iyi oluşun bireylerin öznel ve çok yönlü yapısını ele aldığı görülmektedir. Bu nedenle iyi oluşun, bireylerin doğalarına ait pek çok kavramla ilişkili olarak ele alınmasının önem taşıdığı söylenebilmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Bu araştırma, öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarının yordayıcılarını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Başarı boyutunda iyi oluşu yordayan değişkenlerin belirlenmesi ile öğrencilerin yalnızca akademik alanda değil aynı zamanda yaşamlarının diğer önemli alanlarında da başarılarına katkıda bulunulabilir. Böylece de öğrencilerin, yaşam boyu başarı boyutunda iyi oluşlarına katkıda bulunmak mümkün olabilir (Bird ve Markle, 2012).

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin okulu sevmelerinin iyi oluşları ve başarıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Booker, 2006; Hallinan, 2008; Özgök ve Sarı, 2016; Sarı, 2013). Bu nedenle, öncelikle öğrencilerin okulu sevip sevmediklerini belirlemek önem taşımaktadır. Ayrıca, öz düzenleyerek öğrenme ve öz

kontrol becerilerinin de başarı boyutunda iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, anılan değişkenlerle ilişkili pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir. Ancak, bu araştırmadaki değişkenlerinin tamamını bir arada ele alan araştırmaların olmadığı görülmektedir. Bu araştırma, okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş ile öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol arasındaki ilişkileri birlikte ele almaktadır. Bu araştırmanın, bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar)

Bu araştırmada, katılımcıların veri toplama aracı olarak kullanılan "PERMA İyi Oluş Ölçeği"ne, "Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği"ne, "Kısa Öz-Kontrol Ölçeği"ne ve "Kişisel Bilgi Formu"na gerçek durumlarını yansıttıkları ve ölçekleri içtenlikle doldukları varsayımından hareket edilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Düzce ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde 9,10,11 ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Bu araştırma, "PERMA İyi Oluş Ölçeği", "Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği", "Kısa Öz-Kontrol Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu"ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlar, aşağıda yer almaktadır.

Okulu Sevme: Okulu sevme, öğrencilerin okul deneyimlerini öznel ve bilişsel olarak pozitif bir şekilde değerlendirmeleridir (Huebner ve Gilman, 2006).

İyi Oluş: İyi oluş, bireylerin bir bütün olarak kendi yaşamları hakkında bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleridir (Diener, 2000). İyi oluş; bireylerin olumlu duyguları sıklıkla, olumsuz duyguları daha az sıklıkla yaşamalarını ve yüksek düzeyde yaşam doyumunu içermektedir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002).

Başarı Boyutunda İyi Oluş: PERMA modeli, iyi oluşun farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluştuğu görüşünü temel almaktadır. Başarı, PERMA modelinde yer alan beş boyuttan birisi olarak ele alınmaktadır (Seligman, 2011). Başarı boyutunda

iyi oluş; hedeflere doğru çalışmayı, hedeflere ulaşmayı, görevleri ve günlük sorumlulukları tamamlayabilme hissini ve yeterliliğini içermektedir (Butler ve Kern, 2015).

Öz Düzenleyerek Öğrenme: Öz düzenleyerek öğrenme; bireylerin hedeflerine ulaşabilmek için duygu, düşünce ve davranışlarını planlı ve döngüsel olarak düzenlemeleridir (Zimmerman, 2000).

Öz Kontrol: Öz kontrol, bireylerin iç tepkilerini geçersiz kılmaları veya değiştirmeleri ve bunun yanı sıra dürtüler gibi istenmeyen davranışsal eğilimlerini engellemeleri ve bunlara göre hareket etmekten kaçınmalarıdır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okulu sevme, iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol ile ilişkili literatüre ve araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Okulu Sevme

Bireyler, eğitim yaşamları boyunca öğrenci olarak okul ortamında bulunarak sosyal olarak kabul edilebilir davranışları ve belli toplumsal kuralları öğrenmektedirler. Ayrıca, öğrenciler okul ortamında başkaları ile iletişim kurmakta, kimlik duygularını geliştirmekte ve toplumsal yaşam içerisinde bir yer edinmeye başlamaktadırlar. Kısacası, okul ortamı öğrencilerin gelecek yaşamları için de bir hazırlık olmaktadır (Mok ve Flynn, 2002). Bu nedenle, öğrencilerin okula yönelik duygularının önem taşıdığını söylemek mümkündür. Ayrıca, öğrencilerin okula yönelik duyguları eğitimin çıktıları üzerinde önemli etkilerinin olması sebebiyle de önem taşımaktadır (Sarı, 2006).

Öğrenciler, zamanlarının büyük bir kısmını okul ortamında geçirmektedirler ve okul ortamında edindikleri deneyimler öğrencilerin ilerideki yaşamları için de bir temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının olumlu olmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür (Sarı, 2013). Olumlu tutum, öğrencilerin hem düşüncelerinin olumlu olmasını hem de sevme gibi olumlu duygular taşımalarını ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okul yaşamlarında başarılı olmaları için de okula karşı tutumlarının olumlu olması önem taşımaktadır (Adıgüzel, 2012). Goodenow ve Grady de (1993); kendilerini okula ait hisseden öğrencilerin, başarıya ulaşma konusunda motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Bireyler yaşamları boyunca farklı dönemlerden geçmektedirler ve her bir dönemin önemi ayrı olmaktadır. Okul yılları ise ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergenlik dönemi, gelişimsel süreçte fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak hızlı ve önemli değişimler yaşanması bakımından ayrı bir önem taşımaktadır. Ergenlik dönemi, öğrencilerin kişiliklerin oluşması adına da önemli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, öğrenciler ergenlik döneminde ilgi alanlarını genişletmekte, yeteneklerini keşfetmekte ve başarılı olma eğilimleri güçlenmektedir (Avcı, 2006). Öğrenciler başarıyı yakaladıklarında ise, yeterlilik duyguları gelişmektedir ve bu da

toplumun başarılı birer üyesi olmalarına katkı sağlamaktadır (Burger, 2006). Bu nedenle, ergenlik dönemde okul; öğrencilerin hem toplumsal yaşama bir hazırlık yaptıkları hem de yeteneklerini geliştirdikleri bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır (Avcı, 2006).

Okulun öğrenciler üzerinde akademik, sosyal ve psikolojik olarak etkili olduğu göz önüne alındığında; öğrencilerin okulu sevmelerinin önem taşıdığını söylemek mümkündür (Kaya ve Sezgin, 2016). Anderson ve Strander (2004), öğrencilerin okula yönelik algılarının yetişkinliğe kadar uzun etkilerinin olduğunu belirtmektedirler. Okulu seven öğrencilerin geleceğe de daha olumlu baktıklarını, karşılaştıkları sorunları çözme konusunda daha başarılı olduklarını ve engelleri aşabilme konusunda daha yeterli olduklarını da belirtmektedirler. Okul ortamındaki yaşantılarının, öğrencilerin yetişkinlik dönemlerini de etkileyeceği düşünüldüğünde, öğrencilerin içerisinde bulundukları ergenlik döneminde okulu sevmelerinin gelişim süreçleri açısından olumlu etki göstereceği düşünülmektedir (Şimşek ve Çöplü, 2018). Bu nedenle, okulu sevme; okulu sevmenin akademik, sosyal ve psikolojik sonuçları bakımından giderek önem kazanan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarı, 2012).

2.1.1. Okulu Sevme ve Başarı Boyutunda İyi Oluş İlişkisi

Okulların en önemli amaçlarından birisi topluma ve kendilerine yararlı, mutlu bireyler yetiştirmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Öğrenciler, okul ortamında zamanlarının önemli bir kısmını geçirmektedirler ve okulu sevmeleri de kendilerini daha mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlamaktadır (Özgök ve Sarı, 2016). Kendilerini okula ait hisseden öğrencilerin, başarıya ulaşma konusunda motivasyonlarının daha yüksek olduğu da araştırmalarda belirtilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993). Ergenlik dönemi açısından düşünüldüğünde, öğrenciler yaşadıkları değişikliklere uyum sağlamaya çalışmakta ve bu değişikliklerden olumlu veya olumsuz etkilenebilmektedirler. Bu değişimler de öğrencilerin mutluluklarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin ergenlik dönemindeki gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri için iyi oluşları önem taşımaktadır (Eryılmaz, 2011). Bu dönemde başarılı olma da gelişimsel bir görev olarak karşımıza çıkmakta ve gelişimsel bir görevin yerine getirilmesi de mutluluk nedenleri arasında yer almaktadır (Eryılmaz, 2016).

Huebner ve Gilman (2006), öğrencilerin okulla ilgili deneyimlerinin yaşam kalitelerinin önemli bir boyutu oluşturduğunu söylemektedirler. Bu deneyimlerin hem akademik performansla hem de kişisel ve kişilerarası değişkenlerle ilişkili olabileceğini de dile getirmektedirler. Savi Çakar da (2011), okula bağlanmanın çocuk ve ergenlerin yaşam kalitesi açısından önem taşıdığını söylemektedir. Lyons ve Huebner (2015), araştırmalarında yüksek seviyede yaşam doyumu bildiren öğrencilerin; düşük seviyede yaşam doyumu bildiren öğrencilere göre okulla ilgili daha fazla olumlu deneyimlere sahip olduğunu ortaya koymaktadırlar. Gilman ve Huebner (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip ergenlerin düşük düzeyde yaşam doyumuna sahip ergenlere göre; akademik, kişisel ve kişilerarası becerilerde daha yüksek puanlara sahip oldukları ortaya konulmaktadır. Ayrıca, yüksek yaşam memnuniyetine sahip ergenlerin diğerlerine göre; daha olumlu ilişkilere sahip oldukları, daha az içsel sıkıntı bildirdikleri, daha umutlu oldukları ve daha fazla kişisel kontrole sahip oldukları da ortaya konulmaktadır. Diğer bir deyişle, araştırmanın sonuçlarına göre yüksek yaşam doyumu; davranışsal ve psikolojik uyum ile olumlu bir ilişki göstermektedir (Gilman ve Huebner, 2006).

Araştırmalara bakıldığında yaşam doyumunun, öğrencilerin okul ortamında mutlu olmaları ve okula yönelik olumlu duygular hissetmeleri açısından önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır. Okula yönelik duygularla da ilişkili olarak yaşam doyumu, ergenlerin iyi oluşlarını değerlendirmede önem taşımaktadır (Savi Çakar ve Karataş, 2017). Baker (1998), okulu sevmenin öğrencilerin iyi oluşlarının önemli bir yönünü oluşturduğunu dile getirmektedir. Kaya ve Sezgin de (2016) araştırmalarında, öğrencilerin okula yönelik duygularının iyi oluşları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Okulu sevme, iyi oluşun yanı sıra öğrencilerin başarılı olmaları için de önem taşımaktadır (Adıgüzel, 2012). Diğer bir deyişle, öğrencilerin okulu sevmelerinin başarılarına da olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kayıkçı ve Sayın, 2010). Booker (2006), öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerinin akademik başarılarını ve iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediğini söylemektedir. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerinin, akademik başarıları ile olumlu olarak ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Özgök ve Sarı, 2016; Sarı, 2013).

Hallinan da (2008) araştırmasında, okulu seven öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, zamanlarının büyük bir kısmını okul ortamında geçirmektedirler. Okul ortamı, öğrencilerin sadece gelecekleri için bilgi edindikleri yer değil; yetişkinliğe hazırlandıkları bir ortam da olmaktadır. Ayrıca, okulun öğrencilerin gelişim süreçleri ve iyi oluşları açısından da önemli bir ortam olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, öğrencilerin iyi oluşlarını belirleyen faktörleri anlamak önem taşımaktadır (Kutsar ve Kasearu, 2017). Okulu sevmenin, öğrencilerin iyi oluşları ve başarıları üzerindeki etkili olabileceği göz önüne alındığında başarı boyutunda iyi oluş ile birlikte ele alınmasının da önem taşıdığını söylemek mümkündür.

2.1.2. Okulu Sevme ile İlgili Araştırmalar

Huebner ve Gilman (2006), okulu seven ve sevmeyen öğrencileri inceleyerek bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, yaş ortalaması 14.59 olan 341 ortaokul öğrencisinin okul memnuniyet düzeyleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmaktadır. Öğrenciler, okul memnuniyet düzeyleri çok düşük, ortalama ve çok yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Öğrencilerin okul memnuniyet durumları ile akademik, kişisel ve kişilerarası değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okul memnuniyet düzeylerine göre de değişkenler arası farklılaşmalar tespit edilmektedir. Araştırmada; düşük, orta ve yüksek okul memnuniyetine sahip öğrenciler karşılaştırılarak düşük memnuniyete sahip öğrencilerin özelliklerini açıklığa kavuşturmak amaçlanmaktadır. Benzer şekilde, yüksek okul memnuniyeti ile ilgili faydaların da açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul memnuniyet düzeyi ve öz saygı, yaşam doyumu, umut, kişisel uyum, okul dışı faaliyetlere katılım ve genel not ortalaması arasında anlamlı ve pozitif ilişki; okul memnuniyet düzeyi ve kontrol odağı arasında ise anlamlı ve negatif ilişki ortaya konulmaktadır. Araştırmanın sonuçları, iki yönlü olarak yorumlanmaktadır. Birinci olarak, okul memnuniyet düzeyi düşük olan öğrencilerin öz saygı dışındaki tüm değişkenlerde okul memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha düşük puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle; okul memnuniyet düzeyi düşük olan öğrencilerin kişisel, kişilerarası ve akademik alanlarda uyum sorunları yaşadıkları düşünülmektedir. İkinci olarak, yüksek okul memnuniyetine sahip öğrencilerin ortalama memnuniyete sahip öğrencilere göre ek

faydalara sahip oldukları düşünülmektedir. Yüksek okul memnuniyetine sahip öğrencilerin; ortalama memnuniyete sahip öğrencilere göre yaşam doyumu, umut, kontrol odağı ve genel not ortalamasında daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Bu da ortalama okul memnuniyet düzeyinin üzerindeki öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal alanlarda daha yüksek uyum gösterebilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır. Kısacası, araştırmanın sonuçları; yüksek okul memnuniyetinin kendi başına önemli bir sonuç olmadığını, aynı zamanda psikososyal ve akademik alanlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Huebner ve Gilman, 2006).

Eryılmaz, Kumek ve Bek (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada; çocuk işçi olan ve çalışmayan çocukların öznel iyi oluş, derse katılım ve ders çalışma motivasyonları ve okulu sevme düzeyleri incelenmektedir. Araştırmada, çocuk işçi olan ve çalışmayan çocuklar arasında öznel iyi oluş, derse katılım ve ders çalışma motivasyonu açısından farklılıklar ortaya konulmaktadır. Araştırmanın sonuçları, çocuk işçi olan çocukların çalışmayan çocuklara göre öznel iyi oluş, derse katılım ve ders çalışma motivasyonlarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, çalışmayan çocukların okulu sevme düzeyleri arttıkça derse katılım ve ders çalışma motivasyonları yükselmektedir. Araştırmanın başka bir sonucuna göre; çocuk işçi olan çocukların okulu sevme düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş, derse katılım ve ders çalışma motivasyonları yükselmektedir. Diğer bir deyişle; çocuk işçi olan ve okulu daha çok seven öğrencilerin, çocuk işçi olan ve okulu daha az seven öğrencilere göre; öznel iyi oluş, derse katılım ve ders çalışma motivasyonları daha yüksektir. Çocuk işçi olan çocuklar için, okulu sevmenin önemi psikolojik dayanıklılıkla ilişkilendirilmekte ve bir işte çalışma psikolojik dayanıklılığı olumsuz etkilese de okulu sevmenin koruyucu bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları, özellikle çocuk işçi olan çocuklar için okulu sevmenin önemini ortaya koymaktadır (Eryılmaz, Kumek ve Bek, 2020).

Anderson ve Strander (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 18 yaşında olan 550 lise öğrencisinin okula ilişkin algıları incelenmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler 25 yaşlarına kadar takip edilmekte ve örneklemin %82'si olmak üzere 462 kişiye hayatlarında nasıl başarılı olduklarına, nasıl bir eğitim aldıklarına, nasıl bir işe sahip olduklarına ve kariyerlerine nasıl baktıklarına dair sorular yöneltilmektedir. Ayrıca, öğrencilere geçmişe dair okul deneyimlerine ilişkin sorular da yöneltilmektedir. Araştırmanın analizlerinde, katılımcıların 18 yaşındaki ve 25

yaşındaki okul deneyimleri ilişkilendirilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun okul deneyimlerini okul döneminde algıladıkları gibi yansıttıkları görülmektedir. Ayrıca, okulu sevmeyen öğrencilerin yetişkinlik dönemlerinde daha savunmasız oldukları görülmektedir. Okulu seven öğrencilerin ise; geleceğe daha olumlu baktıkları, karşılaştıkları sorunları çözme konusunda daha başarılı oldukları ve engelleri aşabilme konusunda daha yeterli oldukları görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okula yönelik algılarının yetişkinliğe kadar uzun etkilerinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Sarı (2013), lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusunu incelediği araştırmasında; öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanlarının akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre kendilerini okula daha az ait hissetmektedirler. Diğer bir deyişle, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri akademik başarıları ile ilişkili olmaktadır (Sarı, 2013).

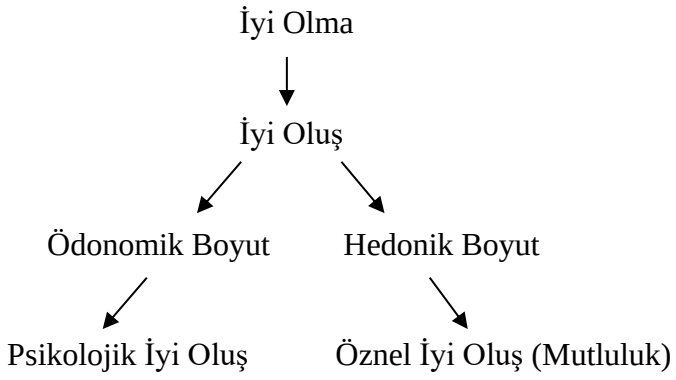
Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanmasının incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile okul yaşam kalitesi arasında; okul yaşam kalitesinin statü, okula yönelik duygular, öğretmen boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya konulmaktadır. Araştırmanın sonuçları; okulda kendilerini değerli hisseden, okula karşı olumlu duygular taşıyan ve öğretmenleri ile ilişkileri güçlü olan öğrencilerin okulda daha mutlu olduklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin okula yönelik duygularının iyi oluşları ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir (Kaya ve Sezgin, 2016).

Özgök ve Sarı (2016), ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin okula aidiyet duygularının düzeylerine göre başarı durumları arasında anlamlı farklılık ortaya koymaktadırlar. Araştırmada, akademik başarı düzeyi pekiyi olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının en yüksek olduğu ortaya konulurken, akademik başarı düzeyi orta ve altı olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının daha düşük olduğu ortaya konulmaktadır. Diğer bir deyişle; araştırmanın sonuçları, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula kendilerini daha fazla ait hissettiklerini göstermektedir (Özgök ve Sarı, 2016).

2.2. İyi Oluş

Pozitif psikoloji yaklaşımı, bireylerin olumlu ve güçlü yanları üzerinde durmaktadır. Pozitif psikolojide; bireylerin potansiyellerini açığa çıkarmak, çeşitli becerilerini geliştirmek, olumlu özelliklerini korumak ve bireyler için olumsuz olan durumları ortadan kaldırmak amaçlanmaktadır. Pozitif psikoloji, genel olarak mutluluk ile ilişkilendirilmektedir. İyi oluş da pozitif psikolojide ele alınan temel kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz, 2016).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) (2009) tanımına göre sağlık; bir hastalık veya sakatlığın olmamasının yanı sıra bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik halidir. İyi olma kavramı da bu tanıma dayanmaktadır. Bireylerin iyi olmaları psikolojik açıdan "iyi oluş" kavramı ile ele alınmaktadır. (Eryılmaz, 2016). Ryff (1989), iyi oluşun ödonomik boyut ve hedonik boyut olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu söylemektedir. Ödonomik boyut, psikolojik açıdan büyümeyi ifade etmektedir. Psikolojik iyi oluş, ödonomik boyut ile ilişkilendirilen bir kavramdır. Bireylerin, yaşamlarına bir amaç ve anlam yüklemeleri ve kendilerini gerçekleştirmeleri ile ilgilidir. Hedonik boyut ise, bireylerin yaşamlarından aldıkları hazzı ve doyumu ifade etmektedir (akt: Eryılmaz, 2016). Öznel iyi oluş, hedonik boyut ile ilişkilendirilmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2018). İyi olmanın boyutlarına Şekil 1'de yer verilmektedir.



Şekil 1: İyi Olmanın Boyutları

Eryılmaz, Ali. 2017. Pozitif Psikoterapiler. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.** c. 9. s. 3: 346-392.

2.2.1. İyi Oluş Kavramı

İyi oluş, bireylerin olumlu duyguları sıklıkla, olumsuz duyguları daha az sıklıkla yaşamaları ve yaşamlarından yüksek düzeyde doyum almaları şeklinde tanımlanmaktadır (Diener, 2000). Diğer bir deyişle, bireyler olumlu duyguları sıklıkla ve olumsuz duyguları daha az sıklıkla yaşıyorlarsa ve yaşamlarından yüksek düzeyde doyum alıyorlarsa iyi oluşlarının yüksek olduğu söylenebilmektedir. Diener (1994), bireylerin iyi oluşlarının yüksek düzeyde olmasının ve bireylerde herhangi bir rahatsızlığın olmamasının ruh sağlığının önemli iki göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

İyi oluş ile ilgili literatür, bireylerin yaşamlarını olumlu olarak nasıl deneyimledikleri ile ilgilidir ve hem bilişsel yargıları hem de duygusal tepkileri içermektedir (Diener, 1984). Diğer bir deyişle iyi oluş, bireylerin bir bütün olarak yaşamları hakkında bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleridir (Diener, 2000). Bu değerlendirmeler hem olaylara verilen duygusal tepkileri hem de doyum ve tatminle ilgili bilişsel yargıları içermektedir. Bu nedenle, iyi oluş; hoşa giden duygu ve ruh hallerinin yüksek seviyelerde yaşanmasını, olumsuz duygu ve ruh hallerinin düşük seviyelerde yaşanmasını ve yüksek düzeyde yaşam doyumunu içermektedir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002).

İyi oluş; öncelikle, esenlik ve erdemlik gibi kriterler ile tanımlanmaktadır. Ayrıca, iyi oluşu tanımlamak için bireylerin yaşamlarını olumlu olarak değerlendirmelerine neyin yol açtığı sorusuna odaklanılmaktadır. İyi oluşun bu tanımı, yaşam doyumu olarak kabul edilmiş ve iyi bir yaşamın standartlarının neler olduğu yanıtına dayanmaktadır. Bunlara ek olarak, iyi oluş; olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha fazla yaşanması olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanım, iyi oluşun olumlu deneyimlere dayandığını vurgulamaktadır. Yani iyi oluş, bireylerin çoğunlukla olumlu duygular yaşamaları anlamına gelmektedir. Ayrıca, bu faktörler iyi oluş açısından hem yetişkinler hem de ergen ve genç yetişkenler için önem taşımaktadır (Diener, 1984).

Diener (1984), iyi oluşun üç özelliği olduğu söylemektedir. Öncelikle, iyi oluş özneldir ve bireylerin kendi tecrübelerine dayanmaktadır. Diener'e göre (2006), bireylerin yaşamlarının bir başkası tarafından değil de kendileri tarafından değerlendirilmesi iyi oluş için anahtar bir noktadır. İkinci olarak, iyi oluş olumlu

deneyimleri içermektedir. Burada, olumsuz faktörlerin yokluğundan çok olumlu faktörlere odaklanılması kastedilmektedir. Üçüncü olarak, iyi oluş bireylerin yaşamlarının bütün yönlerinin bir değerlendirmesini içermektedir. Bireylerin, yaşamlarının belirli bir yönündeki duyguları veya memnuniyetleri değerlendirilebilse de iyi oluş genellikle bireylerin yaşamlarına dair bütün bir yargıya yöneliktir (Diener, 1984).

İyi oluş ile ilgili araştırmalarda, mutsuzluğu ortadan kaldırmaktan çok bireylerin yaşamlarının daha iyi hale getirilmesi amaçlanmaktadır. İyi oluş, yaşam kalitesini oluşturmada önem taşıdığı için ele alınması da bireylerin yaşamlarını iyileştirmede neler yapabileceğini anlamaya dair önem taşımaktadır (Diener ve Ryan, 2009).

2.2.2. PERMA Modeli

İyi oluş literatürde farklı modeller tarafından tanımlanmaktadır. PERMA modeli de çok boyutlu iyi oluş modelleri arasında öne çıkan modellerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Seligman (2011) tarafından geliştiren PERMA modeli, iyi oluşun bir yapıdan oluştuğu ve bu yapının da farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluştuğu görüşünü temel almaktadır. Bu nedenle, iyi oluşu tek bir ölçümle tanımlamak yerine farklı bileşenlerin ölçümlerini bir araya getirerek yapılacak bir ölçümle tanımlamak gerekmektedir (Seligman, 2011). Buradan hareketle Seligman kuramında; olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (engagement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment) olmak üzere beş bileşene yer vermektedir. Bu beş bileşenin baş harfleri bir araya geldiğinde PERMA ifadesi ortaya çıkmaktadır (Lovett ve Lovett, 2016). Seligman (2011), bileşenlerin tek başına iyi oluşu vermediğini ancak her bir bileşenin iyi oluşa katkıda bulunduğunu söylemektedir.

Literatürde, Seligman'ın (2011) iyi oluş modeline dayanarak geliştiren PERMA Ölçeği yer almaktadır (Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş, 2017). Ölçek, Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilmiş ve Demirci ve diğ. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. PERMA Ölçeği'nin 15 maddelik kısmında; olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarıyı ölçmek üzere 5 alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin dolgu maddelerine ait 8 maddelik kısmında ise; maddelerden 3'ü sağlıklı olma hissini, 3'ü olumsuz duyguları, 1'i yalnızlığı ve 1'i mutluluğu ölçmektedir. Butler ve Kern

(2016), ölçeğin birden çok alanda iyi oluşu değerlendirmesi bakımından yararlı olacağını vurgulamaktadırlar. Ayrıca, ölçeğin bireylerin kendilerini tanımalarına ve güçlü ve zayıf oldukları alanları anlamalarına yardımcı olacağını söylemektedirler. Bu sayede de ölçeğin, bireylerin iyi oluşlarını arttırmak adına neler yapmaları gerektiği konusunda faydalı olacağını düşünmektedirler (Butler ve Kern, 2016).

2.2.2.1. P: Positive Emotions - Olumlu Duygular

Seligman kuramında, iyi oluşun ilk boyutu olarak olumlu duygulara yer vermektedir (Seligman, 2011). Olumlu duygular, iyi oluşun önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Olumlu duygular için mutluluk, neşe, haz, memnuniyet ve rahatlık gibi eğilimlere odaklanılmaktadır (Butler ve Kern, 2015). Olumlu duyguların anlaşılması ile olumlu deneyimlerin ve duyguların teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Olumlu duyguları anlamak; geçmişten memnuniyet, şimdiki andan mutluluk ve geleceğe dair umut duyulmasını araştırmayı gerektirmektedir (Seligman, 2002). Kun, Balogh ve Krasz (2017) ise; olumlu duyguların bireylere eylemleri için motivasyon sağladığını dile getirmektedirler. Olumlu duyguların; bireylerin performanslarının artmasına, fiziksel sağlıklarının artmasına, ilişkilerinin güçlenmesine ve geleceğe iyimser bakmalarına katkı sağladığını da söylemektedirler. Bu anlamda olumlu duyguların, iyi oluşa katkı sağlayabileceğini söylemek mümkün olmaktadır.

2.2.2.2. E: Engagement -Bağlanma

Seligman kuramında, iyi oluşun boyutlarından biri olarak bağlanmaya yer vermektedir (Seligman, 2011). Bağlanma, bir faaliyete ya da dünyanın kendisine ilgi duymak ve katılmak anlamına gelmektedir. Bağlanmada, bireylerin şimdiki ana odaklanmaları söz konusudur. Bireyler, gerçekten önem verdikleri ve zevk aldıkları şeyleri yapmaya odaklandıklarında tamamen şimdiki zamanla meşgul olmaktadırlar (Seligman, 2011). Bu beceriye sahip olan bireyler; kendilerine uygun olan hedefleri seçebilmekte, bu hedeflere ulaşabilmek için yapmaları gerekenlere odaklanabilmekte ve yüksek bir motivasyona sahip olmaktadırlar (Butler ve Kern, 2015). Bu anlamda bağlanmanın, iyi oluşa katkı sağlayabileceğini söylemek mümkün olmaktadır.

2.2.2.3. R: Relationships - Olumlu İlişkiler

Seligman kuramında, iyi oluşun boyutlarından biri olarak olumlu ilişkilere yer vermektedir (Seligman, 2011). Olumlu ilişkiler; bireylerin başkaları tarafından sevildiklerini, desteklendiklerini ve bireylere değer verildiğini ifade etmektedir. İyi

oluş açısından, başkalarıyla olumlu ilişkilere sahip olmak hayatın önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Butler ve Kern, 2015). Bireylerin, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmak için güçlü bir şekilde içsel ihtiyaçları bulunmaktadır. Başkaları ile kurdukları olumlu ilişkiler sayesinde de bireylerin kendi refahları artmaktadır (Kun, Balogh ve Krasz, 2017). Bu anlamda olumlu ilişkilerin, iyi oluşa katkı sağlayabileceğini söylemek mümkün olmaktadır.

2.2.2.4. M: Meaning - Anlam

Seligman kuramında, iyi oluşun boyutlarından biri olarak anlama yer vermektedir (Seligman, 2011). Anlam, bireylerin hayatta bir amaca sahip olmalarını ifade etmektedir. Bireylerin hayatlarının gittiği bir yönünün olması, hayatın değerli ve yaşamaya değer olduğunu hissetmeleri ve kişisel olarak anlamlı bir hedefe bağlı olmaları söz konusudur. Diğer bir deyişle anlam, hayatın önemli olduğuna dair bir his sağlamaktadır (Butler ve Kern, 2015). Anlamda, bireylerin önemli olarak algıladıkları hedefleri için güçlü yanlarını kullanmaları da söz konusudur (Kun, Balogh ve Krasz, 2017). Ayrıca; hayatta anlam bulmak, bireylere gelecekleri için de umut vermektedir (Lovett ve Lovett, 2016). Bireylerin, anlamlı bir yaşam algılarının olması da iyi oluşlarının önemli bir bileşenini oluşturmaktadır (Butler ve Kern, 2016).

2.2.2.5. A: Accomplishment - Başarı

Seligman kuramında, iyi oluşun boyutlarından biri olarak başarıya yer vermektedir (Seligman, 2011). Başarı; hedeflere doğru çalışmayı, hedeflere ulaşmayı ve görevleri ve günlük sorumlulukları tamamlayabilme hissini ve yeterliliğini içermektedir. Başarı, hedeflerin belirlenmesini ve bu hedeflere yönelik çalışmayı içerdiği için, belirli becerilerde uzmanlaşmayı ve öz yeterliliği de beraberinde getirmektedir (Butler ve Kern, 2015). Diğer bir deyişle, başarı; bireylerin üretken ve anlamlı bir yaşam sürmelerini ifade etmektedir. Bireyler olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler ve anlam noktalarında yolunda gitmeyen şeyler olsa da kendileri için başarıyı izlemektedirler (Seligman, 2011). Ayrıca, bireylerin yaptıkları şeylere başarı duygusuyla bakabilmeleri de onların mutluluğa ulaşabilmelerini sağlamaktadır (Kun, Balogh ve Krasz, 2017). Bu anlamda başarının, iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.2.3. Başarı Boyutunda İyi Oluş

Seligman (2011) tarafından geliştirilen PERMA modelinde, iyi oluş farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir yapı olarak kabul edilmektedir. Başarı boyutunda iyi oluş da PERMA modelinde yer verilen iyi oluş boyutlarından birisidir. Başarı, hedefler için çalışmayı ve belirli becerilerde uzmanlaşmayı gerektirmesi bakımından iyi oluşa katkı sağlayan bir bileşen olarak ele alınmaktadır (Butler ve Kern, 2015).

Diener (2006), mutlu bireylerin karmaşık görevleri daha iyi tamamlayabildiklerini söylemektedir. Benzer şekilde öğrenmeyi sürdürme de beynin çalıştırılması ve öğrenmeye çaba gösterilmesi nedeniyle iyi oluşa katkıda bulunabilmektedir. Yeni şeyler öğrenme ve yeni bir şeyler deneme, kendine daha çok güven duymaya ve daha aktif bir yaşama yol açmaktadır (Aked, Marks, Cordon ve Thompson, 2008). Eryılmaz (2011) ise, pozitif psikoterapide yer alan ikincil yeteneklerden başarının iyi oluş ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yani, bireylerin başarı yeteneklerini kullanmaları iyi oluşlarını arttırmaktadır. Başarı yeteneği ile iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya konulması, bireylerin kendilerini başarılı olarak değerlendiklerinde kendilerini daha iyi hissetmeleri anlamına gelmektedir. Bu nedenle, başarının iyi oluşa katkı sağladığını söylemek mümkün olmaktadır.

Diener (2006), mutluluğun tek bir anahtarı olmadığını ve sahip olunacak tek bir şeyle iyi oluşun garanti edilemeyeceğini söylemektedir. Bunun yerine, yüksek iyi oluşa katkı sağlayabilen birçok koşul olabileceğini söylemektedir. Diener'e göre (2006), iyi oluş farklı bileşenleri içeren bir terimdir ve bu bileşenler birbirlerinden bir şekilde bağımsızdırlar. Yani iyi oluşa ait bileşenlerden biri yüksek, diğer düşük olabilmektedir. Bu nedenle, iyi oluşa ait bileşenleri ayı ayrı anlamak da gerekli olmaktadır (Diener, 2006). Ayrıca, iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, iyi oluşun bireylerin öznel ve çok yönlü yapısını ele aldığı görülmektedir. Bu nedenle, iyi oluşun bireylerin doğalarına ait pek çok kavramla ilişkili olarak ele alınmasının önem taşıdığı söylenebilmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Kısacası, başarı boyutunda iyi oluşun ele alınmasının, iyi oluşa katkı sağlayan faktörlerin neler olduğunun daha iyi anlaşılması bakımından önem taşıdığını söylemek mümkündür. Başarı, özellikle okul döneminde gelişimsel bir görev olarak karşımıza

çıkmakta ve gelişimsel bir görevin yerine getirilmesi de iyi oluş ile ilişkilendirilebilmektedir (Eryılmaz, 2016).

2.2.4. Okul Döneminde Başarı Boyutunda İyi Oluş

Okul ortamında, geleneksel yaklaşımlar öğrencilerin sorunlarının ortadan kaldırılmasına ve rahatsızlıklardan kurtarılmalarına yöneliktir. Bunlar da önem taşımasına rağmen, bazı durumlarda sınırlı kalabilmektedir. Öğrencilerin yaşamlarını daha iyi hale getirebilmek için, onların güçlü yönlerinin geliştirilmesine ve zorluklar karşısında olumlu olmalarına odaklanılması önem taşımaktadır (Huebner, Suldo, Smith ve McKnight, 2004). Pozitif psikoloji de geleneksel yaklaşımı değiştirmekte ve okul ortamında önleyici bir bakış açısı oluşturmaktadır. Pozitif psikoloji; olumlu bir yaklaşım ile olumlu faktörleri belirleyerek, sadece sorunu olan öğrencilerin değil tüm öğrencilerin gelişimlerini ön plana almaktadır. Diğer bir deyişle, pozitif psikoloji olumsuz davranışlardan çok olumlu ve güçlü yönlere odaklanmayı sağlamaktadır. Böylece, öğrencilere kendi potansiyellerini geliştirme fırsatı sağlanabileceği düşünülmektedir (Terjesen, Jacofsky, Froh ve Digiuseppe, 2014). Waters da (2011), okullarda pozitif psikoloji yaklaşımının benimsenmesinin önem taşıdığını ve hem akademik performansın hem de iyi olma halinin bir başarı göstergesi olarak kabul edilmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Okul ortamında, mutlu bireyler yetiştirmek hem aileler hem eğitimciler hem de uzmanlar tarafından istenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yaşamlarına mutlu bir şekilde bakmalarının, gelişim süreçlerine de olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilmektedir. Ayrıca, bu durumun öğrencilerin yaşamlarının ilerleyen dönemleri için de benzer şekilde olumlu ve kolaylaştırıcı bir etkisi olabilecektir (Çivitci, 2009). Suldo ve Huebner (2006), öğrencilerin ergenlik dönemlerinde yaşamlarından yüksek düzeyde doyum almalarının gelişim süreçleri açısından büyük önem taşıdığını dile getirmektedirler. Suldo, Thalji-Raitano, Kiefer ve Ferron da (2016), yüksek iyi oluşa sahip ergenlerin gelişimsel alanlarda daha üstün işlev gösterdiklerini söylemektedirler. İyi oluş düzeylerinin yüksek olması, ergenlerin gelişim görevlerini başarıyla tamamlamaları açısından etkili olmasının yanı sıra onları rahatsızlıklardan da korumaktadır (Suldo ve Shaffer, 2008). Ayrıca, yüksek yaşam doyumu ve olumlu duygular, stresli yaşam olaylarının olumsuz etkilerini azaltmasının yanı sıra ergenlerin psikolojik ve davranışsal sorunlarının ortaya çıkmasını da

önlemektedir (Park, 2004). Bu nedenle, okul döneminde öğrencilerin iyi oluşlarının ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Okul döneminde, akademik yönden başarılı olmaya önem verilmektedir. İlkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde öğrencilerin akademik ve mesleki olarak iyi bir yere gelmeleri için çalışmalar gerçekleştirilmektedir ve bu da başarıyı ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca başarı; öğrencilerin aileleri, öğretmenleri gibi çevresindekiler tarafından da önemsenmektedir. Kısacası; öğrencilerin sosyal, ahlaki ve duygusal açıdan sağlıklı bireyler olmalarının yanı sıra başarılı olmaları da istenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Ateş, 2016). Okullarda öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik yönden gelişimlerinin amaçlandığı da göz önüne alındığında, başarının temel bir çıktı olduğunu söylemek mümkün olmaktadır (Sarıer, 2016).

Okul döneminde başarılı olma gelişimsel bir görev olarak da karşımıza çıkmakta ve gelişimsel bir görevin yerine getirilmesi de mutluluk nedenleri arasında yer almaktadır (Eryılmaz, 2016). Ergenlik döneminde yer alan öğrenciler, başarıyı yakaladıklarında yeterlilik duyguları gelişmekte ve bu da toplumun başarılı birer üyesi olmalarına katkı sağlamaktadır. Başarılı olmaları, öğrencilerin üretken ve mutlu olmalarını da beraberinde getirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin başarı duygusunu kazanmaları kendi güçlerine ve yeteneklerine inanmalarını da sağlamaktadır (Burger, 2006). Karakoç, Bingöl ve Karaca da (2013), öğrencilerin kendilerini başarılı bulmalarının iyi oluşlarına katkı sağladığını söylemektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarının ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Suldo ve Shaffer (2008), iyi oluşun akademik başarı için önem taşıdığını dile getirmektedirler. Akademik açıdan kendilerini yeterli hisseden öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Telef ve Ergün, 2013; Tuzgöl Dost, 2007). Akademik olarak başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik olarak başarı düzeyi daha düşük olan öğrencilere göre iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Ateş, 2016; Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol, 2015). Eryılmaz ve Aypay ise (2011a), araştırmalarında başarılı kimlik statüsüne sahip olan ergenlerin iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadırlar. Başarılı kimlik statüsüne sahip olan ergenler, bu durumdan olumlu olarak etkilenmekte ve mutlu olmaktadırlar. Eryılmaz

ve Yorulmaz da (2006), olumlu akademik deneyimin ergenler için mutlu olmanın yollarından biri olduğunu ortaya koymaktadırlar.

2.2.5. İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar

Karakoç, Bingöl ve Karaca (2013) araştırmalarında, lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluşu ve olumlu gelecek beklentileri arasındaki ilişkileri incelenmiş ve okul başarısı açısından da değerlendirilmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, ergenlerin öznel iyi oluşları arttıkça olumlu gelecek beklentilerinin yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada, ergenlerin okul başarısı ile iyi oluşları ve olumlu gelecek beklentileri arasında anlamlı ilişki olduğu da ortaya konulmaktadır. Diğer bir deyişle, ergenlerin başarıları yükseldikçe olumlu gelecek beklentileri ve iyi oluşları da yükselmektedir. Sonuçlar, ergenlerin kendilerini başarı bulmalarının öznel iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu ve geleceğe dair daha olumlu olmalarını sağladığını göstermektedir (Karakoç, Bingöl ve Karaca, 2013).

Suldo ve Huebner (2006), araştırmalarında yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin sosyal, kişisel ve bilişsel yönden diğerlerine oranla daha işlevsel olduklarını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca, yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin, duygusal ve davranışsal problemleri daha az sıklıkla yaşadıklarını da ortaya koymaktadırlar. Diğer bir deyişle, ortalama derecede mutlu ve çok mutlu ergenler arasında uyum açısından farklılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları, ergenlerin yüksek yaşam doyumlarının gelişim süreçleri açısından avantaj sağladığını göstermektedir.

Eryılmaz ve Aypay (2011b), ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelendikleri araştırmalarını, lise düzeyindeki 233 ergen ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri kullanmaları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırmada, öznel iyi oluşu artırma stratejilerinden çevreye olumlu tepki verme stratejisi ile çevreden olumlu tepki alma stratejisi arasında ve öznel iyi oluş ile derse katılmaya motive olma arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. Diğer bir deyişle; ergenler çevreye olumlu tepki verdikçe, çevreden olumlu tepki aldıkça ve öznel iyi oluş düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya ilişkin motivasyonları da artmaktadır.

Waters (2011), Okul Temelli Pozitif Psikoloji Müdahalelerinin Gözden Geçirilmesi isimli araştırmasında, pozitif psikoloji yaklaşımına bağlı olarak

öğrencilerin iyi oluşlarını ve akademik performanslarını geliştirmek için tasarlanmış 12 okul temelli müdahaleyi gözden geçirmektedir. Araştırmanın sonuçları; pozitif psikoloji programlarının öğrencilerin iyi oluşları, ilişkileri ve akademik performansları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları, okullarda pozitif psikoloji yaklaşımın benimsenmesinin önem taşıdığını göstermektedir. Araştırmada, okullarda akademik performansın yanında, iyi olma halinin de okul başarısının bir göstergesi olarak kabul edilmesi gerektiği görüşü ortaya konulmaktadır.

Eryılmaz (2010), ergenlerde öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 236 lise öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, içsel ve dışsal motivasyonun öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Motivasyonsuzluk ile öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın sonuçları, ergenlerin öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanmalarında içsel ve dışsal olarak motive olmalarının önem taşıdığını göstermektedir.

Eryılmaz ve Yorulmaz (2006) araştırmalarında, ergenler için mutlu olmanın yollarının neler olduğunu incelemektedirler. Araştırmanın sonuçları; ergenlerin olumlu ilişkiler, sevgi ve saygı, hazzı arama, olumlu akademik deneyim, romantik yakınlık, mutluluğu koruma ve olumsuz duyguları kontrol etme ile mutlu olduklarını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, olumlu akademik deneyimin ergenlerin iyi oluşlarına katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelendiği bir araştırma 290 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçları belirleme arasında anlamlı ilişki ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, ergenlerin yaşam amaçlarını belirlemeleri öznel iyi oluşları ile ilişkilidir. Ayrıca araştırmada, değişkenlerin öznel iyi oluş ile ilişkileri de incelenmektedir. Ergenlerin öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanmaları ile kariyer amacı belirlemeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki ortaya konulmaktadır (Eryılmaz, 2011).

Telef ve Ergün (2013) araştırmalarında, lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterliği incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal,

akademik ve duygusal açıdan olmak üzere öğrencilerin öz-yeterlilikleri öznel iyi oluşlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin öz-yeterlilikleri arttıkça öznel iyi oluşları da artmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal, akademik ve duygusal açıdan kendilerini yeterli hisseden öğrencilerin daha mutlu oldukları söylenilebilmektedir.

Lise öğrencilerinin öz-yeterlilikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, öz-yeterlilik ve öznel iyi oluş arasında okul başarısına göre anlamlı ve pozitif bir ilişki ortaya konulmaktadır. Diğer bir deyişle; okul başarısı arttıkça ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlilikleri de artmaktadır. Ayrıca, akademik olarak başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik olarak başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, ergenlerin öz-yeterliliklerinin öznel iyi oluşu katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol, 2015).

Eryılmaz ve Aypay (2011a), ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisini inceledikleri araştırmalarını, lise düzeyindeki 225 ergen ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, ergen öznel iyi oluşu ile başarılı ve ipotekli kimlik statüsüne sahip olma arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmada, ergen öznel iyi oluşu ve başarılı kimlik statüsü arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. Ergen öznel iyi oluşu ve ipotekli kimlik statüsü arasında ise anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. Yani, başarılı kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri artarken, ipotekli kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri azalmaktadır. Araştırmada, ergen öznel iyi oluşu ile askıya alınmış ve dağınık kimlik statüsüne sahip olma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, başarılı kimlik statüsüne sahip olan ergenlerin, bağımsız bir şekilde kendi değerlerini ve amaçlarını oluşturmaları bakımından öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, başarılı kimlik statüsüne sahip olmanın ergenlerde olumlu etkili yarattığını ve ergenlerin mutlu olmalarını sağladığını da ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre incelendiği bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarılarına ve gelecek beklentilerine göre yaşam doyumlarının farklılaştığı görülmektedir. Araştırmada; algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, algılanan

akademik başarı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre yaşam doyumu puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Araştırmanın bu sonucu, öğrencilerin mesleklerini ve geleceklerini şekillendirdikleri dönem olan üniversite yıllarında başarılı olmalarının mutlulukları açısından önem taşıdığı şeklinde yorumlanmaktadır. Gelecek beklentilerinin gerçekleşeceğini düşünen öğrencilerin, beklentilerinin bazılarının gerçekleşeceğini düşünen ve beklentilerinin hiçbirinin gerçekleşmeyeceğini düşünen öğrencilere göre yaşam doyumu puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu da görülmektedir. Ayrıca benzer şekilde; gelecekteki beklentilerinin bazılarının gerçekleşeceğini düşünen öğrencilerin, beklentilerinin hiçbirinin gerçekleşmeyeceğini düşünen öğrencilere göre de yaşam doyumu puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, geleceklerine daha olumlu bakan öğrencilerin yaşamlarından daha yüksek düzeyde doyum aldıklarını göstermektedir (Tuzgöl Dost, 2007).

Eryılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen, üniversite öğrencileri için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğinin incelendiği araştırma; 13 deney grubunda 13 kontrol grubunda olmak üzere 26 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla olumlu duygularında ve yaşam doyumlarında önemli düzeyde yükselme olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin olumsuz duygularında da önemli düzeyde bir azalma olduğuna göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, pozitif psikoloji temelinde geliştirilen öznel iyi oluşu arttırma programının etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın sonuçları; öznel iyi oluşu arttırma programının öğrencilerin öznel iyi oluşlarına katkı sağlamanın yanı sıra farkındalık, iyimserlik, çevreye uyum, öz düzenleme gibi becerilerine de katkı sağladığını göstermektedir.

Ateş (2016), üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinliği incelediği araştırmasında, psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkiliğin akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ve sosyal yetkinlikleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır. Araştırmanın sonuçları, psikolojik iyi oluşları yüksek olan öğrencilerin akademik olarak başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca, psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinliğin akademik başarıya

ilişkin toplam varyansın %47'sini açıkladığı görülmektedir. Psikolojik iyi oluş, akademik başarıyı ilk sırada yordarken, sosyal yetkinlik ikinci sırada yordamaktadır.

Eryılmaz (2011), yetişkin öznel iyi oluşu ile pozitif psikoterapi bağlamında birincil ve ikincil yetenekler arasındaki ilişkileri incelendiği araştırmasında; pozitif psikoterapide yer alan birincil yeteneklerden zaman ve umudun, ikincil yeteneklerden güvenirlilik ve başarının öznel iyi oluş ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yani, bireylerin bu yetenekleri kullanmaları öznel iyi oluşlarını arttırmaktadır. Başarı yeteneği ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya konulması, bireylerin kendilerini başarılı olarak değerlendiklerinde daha iyi hissetmeleri anlamına gelmektedir. Araştırmanın sonuçları, bireylerin başarı yeteneklerinin geliştirilmesinin önemini de ortaya koymaktadır.

2.3. Öz Düzenleyerek Öğrenme

Bireylerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri araştırmacılar tarafından her zaman ilgi odağı olmuştur. Bu soru, bireylerin öğrenme süreçlerini en iyi şekilde nasıl yürütebilecekleri sorusunu da beraberinde getirmiştir. Bireylerin, kendi öğrenme süreçlerinde yer alması düşüncesi de bireyleri merkeze almayı gerektirmektedir (Özturan Sağırlı ve diğ., 2010). Bu nedenle de eğitim sürecinde, bireysel farklılıklara önem verme ve eğitim ortamını daha zengin hala getirme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu noktada, eğitim sisteminin amacı; bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer almaları ve bilgiyi yapılandırmaları olmuştur. Günümüzde, birçok bilgi ile karşılaşan bireylerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarının yanı sıra; öğrenme süreçlerini etkin kılmak için kullandıkları süreçler de önem taşımaktadır. Diğer bir deyişle, günümüzde eğitimde; kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alan, öğrenme süreçlerini yönlendiren ve öğrenme süreçlerinin içerisinde yer alan bireyler yetiştirilmek amaçlanmaktadır. Bu da bireylerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerini gerektirmesi bakımından, öz düzenleyerek öğrenmeyi öne çıkarmaktadır (İnan ve Yüksel, 2010; Aydın ve Demir Atalay, 2015; Demir ve Budak, 2016).

Öz düzenleyerek öğrenme becerisi, bireylerin en önemli özelliklerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz düzenleyerek öğrenme sayesinde, bireyler değişen koşullara uyum sağlayabilmekte ve gelişim gösterebilmektedirler. Öz düzenlemenin nasıl geliştiğini ve yapısını anlamak, sosyal bilişsel kuram ve öz düzenleyerek

öğrenme konusunda araştırmalara yönelinmesine neden olmuştur (Zimmerman, 2000). Öz düzenleyerek öğrenme bakış açışı; eğitim sürecinin odağını, öğrencileri okulda veya okul dışında öğrenme yetenekleri ve çevre açısından sabit varlıklar olarak görmekten ziyade, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını ve çevrelerini geliştirmek için kişisel olarak başlattıkları stratejilere kaydırmaktadır (Zimmerman, 1989a). Öz düzenleyerek öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerilerinin eğitim temel bir amacı olması nedeniyle de önem taşımaktadır (Zimmerman, 2002a).

Öğrenmenin hayat boyu devam ettiği düşünüldüğünde, bireylerin öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri açısından öz düzenleyerek öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Haşlaman ve Aşkar, 2007). Bireylerin bilgiyi pasif olarak almalarından ziyade, aktif bir şekilde düzenleyerek almaları günümüz öğretim yöntemlerinde de ön plana çıkmaktadır. Bu da öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin önemini arttırmaktadır. Ayrıca, öğrenme süreçlerinde öz düzenleyerek öğrenme becerilerini kullanan öğrenciler akademik başarı ve performans açısından daha iyi sonuçlara ulaşabilmektedirler (Özturan Sağırlı ve diğ., 2010).

2.3.1. Öz Düzenleyerek Öğrenme Kavramı

Öz düzenleme kavramı, ilk olarak Bandura tarafından ortaya konulmuştur. Bandura (1986), öz düzenleme kavramını sosyal bilişsel kurama göre ele almaktadır. Sosyal bilişsel kuram, öz düzenlemeyi; kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile almaktadır. Kişisel faktörler, bireylerin öğrenme süreçlerini etkileyen inanç ve tutumlarını içermektedir. Çevresel faktörler; eğitim-öğretimin kalitesi, geri bildirimler, öğretmen desteği, ebeveyn desteği, sınıf ortamı gibi faktörleri içermektedir. Davranışlar faktörler ise önceki performansın etkilerini içermektedir. Ayrıca, tüm bu faktörler birbiri ile etkileşim halinde olmaktadır. Kısacası, öz düzenlemede; bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde kontrol sahibi olmaları ve bunlar üzerinde düzenleme yapmaları söz konusudur.

Öz düzenleme, eğitim ile ilgili araştırmalarda daha çok öğrenme süreci içerisindeki rolünden dolayı öz düzenleyerek öğrenme olarak ele alınmaktadır (Sakız, 2014). Zimmerman (2000), öz düzenleyerek öğrenmeyi; bireylerin hedeflerine ulaşabilmek için duygu, düşünce ve davranışlarını planlı ve döngüsel olarak düzenlemeleri şeklinde tanımlanmaktadır. Zimmerman (1986); öz düzenleyerek öğrenmeyi, sosyal bilişsel kurama göre ele almakta ve öz düzenleyerek öğrenmeyi,

bireylerin kendi öğrenme süreçlerine; bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde katılmaları olarak da tanımlamaktadır. Bilişsel süreçler; öz düzenleyerek öğrenme süreçleri boyunca bireylerin çeşitli aşamalarda plan yapmalarını, hedef belirlemelerini, organizasyon yapmalarını, kendi kendilerini izlemelerini ve kendi kendilerini değerlendirmelerini içermektedir. Bu da bireylerin, öğrenme süreçlerinde kendilerinin farkında olmalarının yanı sıra bilgili ve kararlı olmalarını da sağlamaktadır. Motivasyonel süreçler; öz düzenleyerek öğrenme süreçlerinde bireylerin kendilerini yeterli görmelerini, harekete geçmiş olmalarını ve göreve yönelik ilgi sahibi olmalarını içermektedir. Davranışsal süreçler; bireylerin öz düzenleyerek öğrenme sürecinde öğrenmeyi daha iyi sağlayacak ortamları seçmelerini, yapılandırmalarını ve hatta yaratmalarını içermektedir (Zimmerman ve Martinez Pons, 1988; Zimmerman, 1990).

Öz düzenleyerek öğrenme, Pintrich (2000) tarafından, bireylerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri; bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izledikleri, düzenledikleri ve kontrol ettikleri aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kauffman (2004) ise; öz düzenleyerek öğrenmeyi, bireylerin öğrenme süreçlerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabaları olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, bireylerin öğrenme süreçlerinde etkin olup kendi öğrenme süreçlerini kontrol edip yönetmeleri söz konusudur. Paris ve Paris de (2001); öz düzenleyerek öğrenme süreçlerinde bireylerin bilgiyi edinmeleri, deneyimlerini arttırmaları ve kendilerini geliştirmeleri için davranışlarını izlemeleri, yönlendirmeleri ve düzenlemeleri açısından özerklik ve kontrolün önem taşıdığını dile getirmektedir.

Öz düzenleyerek öğrenme; bilişsel strateji kullanımı, bilişötesi işlemler ve motivasyonel inançları içermektedir. Diğer bir deyişle, biliş, bilişötesi ve motivasyon bileşenlerinden oluşmaktadır. Winne (1997); öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireylerin, herhangi bir akademik görevle karşılaştıklarında görevin özelliklerini ve gerekliliklerini yorumlayabilmek için bilgi ve becerilerini gözden geçirdiklerini, oluşturdukları yorumlara bağlı olarak hedeflerini belirlediklerini; gerekli bilişsel, duyuşsal veya davranışsal stratejileri uygulayarak sonucun ortaya çıkmasını sağladıklarını ifade etmektedir.

Schraw, Crippen ve Hartley'e göre (2006); öz düzenleyerek öğrenme biliş, üstbiliş ve motivasyon olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Biliş; bilgiyi kodlama, bilgiyi hatırlama ve bilgiyi geri çağırma için gerekli becerileri içermektedir.

Üstbiliş, bireylerin kendi bilişsel süreçlerini anlamalarını ve izlemelerini sağlayan becerileri içermektedir. Motivasyon, bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanımına ilişkin bireylerin inançlarını ifade etmektedir. Biliş, üst biliş ve motivasyon bileşenlerinin üçü de öz düzenleyerek öğrenme için gerekli görülmektedir. Örneğin, bilişsel becerilere sahip olan ancak motivasyonu olmayan bireylerin performansları düşük olabilir. Benzer şekilde, motivasyonu yüksek olup gerekli becerilere sahip olmayan bireyler de yüksek düzeyde öz düzenleme gösteremeyebilirler (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).

Öz düzenleyerek öğrenmenin tüm tanımlarından anlaşılabileceği üzere, öz düzenleyerek öğrenme hem duyuşsal hem bilişsel bileşenleri içermektedir (İnan ve Yüksel, 2010). Öz düzenleyerek öğrenme tanımlarının ortak noktası; bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin olmalarıdır. Ayrıca öz düzenleyerek öğrenme, bireylerin öğrenme süreçlerinin her aşamasında sürece ilişkin farkındalıklarını ve kontrollerini gerektirmektedir. Öz düzenleyerek öğrenme genel olarak; öğrenmeye yönelik amaçların oluşturduğu, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejilerin belirlendiği ve bu stratejilerin uygulanarak değerlendirdiği bir süreç olarak ele alınmaktadır (Üredi ve Üredi, 2005).

2.3.2. Öz Düzenleyerek Öğrenenlerin Özellikleri

Pintrich (1995), öz düzenleyerek öğrenen bireylerin üç özelliği olduğunu söylemektedir. Birinci olarak, öz düzenleyerek öğrenen bireyler öğrenme süreçlerini daha iyi hale getirmek için; davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini kontrol etmeye çalışmaktadırlar. Burada bireylerin; davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini izlemeleri ve bunları duruma uygun hale getirecek şekilde düzenlemeleri söz konusudur. Bunu gerçekleştirmek her zaman kolay olmasa da bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaları ve öğrenme süreçlerini kontrol etme potansiyeline sahip olduklarının farkına varmaları önem taşımaktadır. İkinci olarak, bireylerin öğrenme süreçlerini düzenlerken bir hedefi gerçekleştirmeye çalışmaları söz konusu olmaktadır. Burada hedef, bireylerin performanslarını izleyip değerlendirmeleri ve gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri için bir standart sağlamaktadır. Üçüncü olarak; öz düzenleyerek öğrenmede bireylerin kendileri, yani terimdeki gibi öz ön plandadır. Diğer bir deyişle; ebeveyn, öğretmen veya başka biri tarafından değil bireysel olarak bir kontrol söz konusudur. Örneğin, öğrenci sınıftaki bir davranışını sadece öğretmenin varlığı için değiştiriyorsa ve gereklilik ortadan

kalktıktan sonra aynı davranışa devam ediyorsa bu öz düzenleme olarak kabul edilmez. Yani, öz düzenleyerek öğrenme; bireylerin aktif ve hedefe yönelik olarak davranış, motivasyon ve bilişlerini kontrol etmelerini içermektedir (Pintrich, 1995).

Pintrich'e (1995) göre, öz düzenleyerek öğrenen bireyler ile diğerleri arasındaki en önemli farklılık, öz düzenleyerek öğrenen bireylerin dikkat ve anlamada eksiklik yaşadıklarında bunun farkına varmaları ve bu eksikliği kapatmaya çalışmalarıdır. Ayrıca, bu bireylerin dikkat eksikliği yaşamadıkları durumlarda da konuyu anlamada sorun yaşamaları söz konusu olabilmektedir. Bu durumda bu bireyler, konu hakkında kendilerine sorular yönelterek neyi anlayıp anlamadıklarını ele alırlar ve anlayışları yeterli değilse bunu geliştirmek için adımlar atabilirler. Ayrıca, konuyu kavrayışlarını izlerler ve anlamadıkları noktalarda sorular sormaktan çekinmezler. Konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olacak önemli yerlerin altını çizme, notlar alma gibi çeşitli bilişsel stratejilerden yararlanırlar. İhtiyaç duydukları durumlarda ise çalışma şekillerini değiştirirler (Pintrich, 1995).

Zimmerman'a (1989a) göre, tüm bireyler belli bir seviyede öz düzenleyerek öğrenme süreçlerini kullanırlar. Ancak, öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireyler; düzenleyici süreçler ve öğrenme sonuçları arasındaki stratejik ilişkiler ile ilgili farkındalığa sahip olmaları ve bu stratejileri akademik hedeflerine ulaşmak için kullanmaları ile ayırt edilirler. Öz düzenleyerek öğrenen bireyleri tanımlamada; üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejilerin sistemli olarak kullanılması anahtar olarak kabul edilmektedir (Zimmerman, 1989a). Öz düzenleyerek öğrenenleri ayırt etmede başka bir nokta, bireylerin kendilerine yönelik geri bildirimde bulunmalarıdır (Carver ve Scheier, 1981; Zimmerman, 1989b). Geri bildirim sürecinde, bireyler öğrenme yöntem veya stratejilerinin etkililiği noktasında kendileri hakkında değerlendirmelerde bulunurlar. Geri bildirim, öz düzenleyerek öğrenmenin etkililiği için büyük önem taşımaktadır (Zimmerman, 1990). Öz düzenleyerek öğrenen bireyleri ayırt etmede diğer bir nokta da bireylerin belirli bir stratejiyi neden ve nasıl kullanmaya karar verdikleridir. Öz düzenleyerek öğrenme; belli stratejileri ve tepkileri gerektirdiğinden bireylerin bunları gerçekleştirmeleri zaman, dikkat ve çaba gerektirmektedir. Ayrıca, bireylerin öz düzenleme konusunda motive olmaları için de çabalarının sonuçlarının istendik olması beklenir (Zimmerman, 1990). Bunların dışında, öz düzenleyerek öğrenen bireyler; öğrenme sonuçlarına tepki göstermenin yanı sıra kendileri için öğrenme fırsatları da yaratırlar (Zimmerman, 1989a).

Öz düzenleyerek öğrenenleri tanımlamada; öz düzenleyerek öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğrenme süreci hakkında öze yönelik geribildirimde bulunma ve bağımsız motivasyon süreçleri öne çıkmaktadır. Öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireyler, istenen öğrenme sonuçlarına ulaşmak için öz düzenleyerek öğrenme stratejilerini seçerler ve kullanırlar (Zimmerman, 1990).

2.3.3. Öz Düzenleyerek Öğrenme Modelleri

Öz düzenleyerek öğrenme, birçok araştırmacı tarafından çeşitli modeller ile ele alınmıştır. Öz düzenleyerek öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Barrowski ve Winne tarafından geliştirilmiş olan farklı öz düzenleyerek öğrenme modellerine rastlanmaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öz düzenleyerek öğrenme modelleri; genel olarak, öğrenme esnasında ilk aşamada hazırlık sürecinden bahsetmektedirler. Bu hazırlık süreci; bireylerin öğrenme görevini anlamak için çaba gösterdikleri, görevi gerçekleştirmeye yönelik bir plan yaptıkları ve motivasyonlarını değerlendirdikleri bir süreç olarak ele alınmaktadır. İkinci aşamada, bireylerin öğrenme görevine yönelik olarak çeşitli stratejileri kullanmaları söz konusudur. Ayrıca, bu aşamada performans esnasında bireylerin kendilerini kontrol etmeleri ve gözlemleme yapmaları da söz konusudur. Son aşama ise değerlendirme sürecidir. Bu aşamada, bireyler öğrenme performanslarına yönelik olarak kendilerini değerlendirirler ve bu değerlendirmelere göre sürece yeniden yön verirler. Öz düzenleyerek öğrenme modelleri, öğrenme sürecini sonu olan bir süreç olarak ele almaktan ziyade; döngüsel ve tekrar eden bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Coşğun ve Coşğun, 2018).

Öz düzenleyerek öğrenme modellerin tümünün, öz düzenleyerek öğrenmeyi çeşitli döngüsel süreçler ile açıkladığı görülmektedir. Öz düzenleyerek öğrenme ile ilgili modellerin diğer bir ortak noktası, bireylerin öğrenme süreçlerinde aktif ve yapılandırmacı olduklarını söylemeleridir. Bireyler, öz düzenleyerek öğrenme sürecinde kendi hedef ve stratejilerini hem dış çevrede hem de kendi zihinlerindeki bilgilerden yola çıkarak aktif olarak oluştururlar. Bireyler öğretmen, ebeveyn veya dış çevreden gelen bilgileri pasif olarak almaktan ziyade öğrenme süreçlerinde aktif ve yapılandırmacıdırlar. Öz düzenleyerek öğrenme ile ilgili modellerin başka bir ortak noktası; bireylerin biliş, motivasyon ve davranışlarının belirli yönlerinin yanı sıra çevrenin bazı özelliklerini izleyebileceklerini, kontrol edebileceklerini ve

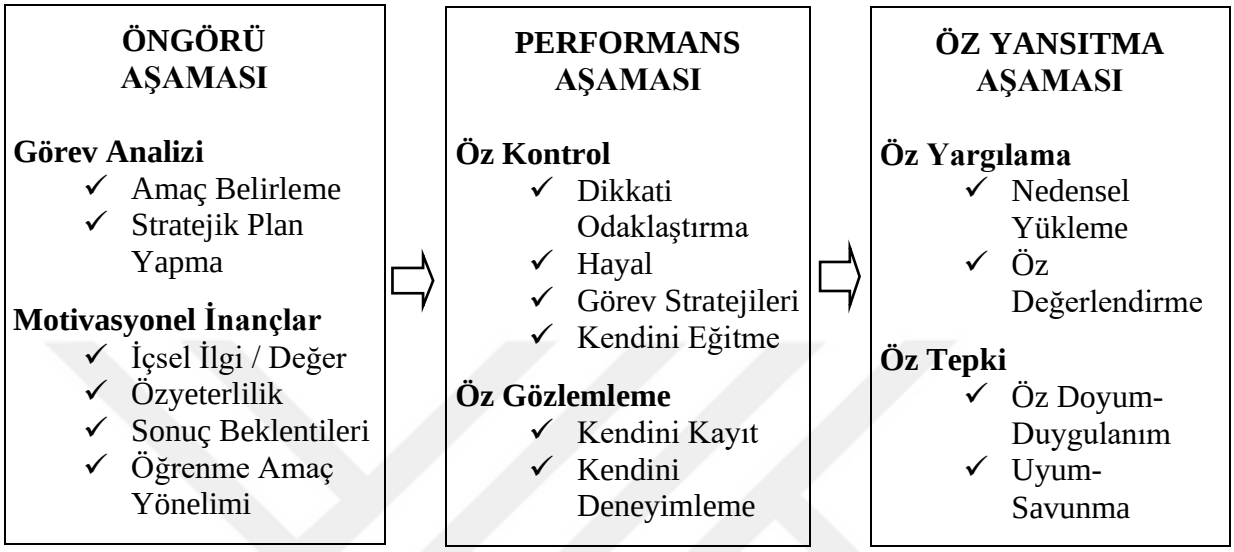
düzenleyebileceklerini söylemeleridir. Ayrıca; öz düzenleyerek öğrenme için bireysel, bağlamsal, gelişimsel açılardan farklı faktörlerin söz konusu olabileceği kabul edilir. Öz düzenleyerek öğrenme ile ilgili modellerin başka bir ortak noktası da öğrenme sürecinin devamında veya öğrenme süreci içerisinde değişikliğin gerekli olup olmadığını değerlendirebilmek için karşılaştırmalara olanak veren hedef veya kriterlerin var olduğunu söylemeleridir. Bireyler; bu hedeflere yönelik çaba göstermekte, ilerlemelerini izlemekte ve hedeflerine ulaşabilmek için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemektedirler (Pintrich, 2000). Öz düzenleyerek öğrenme ile ilgili birçok model olmasına karşın, çoğu modelin ortak olduğu nokta bireylerin öğrenme süreçlerini kontrol etmek ve düzenlemek için çeşitli bilişsel stratejileri kullanmalarıdır (Pintrich, 1999).

2.3.3.1. Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli

Zimmerman, Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ni Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına uygun olarak geliştirmiştir. Sosyal bilişsel kurama göre; öz düzenleyerek öğrenme süreci kişisel, çevresel ve davranışsal faktörler tarafından belirlenmektedir (Zimmerman, 1989b). Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli, öz düzenleyerek öğrenme ile ilgili en kapsamlı modellerden birisidir ve öz düzenleyerek öğrenmede yer alan farklı süreçlerin nasıl işlediğine yönelik çeşitli bilgiler sunmaktadır.

Sosyal bilişsel kurama göre, öz düzenleyerek öğrenme; öngörü, performans ve öz yansıtma olmak üzere üç aşamaya ayrılmaktadır. Bu aşamaların da karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşim halinde olduğu kabul edilmektedir. Zimmerman da Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ni öngörü, performans ve öz yansıtma olarak üç temel aşamaya ve bu aşamalara ait çeşitli alt aşamalara ayırmaktadır. Öngörü aşaması, görev analizi ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki aşamaya ayrılmaktadır. Görev analizi analizi alt aşaması, amaç belirleme ve stratejik plan yapma alt aşamalarına ayrılmaktadır. Motivasyonel inançlar alt aşaması; içsel ilgi/değer, özyeterlilik, sonuç beklentileri ve öğrenme amaç yönelim alt aşamalarına ayrılmaktadır. Performans aşaması, öz kontrol ve öz gözlemleme olmak üzere iki aşamaya ayrılmaktadır. Öz kontrol alt aşaması; dikkati odaklaştırma, hayal, görev stratejileri ve kendini eğitme alt aşamalarına ayrılmaktadır. Öz gözlemleme alt aşaması, kendini kayıt ve kendini deneyimleme alt aşamalarına ayrılmaktadır. Öz yansıtma aşaması, öz yargılama ve öz kontrol olmak üzere iki aşamaya ayrılmaktadır. Öz yargılama alt aşaması, nedensel

yükleme ve öz değerlendirme alt aşamalarına ayrılmaktadır. Öz tepki alt aşaması, öz doyum-duygulanım ve uyum-savunma alt aşamalarına ayrılmaktadır (Zimmerman, 2000). Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer alan aşamalara Şekil 2'de yer verilmektedir.



Şekil 2: Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli

Eryılmaz, Ali, Mammadov, Maarif. 2017. Zimmerman'ın Modeli Temelinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 4. s. 10: 79-93.

Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer alan öngörü aşaması, öğrenmeye yönelik harekete geçme ve öğrenme için hazırlık yapılmasından önce gelen etkili süreçleri ifade etmektedir. Performans aşaması, öğrenmeye yönelik davranışların uygulamaya geçirildiği süreci içermektedir. Öz yansıtma aşaması ise, performans çabalarından ortaya çıkan ve bireylerin performansına ilişkin tepkilerini içeren süreçtir. Bu aşamalar, sırayla sonraki performans ve öğrenme çabalarını etkilemektedir ve böylece bir öz düzenleyerek öğrenme döngüsü tamamlanmaktadır. Ayrıca; Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer alan aşamaların ayırt edici özellikleri bulunmakla beraber, aşamaların birbirleriyle ilişkili olduğu noktalar da bulunmaktadır (Zimmerman, 2000).

Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde ilk aşama olan öngörü aşaması, bireylerin öğrenmeye yönelik girişim göstermelerinden önce yaşanan süreçleri ifade içermektedir. Öngörü aşaması, görev analizi ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Görev analizi aşamasında, öğrenme sürecine

yönelik olarak hazırlık ve plan yapılması söz konusudur. Görev analizi aşaması ise, amaç belirleme ve stratejik plan yapma alt aşamalarından oluşmaktadır. Amaç belirleme aşaması, performansa yönelik hedeflerin belirlenmesini içermektedir. Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ne göre, öz düzenleyerek öğrenme aşamalarını takip eden bireyler hedeflerini basamaklı olarak düzenlerler. Diğer bir deyişle, öz düzenleyerek öğrenme sürecinde yer alan hedefler daha uzak hedeflere ulaşmayı sağlamaktadır. Süreçte yer alan hedefler kişisel olarak da anlam taşımakta, yakın hedeflere ulaştıkça yeterlilik hissi ve içsel ilgi artmaktadır. Görev analizinin ikinci alt aşaması, stratejik plan yapmadır. Performansın en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için göreve ve duruma uygun stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Öz düzenleyerek öğrenme stratejileri, bir beceriyi edinme ve sergilemeye yönelik amaçlı ve kişisel süreç ve eylemlerdir (Zimmerman, 1989b). Hiçbir strateji tüm bireylere uygun olamayacağı gibi, bir birey için de bir stratejinin tüm durumlarda en iyi sonucu vermesi mümkün değildir. Bir beceri geliştikçe de ilk başta kullanılan strateji dışında da stratejilerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, öz düzenleyerek öğrenen bireyler hedef ve stratejilerini sürekli olarak düzenlemek durumundadırlar. Öngörü aşamasının ikinci alt aşaması, motivasyonel inançlar aşamasıdır. Motivasyonel inançlar, öğrenmeye yönelik inançları içermektedir. Öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin kullanılabilmesi için motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyonel inançlar aşaması; içsel ilgi/değer, öz yeterlilik, sonuç beklentileri ve öğrenme amaç yönelimi alt aşamalarından oluşmaktadır. İçsel ilgi/değer, göreve verilen önemi ifade etmektedir. Öz yeterlilik, öğrenme veya performansın sonuçlarına dair kişisel inançları ifade etmektedir. Öz yeterlilik, motivasyon için temel olmaktadır. Örneğin; öz yeterlilik sınavdan geçmeye dair inancı ifade ederken, sonuç beklentileri mezun olma gibi bu notun yaratacağı sonuçları ifade etmektedir. Süreç içerisinde elde edilen başarılar, içsel ilgi ve değer duygusu yaratmaktadır. Ayrıca bu süreç; aynı zamanda motivasyonu sürdürmekte, performansı geliştirmekte ve öğrenme amaç yönelimini ortaya çıkarmaktadır (Zimmerman, 2000).

Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde ikinci aşama olan performans aşaması; bireylerin çaba gösterdikleri, dikkat ve eylemi etkileyen süreçleri ifade etmektedir. Performans aşaması, öz kontrol ve öz gözlemleme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Öz kontrol aşamasında, öngörü aşamasında seçilen stratejilerin uygulanması ve bireylerin görevlerine odaklanmaları söz konusudur. Öz

kontrol aşaması; dikkati odaklaştırma, hayal, görev stratejileri ve kendini eğitme alt aşamalarından oluşmaktadır. Dikkati odaklaştırma; hayal, görev stratejileri, kendini eğitme gibi süreçlerde bireylerin görevlerine odaklanmalarına ve en iyi çabayı göstermelerine yardımcı olmaktadır. Dikkati odaklaştırma ile, bireylerin konsantrasyonlarını geliştirmeleri ve diğer gizli süreçleri ve dış olayları etkisiz hale getirmeleri kastedilmektedir. Örneğin; dikkat dağıtıcı şeyleri görmezden gelmek, geçmişteki hatalar hakkında düşünmekten kaçınmak. Hayal, zihinsel resimlerin oluşturulmasıdır ve kodlama ile performansa yardımcı olmaktadır. Görev stratejileri, bir görevi parçalara ayırma ve bu parçaları anlamlı bir şekilde yeniden düzenleyerek öğrenme ve performansa yardımcı olma ile ilgilidir. Kendini eğitme, bireylerin bir görevi yerine getirirken nasıl ilerleme sağlayacaklarını kendilerine açıklamalarını içermektedir. Performans aşamasının ikinci aşaması olan öz gözlemleme aşamasında, bireylerin performanslarını kayıt altına almaları ve kişisel olaylara neden bulmaları söz konusudur. Öz gözlemleme aşaması, kendini kayıt ve kendini deneyimleme alt aşamalarından oluşmaktadır. Kendini kayıt; verilecek geribildirimlerin bilgilendiriciliğine, doğruluğuna ve değerine büyük ölçüde katkı sağlayan bir öz gözlemleme tekniğidir. Kendini kayıt ile, bireyler performanslarını gözlemlerler ve performanslarına dair birçok veri elde ederler. Kendini deneyimleme alt aşamasında, bireylerin bazı davranışlarını gözlemlemede kesin bilgiler elde edemediklerinde kişisel deneyler yapmaları söz konusudur. Bireyler, kendini deneyimleme ile performansları esnasında bağlamsal durumlar gibi çeşitli durumları test edebilirler (Zimmerman, 2000).

Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde üçüncü ve son aşama olan öz yansıtma aşaması, bireylerin öğrenme gerçekleştikten sonra performanslarına yönelik gösterdikleri tepkileri içermektedir. Öz yansıtma aşaması, öz yargılama ve öz tepki olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Öz yargılama aşaması, bireylerin performanslarına yönelik nedensel yüklemeler yaptıkları ve kendilerini yargıladıkları aşamadır. Öz yargılama aşaması, nedensel yükleme ve öz değerlendirme alt aşamalarından oluşmaktadır. Nedensel yükleme alt aşamasında, bireylerin performanslarını kendi kendilerine değerlendirmeleri ve sonuçlara nedensel yükleme yapmaları söz konusudur. Öz değerlendirme alt aşamasında, bireylerin kendi kendilerini izlemeleri ve belli bir standarda veya amaca göre karşılaştırma yapmaları söz konusudur. Öz değerlendirme yargıları, düşük performansın bireylerin sınırlı

yeteneklerinden mi yoksa yetersiz çabalarından mı kaynaklandığı gibi sorulara yanıt verecek nedensel yüklemelerle bağlantılıdır. Öz yansıtma aşamasının ikinci aşaması olan öz tepki aşamasında, bireylerin duygulanımla da ilişkili olarak performansları hakkında memnuniyet ya da memnuniyetsizlik yaşamaları söz konusudur. Ayrıca, bireylerin daha sonraki öğrenme süreçleri için yaklaşımlarını değiştirip değiştirmemelerinin gerekli olup olmadığına dair uyarlanabilir ya da savunmaya yönelik çabalarını da içermektedir. Öz tepki aşaması, öz doyum-duygulanım ve uyum-savunma alt aşamalarından oluşmaktadır. Öz doyum-duygulanım alt aşaması, memnuniyet veya memnuniyetsizlik gibi bireylerin performanslarına ilişkin duygulanımlarını içermektedir. Öz doyum-duygulanım, bireylerin hedeflerine ulaşmak için davranışlarına yön vermektedir ve çabalarına devam etmeleri için bireyleri teşvik edebilmektedir. Bu nedenle; bireylerin motivasyonları, davranışlarının sonuçlarına yönelik kendilerini değerlendirmelerine ilişkin tepkilerinden etkilenmektedir. Uyum-savunma alt aşaması, daha sonraki öğrenme ve performans süreçleri için bireylerin öz düzenleyerek öğrenme süreçlerinde yaklaşımlarını nasıl değiştirmeleri gerektiğine dair çıkardıkları sonuçları içermektedir. Uyumlayıcı çıkarımlar, bireylerin hedeflerini düzenlemeleri ve daha etkili stratejiler seçerek daha iyi performans elde edebilmeleri açısından önemlidir. Savunmacı çıkarımların, bireylerin gelecekte yaşayacakları tatminsizlikleri açısından koruyucu bir yönünün olmasının yanı sıra iyi bir uyum sağlanamadığında kişisel gelişimi sınırlayıcı bir yönü de olabilmektedir. Öz tepki aşamasında verilen tepkiler, öngörü aşamasını döngüsel olarak etkilemektedir. Örneğin, öz doyum-duygulanım tepkileri; akademik becerileri ilerletmeye, amaç belirlemeye ve içsel ilgi/değere ilişkin öz yeterlilik inançlarını güçlendirmeye yardımcı olabilir. Bu motivasyonel inançlar da bireylerin çabalarına devam etmeleri ve hedeflerine ulaşmaları konusunda temel oluşturabilir. Buna karşılık; tatminsizlik tepkileri ise, bireylerin yetersizlik duygusu yaşamalarına neden olabilir ve görevi ilerletme konusundaki içsel ilgilerini azaltabilir (Zimmerman, 2000).

Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer alan aşamalar sırayla sonraki performans çabalarını etkilemekte ve böylece bir öz düzenleme döngüsü tamamlanmaktadır. Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli döngüsel olarak tanımlanmaktadır, çünkü önceki performansa ait geri bildirim mevcut olarak gösterilen çaba esnasında gerekli düzenlemeleri yapmak için kullanılmaktadır. Bu tür düzenlemelerin gerekli olmasının nedeni ise; performans esnasında kişisel,

davranışsal ve çevresel faktörlerin değişebilmesidir. Ayrıca Zimmerman'a (2000) göre, üç aşamalı öz düzenleyerek öğrenme döngüsünün takip edilmesi önem taşımaktadır.

Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli, öğrenme sürecinde rol oynayan anahtar süreçlerin büyük çoğunluğunu kapsamaktadır. Ayrıca, bireylerin öz düzenleyerek öğrenme becerilerini geliştirmek için hangi noktalarla ilgilenmeleri gerektiğini de ele almaktadır. Bu nedenle, Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nin öz düzenleyerek öğrenme süreci açısından iyi bir teorik çerçeve sunduğunu söylemek mümkün olmaktadır (Panadero ve AlonsoTapia, 2014).

2.3.3.2. Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli

Pintrich (2000) tarafından geliştirilen Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli, Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ne oldukça yakın bir modeldir. Pintrich de Zimmerman gibi, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından etkilenerek modelini geliştirmiştir. Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ne ilişkin kavramsal çerçeveye Şekil 3'te yer verilmektedir.

Öz Düzenlemenin Aşamaları	Öz Düzenlemenin Alanları
Öngörü, planlama, harekete geçme	Biliş
İzleme	Motivasyon
Kontrol	Davranış
Tepki, yansıtma	Bağlam

Şekil 3: Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ne İlişkin Kavramsal Çerçeve

---

Schunk, Dale H. 2005. Self-regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist.** c. 40 s. 2: 85-94.

Pintrich Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ni; öngörü-planlama-harekete geçme, izleme, kontrol ve tepki-yansıtma olmak üzere dört öz düzenleyerek öğrenme aşamasına ve her bir aşama için bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal olmak üzere dört alana ayırmıştır. Yani model; öz düzenleyerek öğrenme sürecini dört aşama için de bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal alanlarda ele almaktadır. Diğer bir deyişle; Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ndeki alanlar bireylerin

öngörü-planlama-harekete geçme, izleme, kontrol ve tepki-yansıtma aşamalarında yer alabileceği farklı düzenleme alanlarını temsil etmektedir (Pintrich, 2000).

Pintrich (2000), Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer alan aşamaları öz düzenleyerek öğrenme ile ilgili düşünce ve araştırmaları organize etmek amacıyla önerdiğini dile getirmektedir. Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer verilen dört aşama, bireylerin öğrenme süreçlerinde geçecekleri genel bir süreci temsil etmektedir. Bu aşamalar, hiyerarşik olarak yapılandırılmamıştır ve doğrusal olarak ilerlemek zorunda değildir. Bu, aşamaların öğrenme süreci esnasında herhangi bir zamanda oluşabileceği anlamına gelmektedir. Yani, önceki bir aşamanın sonraki bir aşamadan önce gerçekleşmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Örneğin, bireyler kontrol aşamasından sonra gelen geri bildirimlere bağlı olarak hedeflerini ve planlarını değiştirirken veya güncellerken, aynı zamanda öğrenme süreçlerine aktif olarak devam edebilirler. Buradan hareketle, aşamalar arasında etkileşim olduğunu da söylemek mümkündür. Bireyler, tüm aşamaları takip etmek zorunda da değildir, bazı öğrenme durumları için bazılarında yer alabilirler. Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer verilen alanlar da olasıdır, zorunlu değildir. Bireyler, bazı öğrenme durumları için bazı alanlarda yer alabilirler (Schunk, 2005; Pintrich, 2000).

Pintrich Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde ilk olarak öngörü, planlama ve harekete geçme aşamasına yer vermektedir. Bu aşamada; hedeflerin belirlenmesi, öğrenme sürecinin planlanması ve performansa başlanması söz konusudur. Bu aşamada biliş alanı; hedefleri, önceki bilgileri ve üstbilişsel bilgiyi içermektedir. Hedefler, öğrenme sürecindeki ilerlemeyi belirlemeye yardımcı olmaktadır. Göreve yönelik hedeflerin belirlenmesi ve duruma göre değiştirilmesi söz konusudur. Önceki bilgiler, bireylerin bilgiyi yönlendirmelerini ve kendilerini sorgulamalarını içermektedir. Örneğin, bireyler konu hakkında ne bildiklerini kendilerine sorabilirler. Üstbilişsel bilgi ise öğrenme stratejileri, bu stratejilerin nasıl kullanılacağı, ne zaman ve neden farklı stratejiler kullanılacağı gibi bilgileri içermektedir. Bu aşamada motivasyon alanı; hedef yönelimlerini, öz yeterliliği ve göreve ilgi ve değeri içermektedir. Hedef yönelimleri, bireylerin görevlerini gerçekleştirmek için nedenlerini ifade etmektedir. Öz yeterlilik, bireylerin hedeflerini gerçekleştirebilmelerine ve yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Göreve değer, bireylerin öğrenmenin yararına ve önemine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. İlgi; bireylerin, öğrenilen şeylerden ne kadar hoşlandıklarını ifade etmektedir. Bu

aşamada davranış alanı; davranışların gözlemlenmesini, düzenlenmesini, bunun için çaba gösterilmesini ve planlama yapılmasını ifade etmektedir. Bireyler kendi kendilerini gözlemlerler, ilerlemelerini değerlendirirler ve davranışlarını düzenlemek için hangi yöntemleri kullanacaklarına karar verirler. Planlamada, bireylerin çalışma programları oluşturmaları ve faaliyetlere zaman ayırmaları gibi durumlar yer almaktadır. Bu aşamada bağlam alanı; bireylerin görevlerine ilişkin algılarını içermektedir. Öğrenmeye yardımcı veya engelleyici sınıf ortamının özellikleri, görevin türleri, öğretmenin özellikleri gibi algılar söz konusu olabilmektedir (Schunk, 2005; Pintrich, 2000).

Pintrich Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde ikinci olarak, izleme aşamasına yer vermektedir. Bu aşamada, bireylerin kendileri ve öğrenme süreci hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olan farklı izleme süreçleri söz konusudur. Bu aşamada biliş alanı; bilişsel izleme olarak, öğrenmeye dair bilişsel yargıları ve farkındalığı içermektedir. Öğrenme yargılarından ise bireylerin neyi bilip neyi bilmediklerine dair inançları kastedilmektedir. Bu aşamada motivasyon alanı; motivasyonel izleme olarak, bireylerin yeterliliklerinin farkında olmaları anlamına gelmektedir. Bu aşamada davranış alanı, bireylerin davranışlarını izlemeleri ve davranışlarının sonuçlarını değerlendirilerek ayarlama yapmalarını içermektedir. Örneğin, bireylerin bir görevi zor olarak gördüklerinde iki katı çaba göstermeleri. Bu aşamada bağlam alanında, bireylerin görev ile ilgili koşulların değişip değişmediğini izlemeleri söz konusudur (Schunk, 2005; Pintrich, 2000).

Pintrich Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde üçüncü olarak kontrol aşamasına yer vermektedir. Kontrol aşamasında; bireylerin, öğrenmelerini geliştirmek için gözlemlerinden faydalanarak bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve bağlamsal faktörlerini kontrol etmeleri ve düzenlemeleri söz konusudur. Bu aşamada biliş alanı; bilişsel kontrol ve düzenleme olarak, bireylerin bilişlerini uyarlamak ve değiştirmek için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel etkinlikleri içermektedir. Bilişsel izleme ile bireyler hedeflerine ne kadar ulaştıklarını değerlendirirler. Bireyler, etkili olduğunu düşündükleri stratejileri kullanmaya devam ederler veya daha farklı stratejilere ihtiyaç duyduklarını düşünüyorlarsa stratejilerinde değişiklik yapabilirler. Bu aşamada motivasyon alanı; bireylerin kendi kendilerini olumlu telkin etmeleri ile öz yeterliliği içermektedir. Örneğin; bireylerin bunu başarabilirim demeleri, performansın sonucuna göre kendilerini ödüllendirmeleri veya cevaplayamadıkları bir

soru üzerinde fazla durmayarak kaygılarını kontrol etmeleri. Bu aşamada davranış alanı, çaba göstermeyi ve gerekli durumlarda yardım aramayı içermektedir. Bu aşamada bağlam alanı, öğrenme sürecini daha verimli hale getirecek stratejileri kullanmayı içermektedir. Örneğin; bireylerin dikkatlerini dağıtan unsurları ortadan kaldırmaları, öğrenme sürecinin gerekliliklerini düzenlemeleri, çalışma ortamlarını seçmeleri veya çalışma arkadaşlarını seçmeleri (Schunk, 2005; Pintrich, 2000).

Pintrich Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde dördüncü ve son olarak; tepki, yansıtma aşamasına yer vermektedir. Tepki, yansıtma aşamasında; görevle ilgili tepkiler yer almaktadır. Bireyler hedefleri ve performansları arasındaki farkı değerlendirirler ve bu değerlendirmelerine bağlı olarak düzenlemeler yaparlar. Bu aşamada biliş alanı; bireylerin performanslarına dair değerlendirmelerini, tepkilerini ve düşüncelerini içermektedir. Burada, bireylerin performanslarını değerlendirmeleri motivasyon, davranış ve bağlam için gösterecekleri çabalarının da temelini oluşturmaktadır. Bu aşamada motivasyon alanı; bireylerin motivasyonlarının düştüğünü düşündüklerinde motivasyonlarını arttırmak için çaba göstermelerini içermektedir. Düşük performansın, yeteneğin düşüklüğündense yetersiz çaba gösterilmesine atfedilmesi söz konusu olabilmektedir. Burada verilecek tepkiler; başarılı olunca gurur duyma, başarısız olunca öfkelenme gibi duyguları da içerebilmektedir. Bu aşamada davranış alanı, bireylerin zamanı etkili bir şekilde kullanıp kullanmadıkları veya yeterli çaba gösterip göstermedikleri gibi bireylerin kendi davranışları hakkındaki düşüncelerini içermektedir. Bu aşamada bağlam alanı, öğrenme süreci ile ilgili bağlamsal faktörlerin değerlendirilmesini içermektedir. Bireyler, çevrenin öğrenme için uygun olup olmadığını ve daha sonraki öğrenme süreçleri için değişiklik yapmaları gereken noktaların neler olduğunu değerlendirmektedirler (Schunk, 2005; Pintrich, 2000).

Pintrich'in Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli, diğer öz düzenleyerek öğrenme modelleri ile ortak bazı özellikle sahiptir. Birinci olarak, bireyler öğrenme süreçlerinde pasif alıcı olmaktan ziyade aktif ve yapıcı olarak görülmektedir. İkinci olarak, bireylerin öğrenme süreçlerinde kontrol potansiyeline sahip oldukları kabul edilmektedir Son olarak, birçok öz düzenleyerek öğrenme modelinde olduğu gibi, bireylerin öğrenmeyi değerlendirebilmeleri için bir hedefe veya ölçüte sahip olmaları gerektiği kabul edilmektedir (Schunk, 2005).

2.3.3.3. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts (1997), öz düzenleyerek öğrenme sürecinde değişen koşullara uyum sağlayabilen bir model ortaya koymuştur. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli okul ortamına da uyarlanabilir bir modeldir. Ayrıca, Boekaerts Uyarlanabilir Öğrenme Modeli'ni Kuhl'un eylem kontrol teorisinden etkilenerek oluşturmuştur (Boekaerts, 1997; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Boekaerts Uyarlanabilir Öğrenme Modeli'nde, değerlendirmeye öz düzenleyerek öğrenme sürecinde merkezi bir rol vermektedir. Değerlendirme; öğrenme durumlarının algılanması, üstbilişsel bilgi ve motivasyon faktörleri ile dinamik bir iç çalışma modelidir. Değerlendirmeler, kişisel olarak kabul edilmektedir ve bireylerin davranışlarına yön vermektedir. Olumlu değerlendirmelerin, konu ile ilgili bilgi ve becerilerin genişlemesine ve aslında kişisel kaynakların gelişmesine yol açtığı kabul edilmektedir. Olumsuz değerlendirmelerin ise, kişisel kaynakların kaybını önlemek için egonun korunmasına yol açtığı kabul edilmektedir. Olumlu ve olumsuz değerlendirme arasında bir dengenin sağlanması da modelin uyarlanabilir olmasını ön plana çıkarmaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Boekaerts (1997), öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları için öğretmenler tarafından motive edilmelerinin önem taşıdığını da vurgulamaktadır.

2.3.3.4. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Bilişsel Modeli

Borkowski (1996) Süreç Odaklı Üst Bilişsel Modeli'nde, kişisel ve motivasyonel ögeler ile öz düzenleyerek öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Bilişsel Modeli'nde strateji seçimi ve kullanımı ön plana çıkmaktadır. Borkowski (1996), öz düzenlemenin en yüksek seviyede bir üst bilişsel aktiviteyi temsil ettiğini söylemektedir. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Bilişsel Modeli bilgiyi işleme teorisinden etkilenmiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Borkowski, Süreç Odaklı Üst Bilişsel Modeli ile başarı ve başarısızlıkları anlamaya katkıda bulunmaktadır. Bilgiyi işlemenin temelinde bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal bileşenlerin bütünleşmesinin yattığını dile getirmektedir. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Bilişsel Modeli'ne göre, öz düzenleyerek öğrenme; bireylere bir öğrenme stratejisinin kullanımının öğretilmesi ile başlamaktadır ve bireyler zamanla da diğer stratejileri öğrenmektedirler. Öz düzenleyerek öğrenme ise,

bireylerin duruma uygun stratejileri seçip, performanslarını izlediklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu süreç ilerledikçe de bireyler strateji kullanımının faydalarını fark etmektedirler. Ayrıca, bireylerin öz yeterlilik algıları gelişmekte ve kişisel ve motivasyonel faktörler de devreye girmektedir. Başarı veya başarısızlığın nedenleri ile ilgili geri bildirimler de ortaya çıkabilmektedir. Bu geri bildirimler de gelecekteki strateji seçimi için bireylerin motivasyonlarını etkilemektedir (Borkowski, 1996; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

2.3.3.5. Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Winne (1996); bireylerin öz düzenleyerek öğrenme sürecini, bilişsel strateji ve yöntemler yardımıyla üst bilişsel süreçleri de içerecek şekilde düzenlendikleri şeklinde açıklamaktadır. Bireylerin kendi kendilerini düzenlendiklerini ve öz düzenlemenin kişisel bir özellik olduğunu da söylemektedir. Ayrıca, Winne'ye göre (2015); bireylerin farklı öğrenme geçmişleri vardır ve bu bilgi geçmişleri ile öğrenme sürecine başlamaktadırlar. Bireyler, çeşitli hedefler belirlemekte ve herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında farklı tepkilerde bulunmaktadırlar.

Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli; görev tanımı, hedef oluşturma ve planlama, performans ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. Görev tanımı aşamasında, bireyler görevlerini tam olarak anlamaya çalışmaktadırlar ve öğrenme süreci veya görevleri ile ilgili algılarını oluşturmaktadırlar. Ayrıca bu evrede bireyler, yetenek ve motivasyonlarını da göz önüne almaktadırlar. Hedef belirleme ve planlama aşamasında, bireyler görev tanımı aşamasında oluşturdukları algılar ile öğrenme süreçlerine yönelik hedeflerini oluşturmaktadırlar. Ayrıca, bireyler belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için neler yapmaları gerektiğini de planlamaktadırlar. Diğer bir deyişle, belirlenen hedeflere ve yapılan planlamaya uygun olarak stratejilerin oluşturması söz konusudur. Performans aşamasında, bireyler plan ve stratejilerini uygulamaya koymaktadırlar. Değerlendirme aşamasında, bireyler önceki aşamalarda elde ettikleri bilgileri değerlendirmektedirler. Bireyler vardıkları sonuca göre, plan ve stratejilerine ekleme veya değişiklik yaparak düzenlemeler gerçekleştirebilirler. Bu esnada, üstbilişsel süreçler de devreye girmektedir. Diğer bir deyişle, bireyler gelecekte kullanacakları stratejileri önceki aşamalarda geçirdikleri süreçlere göre inceleyerek değerlendirmektedirler (Winne, 1996).

2.3.4. Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Başarı Boyutunda İyi Oluş İlişkisi

İyi oluş pozitif psikolojiye dayanmaktadır ve pozitif psikoloji de bazı varsayımlara sahiptir. Birinci olarak, pozitif psikoloji bireylerin aktif olarak kendi gelişimlerini sağlayabilecek güce sahip olduklarını söylemektedir. İkinci olarak, bireylerin davranışlarında düzenleme yapabilecek içsel bir güçleri olduğunu kabul etmektedir. Son olarak ise, bireylerin davranış değişikliğinde bulunmalarının onlarda yaşamlarına yönelik bir motivasyon oluşturduğunu söylemektedir (Akın-Little ve Little, 2004'ten aktaran Eryılmaz, 2013).

Öğrenmeyi sürdürme, beynin çalıştırılması ve öğrenmeye yönelik çaba gösterilmesi ile iyi oluşa katkı sağlayabilmektedir. Yeni bir şeyler öğrenme veya yeni bir şeyler deneme de bireylerin kendilerine daha çok güven duymalarını ve daha aktif olmalarını sağlamaktadır (Aked, Marks, Cordon ve Thompson, 2008). Diener da (2006), mutlu bireylerin karmaşık görevleri tamamlamada daha başarılı olduklarını söylemektedir. Eryılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada ise, üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen öznel iyi oluşu arttırma programının, öğrencilerin iyi oluşlarına katkı sağlamanın yanı sıra öz düzenleyerek öğrenme becerilerine de katkı sağladığı ortaya konulmaktadır.

Zimmerman (1990), öz düzenleyerek öğrenme becerilerini kullanan bireylerin daha çalışkan ve sorumluluk sahibi olduklarını ifade etmektedir. Bu bireyler, öğrenme sürecinde nasıl hareket edeceklerini daha iyi bilmektedirler ve bu da onları başarıya taşımaktadır. Öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip bireyler, yüksek motivasyona sahiptirler ve öğrenme yöntemlerini uyarlayabilirler. Bu nedenle; bu bireylerin akademik açısından başarılı olmalarının yanı sıra, yaşamlarına da iyimser bir bakış açısıyla bakmaları kuvvetli bir ihtimal olarak düşünülmektedir (Zimmerman, 2002a). Diğer bir deyişle; öz düzenleyerek öğrenme becerileri, akademik başarıyı artırmanın yanı sıra öğrencilerin yaşamlarında daha mutlu ve sağlıklı olmaları için de önem taşımaktadır (Sakız, 2014). Bu nedenle, öz düzenleyerek öğrenme ve iyi oluşun birlikte ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır.

Öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireyler; öğrenme sürecinde güvenli, çaba gösteren ve becerikli bir yaklaşım sergilerler. Öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireylerin önemli bir özelliği ise, neyi bilip neyi bilmediklerinin veya bir beceriye sahip olup olmadıklarının farkında olmalarıdır. Diğerlerinden farklı

olarak; öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireyler ihtiyaçlar duyduklarında bilgiye ulaşmak için öngörü yaparlar, gerekli adımları atarlar, sorumluluk alırlar ve bilgiyi ararlar. Diğer bir deyişle, kendi öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer alırlar. Ayrıca; olumsuz çalışma koşulları, öğretmenin kafa karıştırıcı anlatımı, ders kitabının anlaşılmaz olması gibi engellerle karşılaştıklarında başarıya ulaşmanın bir yolunu bulabilirler. Öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireyler, başarı veya başarısızlıklarının sonuçları için de daha fazla sorumluluk kabul ederler (Zimmerman, 1990). Ayrıca, öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireyler, öğretmenlerine veya çevresindekilere güvenmekten ziyade öğrenmeye yönelik çabalarını kişisel olarak başlatırlar ve devam ettirirler (Zimmerman, 1989b). Tüm bu süreçler de öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip olan bireylerin başarıya ulaşmalarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, öz düzenleyerek öğrenme ve başarı boyutunda iyi oluşun birlikte değerlendirilmesinin önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır.

Zimmerman (1990); bireylerin öz düzenleyerek öğrenme stratejilerini kullanmalarının, genel yeteneklerinden ayrı olarak akademik başarılarına da önemli ölçüde katkıda bulunduğunu dile getirmektedir. Literatürde, öz düzenleyerek öğrenme ve öz düzenleyerek öğrenme stratejilerinin kullanımı ile akademik başarı ve başarılı olma arasında olumlu ilişkiler ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Zimmerman ve Pons, 1986; Turan ve Demirel, 2010; Haşlaman ve Aşkar, 2007; Şimşek ve Balaban, 2010; Demir ve Budak, 2016; Tosun ve Taşkesengil, 2012). Benzer şekilde, öz düzenleyerek öğrenme; başarı ve akademik performansın önemli bir belirleyicisi olarak düşünülmektedir (Özturan Sağırlı ve diğ., 2010). Öz düzenleyerek öğrenme döngüsü, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmalarına katkı sağlamaktadır. Bireyler, öğrenme süreçlerini düzenleyebilmeleri sayesinde de başarıya ulaşabilmektedirler (Aydın ve Demir Atalay, 2015).

Öz düzenleyerek öğrenme sürecinde, bireylerin kendilerini tanımaları ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri söz konusudur. Bireyleri en iyi kendilerinin tanıyabilecekleri düşünüldüğünde, öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ve verimli olabilmeleri açısından öz düzenleyerek öğrenme becerileri ön plana çıkmaktadır. Kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen bireyler de başarılı olmaktadırlar. Bu nedenle, öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin başarı için büyük

önem taşıdığı düşünülmektedir (Tezel Şahin, 2015). Schunk da (2005), öz düzenleyerek öğrenmenin, bireylerin başarıları arasındaki farklılıkları açıklamada ve başarılarını iyileştirmede yardımcı olarak görülebileceğini ifade etmektedir.

Her birey kendi kendini düzenlemektedir ve bu nedenle bireylerin başarıları arasında farklılık meydana gelebilmektedir. Bu durum bireylerin, çeşitli öz düzenleme yöntemlerini öğrenmeleri ile açıklanabilmektedir. Bireyler, öz düzenleyerek öğrenmenin yeni türlerini öğrenebilir, kullanabilir veya düzenleyebilirler (Winne, 1997). Yani yüksek başarı gösteren bireyler, düşük başarı gösteren bireylerin öğrenemediği öz düzenleme yöntemlerini öğrenmiş olabilirler. Schunk ve Ertmer de (1999), öz düzenleme stratejilerinin öğretilebilir olduğunu ve bireylerin bu stratejileri kullanarak başarılarını artırabileceğini söylemektedirler. Üredi ve Üredi (2005) ise, başarı için öz düzenleme stratejilerinin kullanılmasının yanı sıra bireylerin bu stratejileri kullanmak için motive olmalarının da önem taşıdığını belirtmektedirler.

2.3.5. Öz Düzenleyerek Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde, öz düzenleyerek öğrenme ve öz düzenleyerek öğrenme ile ilişkili çeşitli durumların incelendiği pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Öz düzenleyerek öğrenmenin; akademik erteleme, başarı, başarı motivasyonu, öz düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar, bilişüstü beceriler, matematik dersi başarısı gibi çeşitli faktörler açısından araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Ayrıca; öz düzenleyerek öğrenmenin farklı yaş gruplarında ve ilkokul, ortaokul, lise, üniversite gibi farklı eğitim düzeylerinde incelendiği de görülmektedir.

Zimmerman ve Pons (1986), öz düzenleyerek öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili olarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında, 14 öz düzenleme stratejisi kategorisi belirlemişlerdir. Bu stratejiler; öz değerlendirme, organize etme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt tutma ve kendini izleme, çevreyi yapılandırma, öz değerlendirme, tekrar etme ve ezberleme; akran, öğretmen veya yetişkinlerden yardım arama; notları, testleri veya ders kitaplarını gözden geçirme olarak belirlenmiştir. Lise düzeyinde 40 öğrenci ileri düzey başarılı olanlardan, 40 öğrenci diğer başarı düzeylerinden rastgele seçilerek 80 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere öğrenme sürecinde kullandıkları yöntemleri açıklamaları ve bu yöntemleri ne kadar sıklıkla kullandıklarını derecelendirmeleri istenmiştir. Sonuçlar, yüksek başarılı öğrencilerin düşük başarılı

öğrencilere göre belirlenen 14 öz düzenleyerek öğrenme stratejisinden 13'ünü önemli ölçüde daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, sınıf dışı ve sınıf ortamında öz düzenleyerek öğrenme stratejilerinin kullanımı ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öz düzenleme uygulamalarına ilişkin öğrencilerin %93'ünün başarı grubu için doğru şekilde sınıflandırıldığı görülmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıları üzerinde olumlu etkili olduğunu göstermektedir (Zimmerman ve Pons, 1986).

Sınıftaki akademik performansın motivasyon ve öz düzenleyerek öğrenme bileşenlerinin incelendiği bir araştırma, yaş ortalamaları 12 olan ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ölçme aracı olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutu, bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme alt boyutlarından; motivasyonel inançlar boyutu, öz yeterlilik, içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutlarından oluşmaktadır. Ayrıca, sınıf ödevleri ile ilgili çalışmalardan da veri elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz yeterlilik ve içsel değer ile performans pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Öz düzenleme, öz yeterlilik ve sınav kaygısının; performansın en iyi yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur. Genel olarak araştırmanın sonuçları, sınıftaki akademik performans için hem motivasyonel bileşenleri hem öz düzenleyerek öğrenme bileşenlerini dikkate almanın önemini göstermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öğrenmede öz düzenlemeye dayalı psikoeğitim grup çalışmasının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma, 4 kadın 4 erkek lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, deney grubuna 8 hafta boyunca verilen psikoeğitim grup çalışmasının, katılımcıların motivasyonel inançlarını ve akademik başarılarını olumlu olarak etkilediğini ortaya koymaktadır (Önemli ve Yöndem, 2012).

Gilman ve Anderman (2006) tarafından lise öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada, yüksek motivasyonun içsel, kişilerarası ve akademik işlevsellik ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin ortalama motivasyona sahip öğrencilere göre; benlik saygısı, küresel

memnuniyet, aile memnuniyeti, okula aidiyet ve genel not ortalamalarının yüksek seviyede ve depresyon, anksiyete, sosyal stres ortalamalarının daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, yüksek motivasyonun hem akademik performansı ve olumlu okul algısını artırdığını hem de psikolojik ve sosyal işlevselliği olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Araştırma, motivasyonun akademik başarı için gerekli olan psikolojik ve psikososyal faktörlerle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada; akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olduğu ortaya konulmaktadır. Diğer bir deyişle, öz düzenleme akademik ertelemeyi negatif olarak yordamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerin, akademik erteleme davranışlarının daha az olacağı söylenebilmektedir. Araştırmada, akademik ertelemeyi öz düzenlemeden sonra, genel akademik not ortalamasının yordadığı görülmektedir. Yani, genel akademik not ortalaması arttıkça akademik erteleme azalmaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucu da kadın öğrenciler için de ve erkek öğrenciler için de öz düzenlemenin akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da öz düzenlemenin iki cinsiyet açısından da akademik erteleme ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Çetin ve Ceyhan, 2017).

Lise öğrencilerinin akademik erteleme yaygınlığı ile akademik öz düzenleme ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada, akademik öz düzenleme ve başarı motivasyonunun akademik erteleme davranışını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, öz düzenlenmenin akademik ertelemeyi negatif yönde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öz düzenleme düzeyi düşük olan öğrencilerin öz düzenleme düzeyi yüksek olan öğrencilere kıyasla daha gayretsiz oldukları anlamına gelmektedir. Benzer şekilde, başarı motivasyonunun da akademik ertelemeyi negatif yönde yordadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, başarı için motive olan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını daha az gösterdiği söylenebilmektedir (Ebadi ve Shakoorzadeh, 2015).

Üstbiliş ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma, Sakarya ilinde yaşları 13 ile 14 arasında değişen 422 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, üstbilişin öz düzenleyerek öğrenmenin boyutları ile

anlamlı ve olumlu ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, üst biliş öz düzenlemeyi olumlu olarak yordamaktadır. Araştırmanın sonuçları, öz düzenlemenin üstbilişi etkilediğini göstermektedir. Bu da üstbiliş ve öz düzenleme arasındaki ilişkilere dair bir anlayış sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, öz düzenleme düzeyi yüksek olan bireylerin, daha yüksek üstbiliş becerileri sergileyeceğini göstermektedir. Ayrıca, öz düzenlemeyi geliştirmek için üstbilişsel becerilerin gelişiminin faydalı olabileceğini de göstermektedir (Arslan, 2014).

Üredi ve Üredi (2005) araştırmalarında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemektedirler. Ölçme aracı olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutu, bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme alt boyutlarından; motivasyonel inançlar boyutu, öz yeterlilik, içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar matematik başarısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucu; bilişsel strateji kullanımı, özdüzenleme, özyeterlilik ve içsel değer alt boyutlarının matematik başarısını olumlu yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Sınav kaygısı ise matematik başarısını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Üredi ve Üredi, 2005).

Demir ve Budak (2016) tarafından gerçekleştirilen; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; öğrencilerin akademik başarıları ve öz düzenleme, biliş ve motivasyonlarının ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Araştırmada, matematik başarısı ve öz düzenleme ve motivasyon arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Matematik başarısı ile biliş arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre; öz düzenleme, biliş üstü becerileri ve motivasyon akademik başarıyı orta düzeyde yordamaktadır. Matematik başarısını en çok yordayan değişken ise motivasyondur. Diğer bir deyişle, motivasyon arttıkça başarı artmaktadır. Matematik

başarısını en çok yordayan ikinci değişken ise öz düzenlemedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz düzenleyerek öğrenen bireylerin başarılı oldukları söylenebilmektedir. Bilişüstü becerileri ise düşük düzeyde matematik başarısını yordamaktadır. Bilişüstü becerilerin ise, başarıyı yanında getirdiği düşünülmektedir (Demir ve Budak, 2016).

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkinin incelendiği bir araştırma, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, yüksek başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini daha çok kullandıklarını göstermektedir. Orta ve düşük başarılı öğrenciler ise, daha çok derslerde verilenler ile yetinmektedirler. Araştırma, öz düzenleyici öğrenme ile başarı arasındaki ilişkiyi destekleyen sonuçlar ortaya koymaktadır (Turan ve Demirel, 2010).

Haşlaman ve Aşkar (2007) araştırmalarında, programlama dersi ile ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, Ankara'da programlama dersini alan 730 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları; öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, özyansıma, öz yeterlik algısı, çaba gösterme, akranla öğrenme ve zaman yönetiminden oluşan öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarının %71'ini açıkladığını ortaya koymaktadır (Haşlaman ve Aşkar, 2007).

Alcı, Erden ve Baykal (2010), üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü konulu bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu, çeşitli fakültelerden matematik 1 dersini alan 480 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları; öğrencilerin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında, biliş üstü öz düzenleme stratejileri ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında ve öz yeterlik algıları ile biliş üstü öz düzenleme stratejileri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öz yeterlik algıları, biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Ancak, problem çözme becerileri matematik başarısını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öz yeterlik

algısı ve biliş üstü öz düzenleme stratejilerinin öz düzenleyerek öğrenme sürecinin temel unsurları olması bakımından önem taşımaktadır (Alcı, Erden ve Baykal, 2010).

Şimşek ve Balaban (2010) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, öğrenme stratejilerinin kullanımı ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler öğrenme stratejileri ne kadar çok kadar kullanıyorlarsa akademik başarıları da o kadar yüksek olmaktadır. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre, daha fazla ve çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Ancak, öğrenciler öğrenme stratejilerini eşit olarak tercih etmemekte ve uygulamamaktadırlar. Üstbilişsel stratejilerin en çok tercih edilen, organizasyonel stratejilerin ise en az tercih edilen stratejiler olduğu da görülmektedir (Şimşek ve Balaban, 2010).

Uzaktan eğitim sınıfında başarının pozitif yordayıcısı olarak biliş ötesi farkındalık stratejisi ve öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi konulu bir araştırma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, uzaktan eğitimin hem öğretmen hem öğrencilerin geleneksel rollerini değiştirdiği hem de öğrenme yöntemlerini değiştirdiği düşünülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitimin, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve daha bağımsız olmalarını beraberinde getireceği de düşünülmüştür. Araştırmanın sonuçları, uzaktan eğitimle verilen İngilizce derslerinde bilişötesi farkındalık ve öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bilişötesi farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan değerlendirme stratejisinin ve öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından olan organizasyon ve akran öğrenme stratejilerinin, akademik başarının pozitif yordayıcıları olduğu ortaya konulmaktadır. Yani araştırmanın sonuçlarına göre, bilişüstü stratejiler akademik başarıyı olumlu olarak etkilemektedir (Tok, Özgan ve Döş, 2010).

Çevrimiçi bir kursta öğrenci başarısını etkileyen faktörleri analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, öz düzenlemenin öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya konulmaktadır. Ayrıca, araştırmada başarılı öğrencilerin çevrimiçi kurslarda genel olarak öz düzenleyerek öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin başarılarının büyük ölçüde öz düzenleyerek öğrenmelerine ve öz düzenleyerek

öğrenme becerilerini kullanmalarına bağlı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Yükseltürk ve Bulut, 2007).

2.4. Öz Kontrol

Öz kontrol, iç tepkileri geçersiz kılma veya değiştirme ve bunun yanı sıra dürtüler gibi istenmeyen davranışsal eğilimleri engelleme ve bunlara göre hareket etmekten kaçınma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Öz kontrol; diğerleriyle uyumlu ilişkiler kurabilmek için bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmeleri ve yönetmeleri, hazlarını ertelemeleri, olumsuz duygularını kontrol etmeleri ve dürtüsel davranışlarını engellemeleri olarak da tanımlanmaktadır (Nebioğlu, Konuk, Akbaba ve Eroğlu, 2012). Öz kontrol, genel olarak kasıtlı, bilinçli ve çaba gerektiren özellikleri içeren tanımlara sahiptir (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007).

Bireyler, davranışları çevrenin standartlarına uymadığında veya çevre tarafından olumsuz olarak değerlendirildiklerinin farkında vardıklarında, diğerleriyle iyi ilişkiler kurabilmek için bu durumu düzeltme ihtiyacı duymaktadırlar (Heatherton, 2011). Bu noktada da öz kontrolden yararlanmaktadırlar. Diğer bir deyişle, öz kontrol bireylerin benlikleri ve dünya arasında daha iyi bir uyum sağlama kapasiteleridir. Baumeister, Vohs ve Tice de (2007), öz kontrolü; bireylerin kendi tepkilerini özellikle idealler, değerler, ahlak ve sosyal beklentiler gibi standartlara uyumlu hale getirme kapasiteleri olarak tanımlanmaktadırlar. Öz kontrol, bireylerin kendi kendilerini kontrol etme yetenekleri olarak en güçlü ve en faydalı yeteneklerinden biri olarak düşünülmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Öz kontrol, bireylerin bir tepkiyi kısıtlamalarını veya geçersiz kılmalarını sağlayarak farklı bir tepkinin ortaya çıkmasını mümkün hale getirmektedir (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007). Öz kontrol becerilerinde yetersiz kalındığında ise, bireylerin hedeflerine ve değerlerine uygun bir şekilde davranamamaları söz konusu olmaktadır (Fujita, 2011).

Tangney, Baumeister ve Boone (2004), öz kontrolün bireylerin yaşamlarına olumlu katkıda bulunması gerektiğini dile getirmektedirler. Yaptıkları araştırmada, öz kontrol düzeyi yüksek olan bireylerin öz kontrolü düşük olan bireylere göre çeşitli alanlarda daha iyi uyum sağladıklarını, kişisel becerilerinin ve kişilerarası ilişkilerinin daha iyi olduğunu ve daha optimal duygular yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar. Öz kontrolü düşük olan bireylerin ise; okul ortamında, sosyal hayatta, kişisel uyumda ve

duygusal tepkilerde daha istenmeyen sonuçlar bildirdiklerini ortaya koymaktadırlar. Bu nedenle; düşük öz kontrol, çeşitli kişisel ve kişilerarası problemler için de önemli bir risk faktörü olarak düşünülmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone 2004).

Rosenbaum (1980), öz kontrol becerilerinin genel olarak öğrenilebilir kabul edildiğini ve bireylerin öğrenme geçmişleri birbirlerinden farklı olabildiği için öz kontrol becerilerinde bireysel farklılıkların olabileceğini dile getirmektedir. Öz kontrol düzeyi düşük olan bireylerin davranışlarının, öz kontrol düzeyi yüksek olan bireylere göre dürtülerinden daha fazla etkilendiği düşünülmektedir (Friese ve Hofmann, 2009). Finkel ve Campbell (2001) ise düşük öz kontrolün, çeşitli olumsuz kişisel ve kişilerarası sonuçlarla ilişkili olmanın yanı sıra bireylerin uyum sağlama yeteneklerini de olumsuz olarak etkilediğini söylemektedirler. Rosenbaum (1980), geliştirdiği Öz-Denetim Ölçeği'nde (Self-Control Schedule) yüksek puan alan bireylerin düşük puan alan bireylerden farklı olarak, iç kontrol odağına ve daha az mantıksız inanca sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öz kontrol puanı yüksek olan bireylerin tehlikeli uyaranları kontrol ve tolere edebilme konusunda da daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Öz kontrolün, bireylerin daha mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Öz kontrol becerisine sahip olan bireylerin, birçok açıdan daha avantajlı oldukları da düşünülmektedir (Akçakaya ve Arslan, 2020). Howell (2009); iyi oluş ile öz kontrol, akademik başarı, düşük erteleme, hedef koyma arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan başka bir araştırmada; bireylerin duygularını düzenleme, açıklama ve duruma uygun hale getirme becerilerinin iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmaktadır (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Bowlin ve Baer da (2012), araştırmalarında bilinçli farkındalık ve öz kontrolün psikolojik iyi olma hali ile pozitif yönde ve psikolojik semptomlarla negatif ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadırlar. Öz kontrolün bireylerin yaşamlarına sağladığı olumlu katkılar göz önüne alındığında başarı boyutunda iyi oluş ile ilişkinin ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır.

2.4.1. Öz Kontrol ve Başarı Boyutunda İyi Oluş İlişkisi

Öz kontrolün bireylerin iyi oluşlarına katkı sağladığını gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur (Howell, 2009; Bowlin ve Bear, 2012; Kara, 2016). Benzer

şekilde, Eryılmaz ve Ercan (2010) araştırmalarında öğrencilerin algılanan kontrol düzeyleri yükseldikçe iyi oluş düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadırlar. Şimşir (2020) de, öz disiplin ve yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişki ortaya koymakta ve öz kontrolün bireylerin daha mutlu bir yaşam sürmelerini sağladığını dile getirmektedir.

Öz kontrol, bireylerin yaşamlarında başarılı ve mutlu olmaları için temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bireylerin isteklerini, davranışlarını, performanslarını ve tepkilerini kontrol edebilmeleri ve düzenlemeleri de onların başarılarına katkıda bulunabilmektedir (Muammar, 2015). Benzer şekilde öz kontrol, benliğin merkezi bir işlevi olarak görülmekte ve başarının önemli bir anahtarı olarak kabul edilmektedir (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007). Bu nedenle, öz kontrol ve başarı boyutunda iyi oluş ilişkisinin ele alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Öz kontrol düzeyi düşük olan bireylerin, tutum ve davranış açısından bazı ortak özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Öncelikle, öz kontrol düzeyi düşük olan bireyler istedikleri şeyleri tatminlerini geciktirmekten ziyade o anda gerçekleştirmek isterler. Kolay ve basit olan görevleri tercih eder, çalışma ve sabır gerektiren görevlerden hoşlanmazlar. Ayrıca, dikkatli ve akılcı olmayı gerektiren davranışlardan çok riskli ve heyecan verici olan davranışları tercih ederler. Sosyal kurumlar gibi yerlere yapılan yatırımların uzun vadeli faydalarını görme konusunda yetersiz kalırlar. Çok az çaba ve zaman gerektiren planlama ve becerileri tercih ederler. Diğerlerine karşı nezaketsiz, duyarsız, benmerkezci ve anlayışsız davranırlar (DeLisi, Beaver, Vaughn, Trulson, Kosloski, Drury ve Wright, 2010). Mehta da (2010), öz kontrol düzeyi düşük ve yüksek olan bireylerin çeşitli davranışları farklı şekilde anlamlandırdıklarını dile getirmektedir. Öz kontrol düzeyi düşük olan bireyler, çoğu davranışı çaba isteyen ve zor olarak görürler. Öz kontrol düzeyi yüksek olan bireyler ise, çoğu davranışı dikkat çekici ve ulaşmaya değer olarak görürler. Diğer bir deyişle, öz kontrolün bireylerin yaşamlarına olumlu katkı sağlayabileceği, başarıyı da beraberinde getirebileceği söylenebilmektedir.

Ural Alşan (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, öz kontrol düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Öz kontrolün, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri açısından, öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Tangney, Baumeister ve Boone (2004) tarafından yapılan araştırmada ise, öz kontrolün olumlu sonuçlarla

ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Araştırmada, öz kontrol düzeyi yüksek olan bireylerin; iyi notlar alma, görevleri zamanında yerine getirme, zamanı etkin kullanma, dikkat dağınıklığını önleme gibi konularda daha iyi oldukları ortaya konulmaktadır. Ayrıca, öz kontrol düzeyi yüksek olan bireylerin daha yüksek not ortalamalarına sahip oldukları da görülmektedir. Bu nedenle, öz kontrol becerilerinin başarı boyutunda iyi oluşa olumlu yönde katkıda bulunabileceğini söylemek mümkün olmaktadır.

2.4.2. Öz Kontrol ile İlgili Araştırmalar

Tangney, Baumeister ve Boone (2004), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öz kontrolün olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Araştırmada, öz kontrol yeteneği yüksek olan öğrencilerin; iyi notlar alma, görevleri zamanında yerine getirme, zamanı etkin kullanma, dikkat dağınıklığını önleme gibi konularda daha iyi oldukları bulunmuştur. Öz kontrol yeteneği düşük olanlara kıyasla öz kontrol yeteneği yüksek olan öğrencilerin daha yüksek not ortalamalarına sahip oldukları; aşırı yemek yeme, alkol bağımlığı gibi daha az dürtü problemleri yaşadıkları; somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, depresyon, anksiyete gibi psikopatolojik semptomlarda daha iyi psikolojik uyum gösterdikleri; daha iyi aile ilişkilerine sahip oldukları, kişilerarası ilişkilerde daha uyumlu oldukları, daha güvenli bağlanma stiline sahip oldukları ve daha optimal duygusal tepkilere sahip oldukları görülmüştür. Öz kontrolü düşük olan öğrenciler ise; okul ortamında, sosyal hayatta, kişisel uyumda ve duygusal tepkilerde daha istenmeyen sonuçlar bildirmişlerdir. Bu nedenle; düşük öz kontrol, çeşitli kişisel ve kişilerarası problemler için önemli bir risk faktörü olarak düşünülmektedir. Yüksek öz kontrolün ise farklı alanlarda faydalı ve olumlu sonuçlarla bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Eryılmaz ve Ercan (2010), öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarını, 170 kadın ve 170 erkek olmak üzere 340 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, algılanan kontrol ile öznel iyi oluş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, algılanan kontrol öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin algılanan kontrol düzeyi yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığı ortaya konulmaktadır.

Bowlin ve Bear (2012); bilinçli farkındalık, öz kontrol ve psikolojik işleyiş arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 280 üniversite öğrencisi ile araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, bilinçli farkındalık ve öz kontrolün psikolojik iyi olma hali ile pozitif yönde ve psikolojik semptomlarla negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, bilinçli farkındalık ve öz kontrol arttıkça psikolojik iyi olma hali de artmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık ile ilişkisinde öz kontrolün aracılık rolünün incelendiği bir araştırmada, öz kontrol ve depresyon arasında negatif ve anlamlı ilişki ortaya konulmaktadır. Araştırmanın sonuçları, yüksek düzeyde öz kontrole sahip olan öğrencilerin düşük düzeyde öz kontrole sahip olan öğrencilere göre; duygu, düşünce ve davranışlarını daha iyi düzenledikleri ve buna bağlı olarak da depresyon düzeylerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca, bilinçli farkındalık ve öz kontrol depresyon belirtilerini negatif ve anlamlı olarak yordamaktadır. Bu da bilinçli farkındalık ve öz kontrolün iyi oluşa olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada; yüksek düzeyde öz kontrole sahip olan öğrencilerin düşük düzeyde öz kontrole sahip olan öğrencilere göre, daha az sıklıkla olumsuz duygular yaşadıkları da ortaya konulmaktadır (Kara, 2016).

Üniversite öğrencilerinin yaşamında öz-disiplini ele alan bir araştırmada, öz-disiplin öz kontrol ve öz düzenlemeyi de içeren ve bireylerin sahip olmaları gereken bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada, öz-disiplin ve yaşam doyumu arasında olumlu ve anlamlı ilişki ortaya konulmaktadır. Ayrıca, öz disiplinin huzurlu bir yaşama katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin öz disiplin düzeylerinin yüksek olmasının yaşam doyumlarının artmasını ve böylece daha huzurlu bir yaşama sahip olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Öğrenciler öz disiplinin huzurlarının, mutluluklarının ve doyumlarının artmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öz disiplin öğrencilerin yaşamlarını akademik, sosyal, psikolojik açılardan olumlu bir şekilde etkilemektedir. Kısacası araştırmada, öz disiplinin üniversite öğrencilerinin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediği ve mutlu bir yaşam sürmelerine katkı sağladığı ortaya konulmaktadır (Şimşir, 2020).

Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, sosyal beceri ve öz-kontrol düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, dijital oyun bağımlığı ve öz kontrolün ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Bu da öğrencilerin, kendilerini kontrol

edebildikleri oranda bağımlılıktan kurtulduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, kendilerini kontrol edebilen öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde daha başarılı oldukları da görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, öz kontrol becerisine sahip olan öğrencilerin birçok yönden daha avantajlı olduklarını ortaya koymaktadır (Akçakaya ve Arslan, 2020).

Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanmasının incelendiği bir araştırmada; duygusal düzenleme, mizah tarzları, öz-yeterlik ve başa çıkma stratejilerinin öznel iyi oluşu açıklamada etkili olduğu ortaya konulmaktadır. Diğer bir deyişle, değişkenlerin tümü öznel iyi oluşa olumlu olarak katkı sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, öznel iyi oluşu en iyi yordayan değişkenin ise duyguları düzenleme olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin ulaştıkları herhangi bir durum veya performanslarını değerlendirmelerine ilişkin duygularının öznel iyi oluşlarını etkileyebildiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin duygularını düzenleyebilmelerinin, açıklayabilmelerinin ve duruma uygun hale getirebilmelerinin öznel iyi oluş açısından önem taşıdığını söylemek mümkündür. Sosyal öz yeterlik ise, öznel iyi oluşu açıklayan önemli değişkenlerden birisidir. Öğrencilerin, sosyal olarak kendilerini yeterli görmelerinin öznel iyi oluşlarına katkı sağladığı söylenebilmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolün ele alındığı ilişkisel karşılaştırmalı bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni başarı boyutunda iyi oluş, bağımsız değişkenleri ise öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontroldür. Bu doğrultuda araştırmada, okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş ile öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol karşılaştırılmaktadır. Ayrıca araştırmada, başarı boyutunda iyi oluşun yordayıcıları ortaya konulmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde öğrenim gören 468 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda; 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim gören lise öğrencileri yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup araştırmacının ulaşabildiği öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından, öğrencilere gerekli bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya gönüllü olan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin soruları araştırmacı tarafından, öğrencilerin ölçeklere verecekleri yanıtları etkilemeyecek şekilde cevaplanmıştır. Böylece araştırmada, veri kaybının en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu için ölçeklere eksiksiz yanıt vermiş olan öğrenciler değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma grubuna ait özelliklere Tablo 1'de yer verilmektedir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Özellikler

Cinsiyet	Kişi Sayısı (n)	%
Kadın	231	49.4
Erkek	237	50.6
Okul Türü		
Fen Lisesi	162	34.6
Anadolu Lisesi	167	35.7
Mesleki ve Teknik Lise	139	29.7
Sınıf Düzeyi		
9. sınıf	106	22.6
10. sınıf	125	26.7
11. sınıf	128	27.4
12. sınıf	109	23.3
Okulu Sevme		
Okulu Seven	318	67.9
Okulu Sevmeyen	150	32.1
Akademik Başarı		
Düşük	5	1.1
Orta	204	43.6
Yüksek	220	47.0
Çok Yüksek	39	8.3
Anne Baba Tutumu		
Otoriter	131	28.0
İlgisiz	3	0.6
Tutarsız	36	7.7
Demokratik	298	63.7

Tablo 1 - devam

Anne Eğitim Düzeyi		
Okuma Yazma Bilmiyor	4	0.9
İlkokul	116	24.8
Ortaokul	81	17.3
Lise	127	27.1
Üniversite	124	26.5
Lisansüstü	16	3.4
Baba Eğitim Düzeyi		
Okuma Yazma Bilmiyor	3	0.6
İlkokul	62	13.2
Ortaokul	64	13.7
Lise	145	31.0
Üniversite	159	34.0
Lisansüstü	35	7.5
Aile Gelir Durumu		
Düşük	13	2.8
Orta	310	66.2
Yüksek	133	28.4
Çok Yüksek	12	2.6

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların 231'i kadın (%49.4), 237'si erkek (%50.6) öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 162'si Fen Lisesi (%34.6), 167'si Anadolu Lisesi (%35.7), 139'u Mesleki ve Teknik Lise (%29.7) öğrencisidir. Katılımcıların 106'sı 9. sınıf (%22.6), 125'i 10. Sınıf (%26.7), 128'i 11. sınıf (%27.4) ve 109'u 12. sınıf (%23.3) öğrencisidir. Katılımcıların 318'si okulu seven öğrencilerden (%67.9) ve 150'si okulu sevmeyen öğrencilerden (%32.1) oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, PERMA İyi Oluş Ölçeği (Demirci ve diğ., 2017), Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği (Eryılmaz ve Mammadov, 2017), Kısa Öz-Kontrol Ölçeği (Nebioğlu ve diğ., 2012) ve araştırmacı tarafından hazırlanmış

olan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. PERMA Ölçeği

PERMA Ölçeği Seligman'ın (2011) iyi oluş modeline dayanmaktadır. Ölçek, Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilmiş ve Demirci ve diğ. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 15 madde ve 8 dolgu maddesi olmak üzere 23 maddeden oluşmaktadır. Butler ve Kern (2016), ilk aşamada 15 maddeden oluşan ölçeğe 8 dolgu maddesi eklemişlerdir ve dolgu maddeleri önemli bilgiler sağladığı için ölçeğin 23 maddelik formunun kullanılmasını önermektedirler. Ölçek, 11'li likert tipindedir ve ölçekteki maddelere 0 ile 10 arasında derecelendirme yapılarak yanıt verilmektedir. 0 hiç/hiçbir zaman/çok kötü, 10 tamamen/her zaman/mükemmel olarak isimlendirilmektedir.

PERMA Ölçeği'nin 15 maddelik kısmında; olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarıyı ölçmek üzere 5 alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin her alt boyutunda 3 madde yer almaktadır ve alt boyutların puanları alt boyuta ait 3 maddenin toplam puanlarının ortalaması alınarak elde edilmektedir: P positive emotions/olumlu duygular: (p5+p10+p22)/3, E engagement/bağlanma: (p3+p11+p21)/3, R relationships/olumlu ilişkiler: (p6+p15+p19)/3, M meaning/anlam: (p1+p9+p17)/3, A accomplishment/başarı: (p2+p8+p16)/3. Ölçeğin dolgu maddelerine ait 8 maddelik kısmında ise; maddelerden 3'ü sağlıklı olma hissini, 3'ü olumsuz duyguları, 1'i yalnızlığı ve 1'i mutluluğu ölçmektedir. Mutluluğu ölçen dolgu maddesi, genel iyi oluşun göstergesi olarak da kabul edilmektedir. Ölçeğin dolgu maddelerinin, olumsuz duygular ve yalnızlık ile ilgili maddelere yer vererek olumsuzluk içerdiği için yanlılığı önleyebileceği düşünülmektedir. Ölçeğin dolgu maddelerinden 7,12,14 ve 20. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin dolgu maddelerine ait alt boyutların puanları, sağlık ve olumsuz duygular alt boyutlarında alt boyutlara ait 3 maddenin toplam puanlarının ortalaması alınarak elde edilmektedir: H health/sağlık: (p4+p13+p18)/3, N negative emotions/olumsuz duygular: (p7+p14+p20)/3. Yalnızlık alt boyutunun puanı isealt boyuta ait maddenin puanına göre değerlendirilmektedir: L loneliness/yalnızlık: p12. Mutluluk alt boyutunun puanı da benzer şekilde alt boyuta ait maddenin puanına göre değerlendirilmektedir: H happiness/mutluluk: p23. Butler ve Kern (2016), genel iyi oluş göstergesi olarak kabul edilen mutluluk alt boyutuna ait maddenin (p23) toplam iyi oluş puanının belirlenmesi

için ölçeğin 15 maddelik kısmındaki maddelerin toplam puanına eklenmesini ve bu şekilde maddelerin ortalamasının alınmasını önermektedir: PERMA: (p5+p10+p22+p3+p11+p21+p6+p15+p19+p1+p9+p17+p2+p8+p16+p23)/16. Dolgu maddelerinin kullanılmasının bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulamaları için faydalı olabileceği düşünülmektedir (Butler ve Kern, 2016).

PERMA Ölçeği, Seligman'ın (2011) iyi oluşun bir yapıdan oluştuğu ve bu yapının farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluştuğu görüşünü temel almaktadır. Bu nedenle, iyi oluşu tek bir ölçümle tanımlamak yerine farklı bileşenlerin ölçümlerini bir araya getirerek yapılacak bir ölçümle tanımlamak gerekmektedir (Seligman, 2011). Buradan hareketle Seligman, kuramında olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (engagement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment) olmak üzere beş bileşene yer vermiştir. Bu beş bileşenin baş harfleri bir araya geldiğinde PERMA ifadesi ortaya çıkmaktadır (Lovett ve Lovett, 2016). Ölçeğin uyarlama çalışmasında da baş harflerin Türkçe uyumluluğu sağlanamadığı ve literatürde kabul gördüğü ismi ile kullanılmak istenildiğinden İngilizce kısaltması kullanılmıştır (Demirci ve diğ., 2017). PERMA Ölçeği'nde yer alan bileşenler hem ayrı ayrı tanımlanabilmekte hem de ölçümleri birbirlerinden bağımsız olarak yapılabilmektedir (Lovett ve Lovett, 2016). Seligman (2011), bileşenlerin tek başına iyi oluşu vermediğini ancak her bir bileşenin iyi oluşa katkıda bulunduğunu söylemektedir. Butler ve Kern de (2016), ölçeğin birden çok alanda iyi oluşu değerlendirmesi bakımından yararlı olacağını vurgulamaktadır.

PERMA Ölçeği'nin Türkçeye uyarlamasında öncelikle çeviri çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek, Türkçeye çeviri-tekrar çeviri yöntemi ile çevrilmiştir. Ölçek, dört akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra uzmanlar tarafından her iki dildeki formları üzerinde tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra, bağımsız iki uzman tarafından ölçek tekrar Türkçeden İngilizceye çevrilmiş ve son düzenlemeler de yapılarak Türkçe form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise, 253 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

PERMA Ölçeği'nin yapı geçerliliği için ölçekte bulunan 5 boyutlu yapıyı doğrulayabilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunun, Türkçe formuna ait uyum indeksi değerlerinin RMSEA değeri

dışında yeterli olduğu görülmüştür (İlk Model: $\chi^2_{(80,\ N=253)}$ = 234.66, p<.001; CFI = .97; NFI = .94; NNFI =.95; SRMR = .055; RMSEA = .088 (%90 G.A. .075 - .0100); AIC = 314.66; ECVI = 1.26.). RMSEA değerinin .08'in altında olması gerektiği için modelde bazı düzeltmeler yapılmıştır (Düzeltilmiş Model: $\chi^2_{(78,\ N=253)}$= 191.79, p<.001; CFI = .97; NFI = .95; NNFI = .96; SRMR = .052; RMSEA = .076 (%90 G.A. .063 - .090); AIC = 275.79; ECVI = 1.09.). İlk model ve düzeltilmiş modelin karşılaştırması için de Ki-kare farkı kullanılmıştır ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{(2,\ N=253)}$ = 42.87, p<.001). Düzeltilmiş modelin daha iyi uyum verdiği görülmüştür.

PERMA Ölçeği'nin faktör yükleri .42 ile .89 arasında değişmektedir. Son modelin uyum indeksleri, ölçeğin beş boyutlu modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiğini göstermiştir. Ölçekte bulunan alt boyutların oluşturduğu iyi oluş modelini test etmek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin beş boyutlu ikinci düzey yapısının uyum değerlerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (İkinci Düzey Model: $\chi^2_{(83,\ N=253)}$= 201.09,p<.001; CFI = .97; NFI = .95; NNFI = .96; SRMR = .054; RMSEA = .075(%90 G.A. .062 - .088); AIC = 275.09; ECVI = 1.09.).

PERMA Ölçeği'nin ölçüt geçerliliği için ölçeğin kendisi ile yaşam doyumu ve öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. PERMA Ölçeği'nin yaşam doyumu (.57) ve öznel mutluluk (.56) ile pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları yaşam doyumu (.29 ile .50 arasında) ve öznel mutluluk (.31 ile .66 arasında) ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Diğer bir deyişle; PERMA Ölçeği'nin olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı alt boyutları yaşam doyumu ve öznel mutluluk düzeyini olumlu olarak etkilemektedir. Bu bulgular, beklenilen yönde ilişkiler ortaya koymuştur.

PERMA Ölçeği'nin güvenirliği için, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; ölçeğin toplam puanı için .91, olumlu duygular alt boyutu için .81, bağlanma alt boyutu için .61, ilişkiler alt boyutu için .61, anlam alt boyutu için .77, başarı alt boyutu için .70, sağlık alt boyutu için .79 ve olumsuz duygular alt boyutu için .61 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği katsayısı ise; ölçeğin toplam

puanı için .83, olumlu duygular alt boyutu için .85, bağlanma alt boyutu için .77, ilişkiler alt boyutu için .70, anlam alt boyutu için .61, başarı alt boyutu için .67, sağlık alt boyutu için .84 ve olumsuz duygular alt boyutu için .67 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, bağlanma ve ilişkiler alt boyutları için güvenirliğin düşük çıktığı görülmüştür. Ancak bu boyutların da test-tekrar test güvenirlikleri .70'in üzerindedir. Diğer alt boyutların ise güvenirliklerinin yeterli olduğu görülmüştür.

PERMA Ölçeği'nin madde analizi için, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarından yararlanılmıştır. Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları; olumlu duygular alt boyutu için .64 ile .70, bağlanma alt boyutu için .37 ile .57, olumlu ilişkiler alt boyutu için .32 ile .49, anlam alt boyutu için .58 ile .64, başarı alt boyutu için .49 ile .53, sağlık alt boyutu için .58 ile .67 ve olumsuz duygular alt boyutu için .36 ile .55 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular, ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

Güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları; PERMA Ölçeği'nin iyi oluşu olumlu duygular, bağlanma, ilişkiler, anlam ve başarı boyutlarıyla ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Demirci ve diğ., 2017). PERMA Ölçeği, hedeflere ulaşmada çalışma ve sorumluluklarını yerine getirmeye dair hisleri değerlendirmektedir (Butler ve Kern, 2016). Bu araştırmada; değişkenler başarı boyutunda iyi oluş ile ilişkilendirildiği için, PERMA Ölçeği'nin başarı boyutunda iyi oluş ile ilgili maddeleri değerlendirilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği, literatürde yer alan öz düzenleyerek öğrenme modellerinden biri olan Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ne dayanmaktadır (Zimmerman, 1990). Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği, Eryılmaz ve Mammadov (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 47 maddeden oluşmaktadır ve 4'lü likert tipindedir. Ölçekteki maddelere 1 hiç uygun değil, 2 uygun değil, 3 uygun ve 4 çok uygun şeklinde yanıt verilmektedir. Ölçekte ters madde ve olumsuz ifade bulunmamaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması öz düzenleyerek öğrenme becerilerine yüksek düzeyde sahip olunduğunu, düşük puan alınması ise öz düzenleyerek öğrenme becerilerine düşük düzeyde sahip olunduğunu göstermektedir.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'ne ait maddeler Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ne göre alt boyutlara ayrılmaktadır. Ölçek öz

düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutlarından oluşmakta ve 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.

Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeline dayanarak geliştirilen Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'ne dair çalışmalar, ölçek geliştirme aşamaları tamamlanarak yürütülmüştür. Çalışmada, kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin maddeleri ve deneme formu hazırlanırken madde analizi (%27'lik alt-üst grup), açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılığa dayalı güvenirlik analizi (Cronbach Alfa) ve ölçüt geçerliliği aşamaları izlenmiştir. Çalışma grubu ise, 248 lise öğrencisinden oluşturmaktadır.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'ne ait maddelerin hazırlanması için iki yöntem kullanılmıştır. Öncelikle, Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli ile ilgili genel literatür taranmış ve bu model ile ilgili geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. İkinci yöntem olarak, görüşme tekniği ile madde havuzu oluşturulmuştur. Görüşme sürecinde; 17 erkek ve 14 kadın lise öğrencisine öğrenme sürecini nasıl düzenledikleri, öğrenme sürecinde hangi özel yöntemleri uyguladıkları gibi öz düzenleyerek öğrenme ile ilgili belli sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler,

cümle bazında içerik analizine tutulmuştur. Analiz sonuçları; görev, performans, öz kontrol gibi boyutları ortaya çıkarmıştır. Cümleler; öngörü aşaması için 22 madde, performans aşaması için 25 madde, öz yansıtma aşaması için 21 madde olmak üzere 68 maddelik bir ön deneme formu haline getirilmiştir. Maddeler uzmanlar tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve iki madde ölçekten çıkarılmıştır. 66 madde ile deneme formu uygulanmıştır.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'ne ait verilerin analizi için; ölçek geliştirmenin gereği olarak açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılığa dayalı güvenirlik analizi ve geçerlilik analizden yararlanılmıştır. Ölçeğe ait maddelerin, Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer alan üç aşama için de ayrı ayrı analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt aşamalarında yer alan faktörlerin birbirleriyle ilişkili olup olmadığını incelemek için faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca, ölçeğin faktör yapısı da incelenmiştir.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'nin madde analizi için alt ve üst %27'lik gruplar kullanılmıştır. Çalışmada bağımsız gruplar için t-test tekniğinden yararlanılmıştır ve madde t değerleri -2.64 ile -13.26 ($p<.01$) arasında değişmektedir. Maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde toplam puan korelasyonları .17 ile .62 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa değeri ise .96 bulunmuştur. Maddelerin tümünün faktör analizine alınabileceğine karar verilmiştir.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizinde; öngörü aşamasının görev analizi alt aşaması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .75, Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 414,943 ($p<.01$) bulunmuştur. Amaç belirleme ve stratejik plan yapma alt aşamalarından oluşan görev analizi alt aşamasında, maddelerin toplam varyansın %60.72'sini açıklamakta olduğu görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerlerinin ise .71 ile .83 arasında olduğu görülmüştür. Öngörü aşamasının motivasyonel inançlar alt aşamasında, içsel ilgi/değer ve öz-yeterlilik aşamalarına ait 7 madde bulunmaktadır. Bu aşamaya ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .78 ve Bartlett's Test of Sphericity değeri 364,536 ($p<.01$) bulunmuştur. Maddelerin toplam varyansın %57'sini açıklamakta olduğu görülmüştür. Maddelerin yük değerleri ise .59 ile .87 arasındadır. Ölçeğin performans aşamasında, öz kontrol alt aşaması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .79, Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 1002.748 ($p<.01$) bulunmuştur. Maddelerin toplam varyansın %60'ını

açıkladığı görülmüştür. Madde değerleri .56 ile .83 arasında değişmektedir. Öz gözlemleme alt aşaması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .72, Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 495.310 (p<.01) bulunmuştur. Maddelerin toplam varyansın %70'ini açıkladığı görülmüştür. Madddelerin yük değerleri ise .72 ile .89 arasındadır. Ölçeğin öz yansıtma aşamasında; öz yargılama alt aşaması için Kaiser-Meyer-Olkin KMO değeri .78, Bartlett's Test of Sphericitydeğeri ise 552.967 (p<.01) bulunmuştur. Maddeler toplam varyansın %55.92'sini açıklamaktadır. Maddelerin yük değerleri .50 ile .85 arasında değişmektedir. Öz tepki alt aşaması için Kaiser-Meyer-Olkin KMO değeri .80, Bartlett's Test of Sphericity ise 425.324 (p<.01)`dir. Maddeler toplam varyansın %66.34`ünü açıklamaktadır. Madde değerleri .67 ile .86 arasındadır.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'nin güvenirliği için, ölçeğe ait her aşama Cronbach Alfa iç tutarlılığı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin, öngörü aşamasının görev analizi alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .72 bulunmuştur. Görev analizi alt aşamasının amaç belirleme alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .66, stratejik plan yapma alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .78 olarak bulunmuştur. Öngörü aşamasının motivasyonel inançlar alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .76 bulunmuştur. Motivasyonel inançlar alt aşamasının içsel ilgi/değer alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .69, öz-yeterlilik alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .69 bulunmuştur. Ölçeğin, performans aşamasının öz kontrol alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .83 bulunmuştur. Öz kontrol alt aşamasının dikkati odaklaştırma alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .77, hayal alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .74, görev stratejileri alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .71, kendini eğitme alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .59 olarak bulunmuştur. Performans aşamasının öz gözlemleme alt aşaması için Cronbach Alpha değeri .79 olarak bulunmuştur. Öz gözlemleme alt aşamasının kendini kayıt alt aşaması için Cronbach Alfa değeri.80, kendini deneyimleme alt aşaması için Cronbach Alfa değeri ise .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, öz yansıtma aşamasının öz yargılama alt aşaması Cronbach Alfa değeri .80 olarak bulunmuştur. Öz yargılama alt aşamasının nedensel yükleme alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .74, öz değerlendirme alt aşaması için ise Cronbach Alfa değeri .70 olarak bulunmuştur. Öz yansıtma aşamasının öz tepki alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .80 olarak bulunmuştur. Öz tepki alt aşamasının öz doyum/duygulanım alt aşaması için Cronbach Alfa değeri .76, uyum/savunma alt boyutu için ise Cronbach Alfa değeri .71 bulunmuştur. Analiz sonuçları, Öz

Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'nin yüksek düzeyde güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'nin uyum geçirliliği için, Turan (2009) tarafından geliştirilen Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile analiz edilen sonuç .62 değerinde ve anlamlı olumlu ilişkili bulunmuştur.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'nin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin öngörü aşamasının görev analizi alt aşaması için uyum indeksi değerleri; x^2=23.70, sd=13, RMSEA=.06, NFI=.96, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.93, GFI=.97, AGFI=.94 olarak bulunmuştur. Öngörü aşamasının motivasyonel inançlar alt aşaması için uyum indeksi değerleri; x^2=20.50, sd=13, RMSEA=.05, NFI=.97, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.95, GFI=.97, AGFI=.95 bulunmuştur. Ölçeğin performans aşamasının öz kontrol alt aşaması için uyum indeksi değerleri; x^2=142.03, sd=71, RMSEA=.06, NFI=.93, CFI=.96, IFI=.96, RFI=.91, GFI=.92, AGFI=.88 bulunmuştur. Performans aşamasının öz gözlemleme alt aşaması için uyum indeksi değerleri; x^2=18.56, sd=8, RMSEA=.07, NFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.94, GFI=.97, AGFI=.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin özyansıtma aşamasının öz yargılama alt aşaması için uyum indeksi değerleri; x^2=25.68, sd=13, RMSEA=.06, NFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95, GFI=.97, AGFI=.93 olarak bulunmuştur. Öz yansıtma aşamasının öz tepki alt aşaması için uyum indeksleri değerleri; x^2=21.33, sd=13, RMSEA=.053, NFI=.97, NNFI=.98 CFI=.99, IFI=.99, RFI=.95, GFI=.97, AGFI=.94 olarak bulunmuştur.

Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli temelinde geliştirilen Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği için yapısal eşitlik analizinden de yararlanılmıştır. Yapılan analizin sonuçları, aşamalar arası değerlerin yüksek olduğu modeli tekrar doğrulamıştır. Uyum indeksleri; x^2=11.97, sd=7; NFI = .99, NNFI = .99, CFI = 1.00, IFI = 1.00, RFI = .98, GFI = .98, AGFI = .95; RMSEA= .056 olarak bulunmuştur.

Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği, Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli temelinde geliştirilmiş ve çalışmada elde edilen veriler geliştirilen ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği'nin

öngörü, performans ve öz yansıtma aşamalarının da güvenilir ve geçerli olduğu görülmektedir. Çalışmada, Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'nde yer alan öngörü aşamasının motivasyonel inançlar alt aşamasına ait olan sonuç beklentileri ve öğrenme amaç yönelimi alt boyutları ortaya çıkmamıştır. Bu boyutlarının ortaya çıkmama sebebi olarak örneklem gurubu, ölçek yer alan maddeler veya kültürel birtakım farklılıkların olabileceği düşünülmektedir (Eryılmaz ve Mammadov, 2017).

3.3.3. Kısa Öz-Kontrol Ölçeği

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği; Tangney, Baumeister ve Boone (2004) tarafından geliştirilmiş, Nebioğlu ve diğ. (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin, bir kişilik özelliği olarak öz-kontrolü ölçmesi amaçlanmaktadır. Ölçek, öz bildirime dayalı ve 13 maddeli bir ölçektir. Ölçek 5'li likert tipindedir ve her bir maddeye 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. 1 tamamen aykırı, 2 oldukça aykırı, 3 kararsızım, 4 oldukça uygun ve 5 tamamen uygun olarak puanlanmaktadır. Negatif ifadelere sahip maddeler için puanlar ters yönlü olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması öz kontrol düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan alınması öz kontrol düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65 olabilmektedir.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları herhangi psikiyatrik bir tanısı bulunmayan 523 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için gerekli etik izinler alınmış ve çalışma öncesinde tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onay alınmıştır. Ölçeğin ayırt edici geçerlilik çalışmaları 86 kişi ile yürütülmüştür. Bu bireylerden 36'sı DSM-IV-TR'ye göre bipolar I bozukluk tanısı almış ve ötimik dönemde olan ve takip ve tedavisi sürdürülen kişilerden oluşmaktadır. 50'si ise herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan kişilerden oluşmaktadır. Test-tekrar test çalışmaları ise 523 kişi arasından rastgele seçilen 145 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek, seçilen bu 145 kişi için ilk değerlendirmeden üç hafta sonra tekrar edilmiştir.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin Türkçeye çevirisi için gerekli izinler alınmış ve ölçek İngilizceden Türkçeye çeviri-tekrar çeviri yöntemi ile çevrilmiştir. Ölçek, Türkçeye çevrildikten sonra İngilizce bilgisi ileri düzeyde olan 48 kişiye hem İngilizce hem Türkçe formlar uygulanarak her iki uygulama arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin kendisi ile öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutları için İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki korelasyonlar sırasıyla .73 ($p<$

.001), .76 (p< .001) ve .72 (p< .001) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun dilsel denkliğinin sağlandığını göstermektedir.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa değerleri hem ölçeğin kendisi hem de öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutları için hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutları için ise Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .81 ve .87 bulunmuştur. Sonuçlar hem ölçeğin kendisinin hem de öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermiştir.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin test-tekrar test güvenirliği için ölçek 145 kişiye üç hafta arayla tekrar uygulanmıştır. Sonuçlar; ölçeğin tamamı için .88, öz disiplin alt boyutu için .85 ve dürtüsellik alt boyutu için .83 bulunmuştur. Sonuçlar, ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin sağlandığını göstermiştir.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin madde ayırt ediciliğini belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin, öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarında yer alan maddelerin toplam puanları ayırt ediciliklerini test etmek amacıyla düzenlenmiştir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon sonuçları; öz disiplin alt boyutu için .519 ile .681, dürtüsellik alt boyutu için .645 ile .788 arasındadır. Sonuçlar, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin her iki alt boyut için de yeterli olduğunu göstermiştir.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktörlerin belirlenmesinde temel bileşen analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada faktörler öncelikle tek faktörle sınırlandırılmıştır. Tek faktörle sınırlı yapının toplam varyansın %31.39'unu açıkladığı bulunmuştur. Ancak, iki faktörle sınırlı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %41.65'ini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Bu aşamada, 6. madde için faktör yükünün .30'dan düşük olduğu ve 3,4 ve 11. maddeler için iki faktörde faktör yüklerinin farklığının .10'dan düşük olduğu görülmüştür. Zorlayıcı davranışlarla ilişkilendirilen 5,9,10,12 ve 13. maddeler dürtüsellik olarak adlandırılmış ve toplam varyansın %22.95'i için açıklayıcı olduğu görülmüştür. Davranışları düzenlemek ve kontrol etmekle ilişkilendirilen 1,2,7 ve 8. maddeler öz disiplin olarak adlandırılmış ve toplam varyansın %18.70'i için açıklayıcı olduğu görülmüştür. Ölçeğin iki faktörlü yapısının toplam varyansa katkısının yeterli olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi

sonuçlarına göre, ölçek iki faktöre sahip göründüğü için güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları da iki faktör üzerinden yapılmıştır.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Uyum indeksi değerleri, $\chi 2/df = 1.98$, CFI= .98, GFI=.99 ve RMSEA=.043 olarak bulunmuştur. Bu değerler, modelin mükemmel uyum gösterdiğini göstermektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, öz disiplin alt boyutu için faktör yükleri .34 ile .60, dürtüsellik alt boyutu için faktör yükleri .40 ile .63 arasındadır. Ölçek maddelerinin kavramsal yapıya uygunluğunu gösteren tüm faktör yükleri .30'dan yüksek bulunmuştur. Bu da modelin mükemmel uyumluluğunu göstermiştir.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin uyum geçerliliği için ölçeğin alt boyutları ile; EMSS'nin (Emotions Management Skilss Scale - Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği) CNBR (Controlling Negative Body Responses - Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme) ve AM (Anger Management - Öfkeyi Yönetme) alt ölçekleri, BIS-11 (Barratt Impulsiveness Scale-11 - Barratt Dürtüsellik Ölçeği-11), TSIS'nin (Tromso Social Intelligence Scale - Tromso Sosyal Zeka Ölçeği) SS (Social Skills - Sosyal Beceriler) alt ölçeği kullanılmıştır. Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin öz disiplin alt boyutu ile EMSS'nin olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme alt boyutu ($r=.59$, $p< .01$) ve öfkeyi yönetme alt boyutu ($r=.63$, $p< .01$) yüksek ile orta düzeyde ilişkili, BIS-11 ($r= -.49$, $p<.01$) negatif düşük ile orta düzeyde ilişkili, TSIS'nin sosyal beceriler alt ölçeği ($r = .19$, $p< .05$) düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin dürtüsellik alt boyutu ile EMSS'nin olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme alt boyutu ($r = -.42$, $p< .01$) ve öfkeyi yönetme ($r = -.34$, $p< .01$) alt boyutları negatif düşük ile orta düzeyde ilişkili, BIS-11 ($r = .64$, $p< .01$) orta düzeyde ilişkili, TSIS'nin sosyal beceriler alt ölçeği ($r = -.11$, $p< .05$) negatif düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu korelasyon değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu korelasyon değerleri Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin daha önce saldırganlık, öfke ve dürtüsellik ile negatif, sosyal beceriler ile pozitif ilişkili olduğunun bildirilmiş olması açısından da ölçeğin geçerliliğine ilişkin önem taşımaktadır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin ayırt edici geçerlilik çalışmaları için diskriminant analizinden yararlanılmıştır. Bipolar I bozukluk tanısı almış ve ötimik dönemde olan bireyler ile herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan bireylerin toplam Kısa Öz-

Kontrol Ölçeği puanları, EMSS'nin olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme ve öfkeyi yönetme alt boyutlarına ait puanlar, BIS-11 toplam dürtüsellik puanları ve TSIS'nin sosyal beceriler alt boyutuna ait toplam puan ile diskriminant analizi yapılmıştır. Diskriminant analizinden önce varyans-kovaryans matrisinin eşitliğini test etmek için Box's M testi yapılmış ve eşitlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Diskriminant analizi sonuçlarına göre, tek bir ayırt edici fonksiyon elde edilmiş ve bu fonksiyonun bağımlı değişkenlerdeki varyansın %96'sını açıkladığı görülmüştür. BIS-11 dürtüsellik puanları, bipolar I bozukluk tanısı almış ve ötimik dönemde olan bireyler ile herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan bireyleri ayırt etmede en önemli değişken olarak görülmektedir. Daha sonra toplam Kısa Öz-Kontrol Ölçeği dürtüsellik alt puanları, TSIS'nin sosyal beceriler alt boyutu, toplam Kısa Öz-Kontrol Ölçeği öz disiplin alt puanları, EMSS'nin öfkeyi yönetme ve olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme alt boyutları gelmektedir. Diskriminant analizinin katılımcıların %98.8'i için doğru sınıflandırma sonuçlarına sahip olduğu görülmüştür.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin alt boyutlarının bipolar I bozukluk tanısı almış ve ötimik dönemde olan bireyleri ve herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan bireyleri ayırıp ayıramadığı ele almak için ROC analizden de yararlanılmıştır. Ölçeğin, öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının elde edilen fonksiyonda yer aldığı görülmüştür. ROC analizinden elde edilen sonuçlar, ölçeğin öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının bipolar I bozukluk tanısı almış ve ötimik dönemde bulunan bireyler ile herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan bireyler için ayırt edici olduğunu (eğri altındaki alan sırasıyla .85 ve .82), ölçeğin toplam puanın ise ayırt edici olmadığını (eğri altındaki alan .56) göstermiştir. Ölçeğin öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının; duyarlılık, özgüllük, negatif ve pozitif yordayıcı değerlerin kesme puanlarının hesaplanması için ROC eğrileri kullanılmıştır. Ayrıca, kesme noktaları için pozitif ve negatif olasılık oranları hesaplanmıştır. Özdisiplin alt boyutu için kesim noktası olarak 12 alındığında duyarlılık .917, özgüllük .62, pozitif yordama değeri .02, negatif yordama değeri .99, pozitif olasılık oranı 2.41 ve negatif olasılık oranı .13; dürtüsellik alt boyutu için kesim noktası olarak 13 alındığında duyarlılık .806, özgüllük .84, pozitif yordama değeri .04, negatif yordama değeri .99, pozitif olasılık oranı 5.03 ve negatif olasılık oranı .23 olarak bulunmuştur. ROC analizi sonuçları, Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının bipolar I bozukluk tanısı almış ve

ötimik dönemde bulunan bireyler ile herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın sonuçları, Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ancak, ölçeğin tanı veya tarama aracı olarak tek başına kullanılmasındansa tarama sürecinin bir parçası olarak kullanılmasının daha faydalı olacağı belirtilmektedir (Nebioğlu ve diğ., 2012).

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından katılımcılara ait bilgileri edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda; katılımcıların cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, akademik başarı, aile gelir durumu, anne baba tutumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve okulu sevme durumlarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Formun başında araştırmanın amacı açıklanmış, bilgilerin gizli tutulacağına ve isim yazılmasına gerek olmadığı bilgileri verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan sorulara, verilerin analizinde araştırmada yer alan katılımcılar hakkında farklı yorumlara katkı sağlayacağı düşünülerek yer verilmiştir. Araştırmada okulu seven ve sevmeyen öğrenci gruplarını belirlemek için de Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilerin okulu sevme durumlarına ilişkin yer verilen sorudan yararlanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşaması için öncelikle ölçeklerin uygulanması için gerekli izinler (Ek 7) alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu (Ek 2), PERMA Ölçeği (Ek 3), Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği (Ek 4) ve Kısa Öz-Kontrol Ölçeği (Ek 5) kullanılmıştır. Ölçekleri kullanabilmek için öncesinde ölçekleri geliştiren uzmanlardan e-posta yolu ile gerekli izinler alınmıştır (Ek 6).

Araştırmaya ait veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Ölçekler, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması, araştırmacı tarafından kullanılacak formların öğrencilere sınıf ortamında verilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, katılımcılara Bilgilendirilmiş Onay Formu (Ek 1) verilmiş ve gönüllü olan katılımcılar ölçek formlarını yanıtlamıştır. Katılımcılara, gizliliğin sağlanması adına isim bilgisinin alınmayacağı bilgisi verilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce araştırmacı tarafından katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçeklerin

uygulanması esnasında da katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Böylece, araştırmada veri kaybına neden olabilecek ve değerlendirmede problem yaratabilecek durumlar en aza indirilmek istenmiştir. Ölçeklerin tamamlanması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için, IBM SPSS 22 paket programı kullanılmış ve hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında; başarı boyutunda iyi oluşu öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutlarının ve öz kontrolün 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 boxplot ve histogram grafikleriyle tek değişkenli uç değerler incelenmiş ve 133 veri setinden çıkarılmıştır. Çıkarılan verilerden sonra, basıklık ve çarpıklık değerleri hata katsayısına bölündüğünde elde edilen değer aralığının -1.87 ve .77 arasında olması sağlanmıştır. Normal dağılım için basıklık ve çarpıklık değerleri hata kat sayısına bölündüğünde elde edilen değerlerin +1.96 ve –1.96 arasında olması gerekmektedir (Field, 2013).

Verilerin analizinde, parametrik ölçümlerin yapılabilmesi için varyansların homojen olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir (Field, 2013). Bunun için okulu seven öğrenciler ve okulu sevmeyen öğrenciler grupları için Levene Testi yapılmıştır. Okulu seven öğrenciler açısından; başarı boyutunda iyi oluş için p = .794, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu için p = .187, performans alt boyutu için p = .910, öz yansıtma alt boyutu için p=.150 ve öz kontrol için p =.970 ve bulunmuştur. Bu sonuçlar; okulu seven öğrenciler için başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol değişkenleri açısından varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından; başarı boyutunda iyi oluş için p = .734, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu için p = .734, performans alt boyutu için p = .114, öz yansıtma alt boyutu için p = .120 ve öz kontrol için p = .110 ve bulunmuştur. Bu sonuçlar; okulu sevmeyen öğrenciler için başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma boyutları ve öz kontrol değişkenleri açısından varyansların homojen olduğunu göstermektedir.

Regresyon analizi için çok yönlü uç değerler Mahalonobis uzaklık testiyle incelenmiştir. Ki-kare analizinde verilerin .001'den büyük olması çok değişkenli normallik varsayımının karşılanacağı anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan ki-kare analizinde .001'den küçük olan iki veri analiz dışında bırakılarak çok değişkenli normallik varsayımı karşılanmaya çalışılmıştır. Regresyon analizinde VIF değerleri 1.021 ile 1.908 arasındayken tolerans değerleri .524 ile .979 arasında değer almıştır. Tolerans değerlerinin .10'dan büyük ve VIF değerlerinde 10'dan küçük değerler olması çoklu bağıntı probleminin olmadığının göstergesidir (Pallant, 2013). Analiz sonucunda VIF ve tolerans değerlerinin istenen koşulları sağladığı görülmüştür. Regresyon analizinin doğru sonuçlar vermesi için, tahmin hatalarının normal dağılım sergilemesi gerekmektedir. Standartlaştırılmış uç değerlerin (Z-predicted) +3.29 ile -3.29 sınırının dışında olması modelin uyumunun bozulacağı anlamına gelmektedir (Field, 2013). Analiz sonucunda, standartlaştırılmış uç değerlerin istenen koşulları sağladığı görülmüştür. Ayrıca, değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı .64 ile -0.27 arasındadır. Korelasyon katsayıları .90'dan küçük olduğundan değişkenlerin ilişkisiz olduğu, çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir (Pallant, 2013). Tüm bu sonuçlar dahilinde veri setlerinin çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

Bu araştırmada, verilerin analizinde öncelikle Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bağımsız Gruplar T-testi; okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol değişkenlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Ardından, okulu seven öğrenciler açısından Basit Regresyon Analizi ve Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Basit Regresyon Analizi; okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrolün yordayıp yordamadığını analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi, okulu seven öğrenciler açısından değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Daha sonra, okulu sevmeyen öğrenciler açısından Çoklu Regresyon Analizi ve Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Çoklu Regresyon Analizi; okul sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrolün yordayıp yordamadığını analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi, okulu sevmeyen öğrenciler açısından değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Son olarak; okulu seven öğrenciler açısından, başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Okulu seven öğrenciler açısından, başarı boyutunda iyi oluşun okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından, başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla da Bağımsız Gruplar T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından, başarı boyutunda iyi oluşun okul türü ve sınıf düzeyi

değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmada yer alan; başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Tüm Alt Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	Ort	Ss
Toplam Öz Kontrol	468	43.97	7.56
Öngörü	468	40.97	5.43
Performans	468	56.14	8.24
Öz Yansıtma	468	39.02	5.34
Başarı Boyutunda İyi Oluş	468	20.57	4.87

4.1. Okulu Seven ve Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluş, Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Okulu seven ve sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol değişkenlerine ait puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T-testi kullanılmıştır. Okulu seven ve sevmeyen öğrencilere ait betimsel istatistiklere ve Bağımsız Gruplar T-testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Okulu Seven ve Sevmeyen Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler ve Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Değişkenler	Okulu Seven-Sevmeyen Öğrenciler	N	Ort	T	Df	P
Toplam Öz Kontrol	Seven	318	45.40	6.170	466	.000**
	Sevmeyen	150	40.95		238.434	
Öngörü	Seven	318	42.53	9.934	466	.000**
	Sevmeyen	150	37.66		289.591	
Performans	Seven	318	58.17	8.288	466	.000**
	Sevmeyen	150	51.84		288.677	
Öz Yansıtma	Seven	318	40.25	7.664	466	.000**
	Sevmeyen	150	36.42		292.772	
Başarı Boyutunda İyi Oluş	Seven	318	21.56	6.660	466	.000**
	Sevmeyen	150	18.48		221.277	

**p< .01

Okulu seven öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarına ait puan ortalamaları (ort=21.56) ile okulu sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarına ait puan ortalamaları (ort=18.48) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(466)}$=6.660, p< .01).

Okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutuna ait puan ortalamaları (ort=42.53) ile okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutuna ait puan ortalamaları (ort=37.66) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(466)}$=9.934, p< .01).

Okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin performans alt boyutuna ait puan ortalamaları (ort=58.17) ile okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin performans alt boyutuna ait puan ortalamaları (ort=51.84) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(466)}$=8.288, p< .01).

Okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öz yansıtma alt boyutuna ait puan ortalamaları (ort=40.25) ile okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öz yansıtma alt boyutuna ait puan ortalamaları (ort=36.42) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(466)}$=7.664, p< .01).

Okulu seven öğrencilerin öz kontrol puan ortalamaları (ort=45.40) ile okulu sevmeyen öğrencilerin öz kontrol puan ortalamaları (ort=40.95) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(466)}$=6.170, p< .01).

Analiz sonuçları; okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrolün farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol düzeylerinin daha yüksek olduğunu da ortaya koymaktadır.

4.2. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşu Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Yordamasına İlişkin Bulgular

Okulu seven öğrenciler açısından; başarı boyutunda iyi oluşu öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrolün yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Başarı boyutunda iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek için tüm değişkenler bir arada Çoklu Regresyon Analizine alındığında regresyon katsayısının anlamlı bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, başarı boyutunda iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla her bir değişken için Basit Regresyon Analizinden yararlanılmıştır. Diğer bir deyişle, okulu seven öğrenciler için değişkenler birbirini etkilemektedir ve değişkenlerin etkisi bağımsız olarak görülmek istenmiştir.

Okulu seven öğrencilere ait; başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Okulu Seven Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Ort	Ss
Toplam Öz Kontrol	318	45.40	6.64
Öngörü	318	42.53	4.93
Performans	318	58.17	7.67
Öz Yansıtma	318	40.25	5.05
Başarı Boyutunda İyi Oluş	318	21.56	4.05

Okulu seven öğrenciler açısından, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutunun başarı boyutunda iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Öz Düzenleyerek Öğrenmenin Öngörü Alt Boyutunun Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	8.187	1.829		4.477	.000*
Öngörü	.314	.043	.383	7.363	.000*

* p< .05 F=54.212** R=0.38 R^2 =0.146

Tablo 5 incelendiğinde, analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunduğu görülmektedir (R=0.38; R^2=0.146; F=54.212; p< .05). Analizde etkisi incelenen değişken olan öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu (β= .38; p< .05), okulu seven öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarını pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu seven

öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutunda alınan puanın artması başarı boyutunda iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir.

Okulu seven öğrenciler açısından, öz düzenleyerek öğrenmenin performans alt boyutunun başarı boyutunda iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Öz Düzenleyerek Öğrenmenin Performans Alt Boyutunun Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	9.559	1.604		5.959	.000*
Performans	.206	.027	.391	7.548	.000*

* p< .05 F=56.978** R=0.39 R^2=0.153

Tablo 6 incelendiğinde, analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (R=0.39; R^2=0.153; F=56.978; p< .05). Analizde etkisi incelenen değişken olan öz düzenleyerek öğrenmenin performans alt boyutu (β= .39; p< .05), okulu seven öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarını pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu seven öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutunda alınan puanın artması başarı boyutunda iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir.

Okulu seven öğrenciler açısından, öz düzenleyerek öğrenmenin öz yansıtma alt boyutunun başarı boyutunda iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Öz Düzenleyerek Öğrenmenin Öz Yansıtma Alt Boyutunun Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	10.265	1.716		5.983	.000*
Öz Yansıtma	.281	.042	.350	6.636	.000*

* p< .05 F=44.030** R=0.35 R^2 =0.122

Tablo 7 incelendiğinde, analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (R=0.35; R^2=0.122; F=44.030; p< .05). Analizde etkisi incelenen değişken olan öz düzenleyerek öğrenmenin öz yansıtma alt boyutu (β= .35; p< .05), okulu seven öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarını pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu seven öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öz yansıtma alt boyutundan alınan puanın artması başarı boyutunda iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir.

Okulu seven öğrenciler açısından, öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Öz Kontrolün Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	6.401	1.318		4.858	.000*
Toplam Öz Kontrol	.334	.029	.547	11.628	.000*

* p < .05 F=135.214** R=0.54 R^2 =0.300

Tablo 8 incelendiğinde, analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (R=0.54; R^2=0.300; F=135.214; p< .05). Analizde etkisi incelenen değişken olan öz kontrol (β= .54; p< .05), okulu seven öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarını pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu seven öğrenciler açısından öz kontrolün artması başarı boyutunda iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir.

Okulu seven öğrenciler açısından değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizine ait sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Değişkenler Arasındaki Korelasyonu Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Toplam Öz Kontrol	1				
2. Öngörü	.385**	1			
3. Performans	.358**	.552**	1		
4. Öz Yansıtma	.380**	.518**	.640**	1	
5. Başarı Boyutunda İyi Oluş	.547**	.383**	.391**	.350**	1

*p< .05 **p< .01

Tablo 9 incelendiğinde, Pearson Korelasyon Analizi sonucunda en güçlü ilişki öz düzenleyerek öğrenmenin performans ve öz yansıtma alt boyutları arasındadır (r=0.640, p<.01). İki değişken arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. En düşük ilişki ise öz düzenleyerek öğrenmenin performans alt

boyutu ile öz kontrol arasındadır (r=0.358, p<.01). Bu ilişki de anlamlıdır ve yönü pozitiftir. Ayrıca, genel olarak bakıldığında da değişkenler arasında farklı düzeylerde ancak anlamlı korelasyonlar mevcuttur.

4.3. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşu Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Yordamasına İlişkin Bulgular

Okulu sevmeyen öğrenciler açısından; başarı boyutunda iyi oluşu öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutlarının ve öz kontrolün yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Okulu sevmeyen öğrencilere ait; başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Okulu Sevmeyen Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Ort	Ss
Toplam Öz Kontrol	150	40.95	8.47
Öngörü	150	37.66	4.98
Performans	150	51.84	7.77
Öz Yansıtma	150	36.42	5.03
Başarı Boyutunda İyi Oluş	150	18.48	5.75

Okulu sevmeyen öğrenciler açısından; başarı boyutunda iyi oluşu öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutlarının ve öz kontrolün yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Başarı boyutunda iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek için tüm değişkenler bir arada Çoklu Regresyon Analizine alındığında regresyon katsayısının anlamlı bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, okulu sevmeyen

öğrenciler için değişkenler birbirini etkilememektedir. Analiz sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmektedir.

Tablo 11: Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Başarı Boyutunda İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	T	p
Sabit	-7.472	3.153		-2.369	.019*
Toplam Öz Kontrol	.319	.048	.471	6,.702	.000*
Öngörü	.243	.106	.210	2.299	.023
Performans	.074	.071	.100	1.043	.299
Öz Yansıtma	-.003	.095	-.002	-.027	.979

* p< .05 F=26.220** R=0.64 R^2 =0.420

Tablo 11 incelendiğinde, analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısının anlamlı bulunduğu görülmektedir (R=0.64; R^2=0.420; F=26.220; p< .05). Okulu sevmeyen öğrenciler açısından, başarı boyutunda iyi oluşa etkisi incelenen öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu (β= .21; p<.05) başarı boyutunda iyi oluşu pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olarak açıklarken, performans (β= .10; p>.05) ve öz yansıtma alt boyutları (β= -.00; p> .05) başarı boyutunda iyi oluşu anlamlı olarak açıklamamaktadır. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından, başarı boyutunda iyi oluşa etkisi incelenen öz kontrol ise (β= .47; p< .05), başarı boyutunda oluşu pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu ve öz kontrolün artması başarı boyutunda iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir.

Okulu sevmeyen öğrenciler açısından değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12: Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Değişkenler Arasındaki Korelasyonu Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Toplam Öz Kontrol	1				
2. Öngörü	430**	1			
3. Performans	.337**	.680**	1		
4. Öz Yansıtma	.265**	.533**	.629**	1	
5. Başarı Boyutunda İyi Oluş	.594**	.479**	.400**	.297**	1

* p< .05 **p< .01

Tablo 12 incelendiğinde, Pearson Korelasyon Analizi sonucunda en güçlü ilişkinin öz düzenleyerek öğrenmenin performans ile öngörü alt boyutları arasında olduğu görülmektedir (r=0.680, p< .01). İki değişken arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. En düşük ilişki ise öz düzenleyerek öğrenmenin öz yansıtma alt boyutu ile öz kontrol arasındadır (r=0.265, p< .01). Bu ilişki de anlamlıdır. Ayrıca, genel olarak bakıldığında da değişkenler arasında farklı düzeylerde ancak anlamlı korelasyonlar mevcuttur.

4.4. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılması için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene Testi yapılmıştır. Analiz sonucu; cinsiyet açısından p değeri .647, okul türü açısından p değeri .456 ve sınıf düzeyi açısından p değeri .794 bulunmuştur. Bulunan p değerleri .05'ten büyük olduğu için varyanslar homojen dağılmıştır. Varyansların homojenliği sağlandığı için parametrik analizler kullanılmıştır.

Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar T-testi yapılmıştır. Okulu seven öğrencilere ait betimsel istatistiklere ve Bağımsız Gruplar T-testi sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13: Okulu Seven Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler ve Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Başarı boyutunda iyi oluş	Kadın	166	21.19	-1.679	316	.094
	Erkek	152	21.96		314.881	

Tablo 13 incelendiğinde; okulu seven öğrenciler açısından erkek öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluş puan ortalamaları (ort= 21.96) kadın öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluş puan ortalamalarından (ort=21.19) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t_{(316)}$= -1.679, p> .05).

4.5. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek

Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Okulu seven öğrencilere ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		KT	Df	KO	F	Sig.
Başarı boyutunda iyi oluş	G.arası	96.289	2	48.145	2.968	.053
	G.içi	5109.953	315	16.222		
	Toplam	5206.242	317			

Tablo 14 incelendiğinde; okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [F(2.315)= 2.968; p> .05].

4.6. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Okulu seven öğrencilere ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15: Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		KT	Df	KO	F	Sig.
Başarı boyutunda iyi oluş	G.arası	146.772	3	48.924	3.036	.029*
	G.içi	5059.470	314	16.113		
	Toplam	5206.242	317			

Tablo 15 incelendiğinde; okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [F (3.314)= 3.036; p< .05].

Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek Tukey Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, farklılığın 9. sınıf ($\bar{X}$=22.74) ile 12. sınıf ($\bar{X}$=20.89) grupları arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Diğer bir deyişle; okulu seven öğrenciler açısından 9. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşları, 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeydedir.

4.7. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılması için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene Testi yapılmıştır. Analiz sonucu; cinsiyet açısından p değeri .734, okul türü açısından p değeri .113 ve sınıf düzeyi açısından p değeri .528 bulunmuştur. Bulunan p değerleri .05'ten büyük olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Varyansların homojenliği sağlandığı için parametrik analizler kullanılmıştır.

Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar T-testi yapılmıştır. Okulu sevmeyen öğrencilere ait betimsel istatistiklere ve Bağımsız Gruplar T-testi sonuçlarına Tablo 16'de yer verilmiştir.

Tablo 16: Okulu Sevmeyen Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler ve Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Başarı boyutunda iyi oluş	Kadın	65	19.18	1.303	148	.195
	Erkek	85	17.95		140.121	

Tablo 16 incelendiğinde, okulu sevmeyen öğrenciler açısından kadın öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluş puan ortalamaları (ort=19.18) erkek öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluş puan ortalamaları (ort=17.95) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t_{(148)}$= 1.303, p> .05).

4.8. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Okulu sevmeyen öğrencilere ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17: Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		KT	Df	KO	F	Sig.
Başarı boyutunda iyi oluş	G.arası	40.716	2	20.358	.612	.543
	G.içi	4886.757	147	33.243		
	Toplam	4927.473	149			

Tablo 17 incelendiğinde; okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [F(2.147)= 0.612; p> .05].

4.9. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Okulu sevmeyen öğrencilere ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18: Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		KT	Df	KO	F	Sig.
Başarı boyutunda iyi oluş	G.arası	77.943	3	25.981	.782	.506
	G.içi	4849.530	146	33.216		
	Toplam	4927.473	149			

Tablo 18 incelendiğinde; okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [F(3.146)= 0.782; p> .05].

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmakta ve yorumlanmaktadır.

5.1. Okulu Seven ve Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluş, Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçları; okulu seven ve sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol olmak üzere puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol puanları daha yüksektir. Araştırmanın bu sonucuna göre; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluşlarının daha yüksek olduğu, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilmektedir.

Literatüre bakıldığında; Huebner ve Gilman (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Okulu seven ve sevmeyen öğrencileri inceleyen araştırmada, öğrencilerin okul memnuniyet düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırmanın sonuçları; okul memnuniyet düzeyi ile öz saygı, yaşam doyumu, umut, kişisel uyum, okul dışı faaliyetlere katılım ve genel not ortalaması arasında anlamlı ve pozitif ilişki; kontrol odağı ile ise anlamlı ve negatif ilişki ortaya koymaktadır. Ayrıca, okulu memnuniyeti düşük olan öğrencilerin öz saygı dışındaki diğer tüm değişkenlerde okulu memnuniyeti yüksek olan öğrencilere göre daha düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol düzeylerinin daha yüksek olmasının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre hem başarı boyutunda iyi oluş hem de öz düzenleyerek

öğrenme ve öz kontrol becerileri açısından daha iyi bir profil sergiliyor olmaları öncelikle okulu sevmenin önemini ortaya koymaktadır. Literatürde, okulu sevmenin olumlu sonuçlarını ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Anderson ve Strander (2004); okulu seven öğrencilerin geleceğe daha olumlu baktıklarını, karşılaştıkları sorunları çözme konusunda daha başarılı olduklarını ve engelleri aşabilme konusunda daha yeterli olduklarını belirtmektedirler. Şimşek ve Çöplü (2018), öğrencilerin okulu sevmelerinin içerisinde bulundukları ergenlik dönemi açısından gelişimlerine olumlu etki edeceğini dile getirmektedirler. Benzer şekilde; okulun öğrenciler üzerinde akademik, sosyal ve psikolojik olarak etkili olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin okulu sevmelerinin önem taşıdığı da dile getirilmektedir (Kaya ve Sezgin, 2016). Huebner ve Gilman da (2006), okul memnuniyetinin çeşitli kişisel ve kişilerarası beceriler açısından öğrencilere olumlu yönde katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadırlar. Öğrencilerin okula yönelik duygularının (Sarı, 2006) ve okula yönelik tutumlarının olumlu olmasının önem taşıdığı da araştırmalarda yer almaktadır (Sarı, 2013). Bu nedenle; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol düzeylerinin daha yüksek olmasının literatüre göre beklenen bir sonuç olduğu söylenilebilir.

Bu araştırmanın sonuçları, okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Baker da (1998) öğrencilerin okulu sevmelerinin iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu dile getirmektedir. Kaya ve Sezgin (2016) araştırmalarında, öğrencilerin okula yönelik duygularının iyi oluşları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Araştırmada; okulda kendilerini değerli hisseden, okula karşı olumlu hisler taşıyan ve öğretmenleri ile iyi ilişkilere sahip olan öğrencilerin daha mutlu oldukları ortaya konulmaktadır. Lyons ve Huebner (2015) araştırmalarında, yüksek yaşam doyumuna sahip öğrencilerin düşük yaşam doyumuna sahip öğrencilere göre okul hakkında daha fazla olumlu deneyimlere sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar. Gilman ve Huebner da (2006) araştırmalarında, yüksek yaşam doyumuna sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre; akademik, kişisel ve kişilerarası alanlarda daha yüksek puanlara sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca; yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin ilişkilerinde daha olumlu oldukları, daha az içsel sıkıntı bildirdikleri, daha umutlu oldukları ve daha fazla kişisel kontrole sahip

oldukları da ortaya konulmaktadır. Literatüre bakıldığında, okulla ilgili olumlu deneyimlerin iyi oluşa katkıda bulunabileceği görülmektedir.

Bu araştırmada, okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş ele alınmış ve araştırma lise düzeyinde öğrenim gören, yani ergenlik döneminde olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Başarı ile ilgili literatüre bakıldığında ise, ergenlik döneminde başarılı olma gelişimsel bir görev olarak karşımıza çıkmakta ve gelişimsel bir görevin yerine getirilmesi de mutluluk nedenleri arasında yer almaktadır (Eryılmaz, 2016). Diğer bir deyişle, öğrencilerin ergenlik döneminde başarılı olmaları kendilerini yeterli ve toplumun başarılı bir üyesi olarak hissetmelerine katkıda bulunmakta ve bu da mutlu olmalarını beraberinde getirmektedir (Burger, 2006). Benzer şekilde Eryılmaz ve Yorulmaz da (2006) araştırmalarında, olumlu akademik deneyimin ergenler için mutlu olmanın yollarından birisi olduğunu ortaya koymaktadırlar. Literatürde, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri ve akademik başarıları arasında olumlu ilişkili olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Özgök ve Sarı, 2016; Sarı, 2013). Benzer şekilde, okulu seven öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları da ortaya konulmaktadır (Hallinan, 2008). Sarı (2013), akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre kendilerini daha fazla okula ait hissettiklerini ortaya koymaktadır. Goodenow ve Grady (1993) ise; kendilerini okula ait hisseden öğrencilerin, başarıya ulaşma konusunda motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Adıgüzel de (2012), öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okulu yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının önem taşıdığını dile getirmektedir. Öğrencilerin kendilerini başarılı olarak görmeleri de iyi oluşlarına katkı sağlamaktadır (Karakoç, Bingöl ve Karaca, 2013). Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının literatürle tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın sonuçları; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin gelişimi, gelişim sürecinin önemli bir aşamasıdır ve aslında yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ancak, çocukluk ve ergenlik dönemleri bu becerilerin daha hızlı geliştiği dönemler olmaktadır. Bu becerilerin gelişmesine de okul ve aile yaşantıları katkı sağlamaktadır. Özellikle okul

ortamı, bu becerilerin gelişmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu beceriler bireysel olarak öğretilebilmesinin yanı sıra, toplu ortamlar da bu becerilerin doğal olarak öğrenilebilmesi için bir ortam sağlamaktadır. Bu da okulların öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin gelişiminde taşıdığı önemi göstermektedir (Karataş, 2019).

Literatüre bakıldığında, okulu sevmenin öğrencilerin gelişim süreçlerine olumlu etki edeceği ve olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Anderson ve Strander, 2004; Şimşek ve Çöplü, 2018; Goodenow ve Grady, 1993; Kaya ve Sezgin, 2016; Sarı, 2013). Bu araştırmanın sonuçlarına göre de okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol puanlarının yüksek olması, literatüre göre okulu sevmenin getireceği olumlu sonuçlarla ilişkilendirilebilir. Ayrıca, öz düzenleyerek öğrenme becerilerini kullanan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer alırlar (Zimmerman, 1990). Öz kontrolün de öz düzenleyerek öğrenmeye benzer şekilde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri açısından öğrenme süreçlerini olumlu etkilediği düşünülmektedir (Ural Alşan, 2009). Bu açıdan da bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol düzeylerinin yüksek olmasının literatürle tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

5.2. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşu Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol puanları başarı boyutunda iyi oluşu pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu seven öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrolden alınan puanın artması başarı boyutunda iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre, okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin artmasının başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol

becerilerinin artması, başarı boyutunda iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Literatürde, öğrenmeyi sürdürmenin beynin çalıştırılması ve öğrenmeye yönelik çaba gösterilmesi nedeniyle iyi oluşa katkıda bulunabileceğine yer verilmektedir (Aked, Marks, Cordon ve Thompson, 2008). Ayrıca, yüksek yaşam doyumuna sahip ergenlerin gelişim süreçleri açısından daha avantajlı olduklarını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Suldo ve Huebner, 2006). Diener da (2006), mutluluğun tek bir anahtarı olmadığını ve iyi oluşun sahip olunacak tek bir şeyle sağlanamayacağını söylemektedir. Bunun yerine, yüksek iyi oluşa katkı sağlayan çeşitli koşullar olabileceğini söylemektedir. Bu nedenle; bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu seven öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluşu olumlu yönde katkıda bulunmasının literatürle tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutlarına ait becerilerinin artması, başarı boyutunda iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Zimmerman (1990), öz düzenleyerek öğrenme becerilerine sahip bireylerin öğrenme sürecinde nasıl hareket edeceklerine dair bilgi sahibi olduklarını ve bunun da onları başarıya taşıdığını söylemektedir. Ayrıca, bu bireylerin yüksek motivasyona sahip olduklarını ve öğrenme yöntemlerini uygulayabildiklerini de söylemektedir. Bu nedenle; bu bireylerin başarıyı yakalamalarının yanı sıra, yaşamlarına karşı daha iyimser bir bakış açısıyla bakmaları da kuvvetli bir ihtimal olarak görülmektedir (Zimmerman, 2002a). Diğer bir deyişle, öz düzenleyerek öğrenme becerileri öğrencilerin hem başarılarını artırmaları hem de daha mutlu olmaları için önem taşımaktadır (Sakız, 2014). Ayrıca literatürde, öz düzenleyerek öğrenme ve başarı ile ilgili yapılan araştırmalarda da öz düzenleyerek öğrenmenin başarı üzerinde olumlu etkili olduğunu ortaya konulmaktadır (Zimmerman ve Pons, 1986; Önemli ve Yöndem, 2012; Yükseltürk ve Bulut, 2007; Turan ve Demirel, 2010; Haşlaman ve Aşkar, 2007). Bu nedenle, okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunmasının literatürle tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmada, öz düzenleyerek öğrenme için Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli temel alınmaktadır ve bu model öz düzenleyerek öğrenme sürecinde aşamalara yer veren bir modeldir. Bu modele göre; bireyler öz

düzenleyerek öğrenme aşamalarını sırasıyla takip etmekte, ilgili aşamayı tamamlamakta ve bir sonraki aşamaya yönelmektedirler (Zimmerman, 2000). Bu araştırmanın sonuçlarının; okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşu öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma aşamalarının yordamasına dayanarak, öz düzenleyerek öğrenme aşamalarının takip edilmesi ve öz düzenleyerek öğrenme döngüsünün tamamlanması ile Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli'ni doğruladığını söylemek de mümkün olmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven öğrencilerin öz kontrol becerilerinin artması, başarı boyutunda iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Literatürde, bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak öz kontrolün, bireylerin iyi oluşlarına olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Howell, 2009; Bowlin ve Bear, 2012; Kara, 2016). Eryılmaz ve Ercan (2010), araştırmalarında öğrencilerin algılanan kontrol düzeyleri yükseldikçe iyi oluşlarının da arttığını ortaya koymaktadırlar. Şimşir (2020) araştırmasında, öz kontrolün bireylerin daha mutlu bir yaşam sürmelerine katkıda bulunduğunu dile getirmektedir. Tangney, Baumeister ve Boone (2004) ise, öz kontrolün genel olarak bireylerin yaşamlarına olumlu katkıda bulunduğunu dile getirmektedirler. Ayrıca; öz kontrol becerisinin bireylerin istek, davranış, performans ve tepkilerini kontrol edip düzenlemelerine yardımcı olarak başarılarına katkıda bulunabileceği de araştırmalarda dile getirilmektedir (Muammar, 2015). Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven öğrencilerin öz kontrol becerilerinin artmasının başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunmasının literatürle uyuştuğunu söylemek mümkün olmaktadır.

5.3. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşu Öz Düzenleyerek Öğrenme ve Öz Kontrolün Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu başarı boyutunda iyi oluşu pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklarken, performans ve öz yansıtma alt boyutları başarı boyutunda iyi oluşu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz kontrol, başarı boyutunda iyi oluşu pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu ve öz

kontrol başarı boyutunda iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre, okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu ve öz kontrol becerilerinin artmasının başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenilebilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu ve öz kontrol becerilerinin artması başarı boyutunda iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Literatürde, iyi oluşa katkı sağlayan çeşitli faktörler olabileceğine yer verilmektedir (Diener, 2006). Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu ve öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluşu yordamasının literatürle bu yönden uyuştuğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutuna ait becerilerinin artması başarı boyutunda iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından, öz düzenleyerek öğrenmenin performans ve öz yansıtma alt boyutları ise başarı boyutunda iyi oluşu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. Bu araştırmada, öz düzenleyerek öğrenme için Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli temel alınmaktadır ve bu model öz düzenleyerek öğrenme sürecinde aşamalara yer veren bir modeldir. Bu modele göre, bireyler öz düzenleyerek öğrenme aşamalarını sırasıyla takip etmekte, ilgili aşamayı tamamlamakta ve bir sonraki aşamaya yönelmektedirler (Zimmerman, 2000). Benzer şekilde; Zimmerman'ın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli temel alınarak geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan Öz Düzenleyerek Öğrenme Ölçeğinin, öz düzenleyerek öğrenme sürecinde yer alan her bir aşamaya bağlı olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, öz düzenleyerek öğrenmeye ait alt boyutlar birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilebilmekte ve ilgili alt boyuttan elde edilen puana göre bireylerin yeterlilikleri ölçülebilmektedir (Eryılmaz ve Mammadov, 2017). Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrenciler için öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutlarını ayrı ayrı ele almak mümkündür.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu, başarı boyutunda iyi oluşu anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Öngörü aşamasında, öğrenmeye yönelik harekete geçme ve öğrenme için hazırlık yapılmasından önce gelen süreçler yer almaktadır. Öngörü alt

boyutu, görev analizi ve motivasyonel inançlar alt boyutlarından oluşmaktadır. Görev analizi alt boyutu, amaç belirleme ve stratejik plan yapma aşamalarını içermektedir. Bu aşamada, öğrencilerin amaç ve stratejilerini belirlemeleri ile öğrenme sürecine yönelik hazırlık ve plan yapmaları söz konusudur. Motivasyonel inançlar alt boyutu ise; içsel ilgi/değer, öz yeterlilik, sonuç beklentileri ve öğrenme amaç yönelimini içermektedir. Bu aşamada; öğrencilerin göreve değer vermeleri, kendilerini yeterli görmeleri, performansın sonuçlarına dair kişisel inançlara ve öğrenmeye yönelik bir amaca sahip olmaları söz konusudur (Zimmerman, 2000). Bir hedefe ve yön duygusuna sahip olmak, hayatın anlamlı olduğuna dair bir his vermektedir ve böylece öğrencilerin yaşamlarına olumlu katkıda bulunabilmektedir. Öğrencilerin hedeflerine doğru ilerlemeleri ve bu hedeflere ulaşmaları ile de iyi oluşları artabilmektedir (Bird ve Markle, 2012). Bu nedenle, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutunun; amaç belirleme ve motivasyonel süreçleri içermesi bakımından okulu sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunmuş olabileceği söylenilebilir.

Bu araştırmanın diğer bir sonucuna göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin performans ve öz yansıtma alt boyutları başarı boyutunda iyi oluşu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. Performans aşamasında, öğrenmeye yönelik davranışların uygulamaya geçirilmesi söz konusudur. Bu nedenle; okulu sevmeyen öğrencilerin, performans aşamasında davranışlarını uygulamaya geçirme noktasında yetersizlik yaşadıkları düşünülebilir. Öz yansıtma aşaması ise, performans çabalarından sonra ortaya çıkan tepkileri ve performansa ilişkin tepkileri içermektedir. Performans aşamasında başarısız olan öğrencilerin öz yansıtma konusunda da yetersiz kaldıkları düşünülebilir. Ayrıca Zimmerman (2000), bu aşamaların sırasıyla sonraki performans ve öğrenme çabalarını etkilediğini ve böylece bir öz düzenleyerek öğrenme döngüsünün tamamlandığını dile getirmektedir. Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü aşamasına ait becerilere sahip olsalar da performans ve öz yansıtma becerilerinde yetersiz kalarak öz düzenleyerek öğrenme döngüsünü tamamlamada yetersiz kaldıkları düşünülebilir. Bu da okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutunun başarı boyutunda iyi oluşa katkıda bulunurken, performans ve öz yansıtma alt boyutları için bu durumun ortaya çıkmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca; okul öğrenciler üzerinde akademik, sosyal ve psikolojik olarak etkili olmaktadır ve öğrencilerin okulu

sevmeleri gelişimleri için önem taşımaktadır (Kaya ve Sezgin, 2016). Bu nedenle de okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin performans ve öz yansıtma alt boyutlarının başarı boyutunda iyi oluşlarına anlamlı katkıda bulunmadığı düşünülebilir. Öğrencilerin okulu sevmemeleri, onların öz düzenleyerek öğrenme becerilerini performans ve öz yansıtma alt boyutları açısından olumsuz etkilemiş olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrencilerin öz kontrol becerilerinin artması başarı boyutunda iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Literatürde, öz kontrolün genel olarak bireylerin yaşamlarına olumlu katkıda bulunduğuna yer verilmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Öz kontrolün, bireylerin iyi oluşlarına olumlu yönde katkı sağladığını da ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Howell, 2009; Bowlin ve Bear, 2012; Kara, 2016). Ayrıca; bireyler öz kontrol becerileri sayesinde istek, davranış, performans ve tepkilerini kontrol edip düzenlemekte ve bu da başarılı olmalarına katkıda bulunabilmektedir (Muammar, 2015). Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu sevmeyen öğrencilerin öz kontrol becerilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunmasının literatürle uyuştuğunu söylemek mümkün olmaktadır.

5.4. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu seven kadın öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşları ile okulu seven erkek öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bu durum; okulu seven öğrencilerin yaş ve gelişim süreci açısından benzer dönemde olmaları nedeniyle, cinsiyetin başarı boyutunda iyi oluş üzerinde farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle, kadın öğrenciler de erkek öğrenciler de ergenlik dönemi açısından ortak bir dönemde yer almaktadırlar ve benzer problemlere

sahiptirler. Bu da başarı boyutunda iyi oluş açısından cinsiyete göre bir farklılığın ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Bunlara ek olarak, okulu seven öğrenci grubu olarak kadın öğrencilerin de erkek öğrencilerin de okula yönelik duyguları benzerlik taşımaktadır. Bu durum da başarı boyutunda iyi oluş açısından cinsiyete göre bir farklılığın ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Kısacası, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

İyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, iyi oluşun bireylerin öznel ve çok yönlü yapısını ele aldığı görülmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Diğer bir deyişle, iyi oluş bireysel bir farklılık olarak ele alınmaktadır. Cinsiyet ise bir grup farklılığı oluşturmaktadır. Bu nedenle, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyete göre farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğu da düşünülebilir.

Literatürde Öztürk (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; üniversite öğrencilerinin iyi oluşları PERMA modeli ile alınmış ve araştırmanın cinsiyet açısından sonuçlarına göre, kadın ve erkekler öğrencilerin iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada da PERMA modeline göre başarı boyutunda iyi oluş ele alınmış ve okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu açıdan, bu araştırmanın sonuçlarının literatürle tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Literatürde PERMA modeline ve alt boyutlarına göre iyi oluşun cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçları literatürde öznel iyi oluş ve cinsiyet ilişkisine yer veren araştırmalar ele alınarak karşılaştırılmıştır. Öznel iyi oluş ve cinsiyet arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda kadın ve erkeklerin iyi oluşları arasında önemli ölçüde farklılık olmadığı belirtilmektedir (Diener ve Ryan, 2009; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Fujita, Diener ve Sandvik 1991). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını cinsiyet açısından ele alan araştırmalarda da kadın ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluşlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Canbay, 2010; Karakoç, Bingöl ve Karaca, 2013; Çelik, 2008; Akgündüz ve Bardakoğlu, 2012; Demir Çelebi ve Sezgin, 2015; Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol, 2015). Benzer şekilde, Özen (2005) de araştırmasında; ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Altuntaş ve

Sezer (2018) ise, 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında cinsiyet ve öznel iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadırlar. Tuzgöl Dost (2004), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında; öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyete göre farklılık göstermemesinin literatürle benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Literatürde iyi oluş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını gösteren araştırmalar olsa da farklı sonuçlara sahip araştırmalara da rastlanmaktadır. Sezer (2011), lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında; kadın öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Gündoğdu ve Yavuzer (2012), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında; kadınların erkeklere göre öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadırlar. Tuzgöl Dost (2007), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında kadınların yaşam doyumu puan ortalamalarının erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde, iyi oluşu cinsiyet değişkenine göre ele alan araştırmaların birbirinden farklı sonuçlarının olduğu görülmektedir. Bu da bir genelleme yapılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak, konunun daha kapsamlı bir şekilde incelenebilmesi için başarı boyutunda iyi oluş ve cinsiyet ile ilgili araştırmaların artırılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

5.5. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir deyişle; okulu seven Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencileri arasında bir farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Bu durum, okulu seven öğrencilerin hangi tür lisede eğitim görseler de başarı boyutunda iyi oluş açısından farklılık göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türüne göre farklılaşmamasının, araştırmada yer alan okulların tümünün lise düzeyinde olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Lise düzeyindeki öğrenciler, ergenlik dönemi açısından ortak bir dönemde yer almaktadırlar ve benzer gelişim süreçlerini yaşamaktadırlar. Bu da okulu seven öğrenciler açısından, başarı boyutunda iyi oluşun okul türüne göre bir farklılık göstermemesine neden olmuş olabilir. Ayrıca, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türüne göre farklılık göstermemesi öğrencilerin geleceğe karşı bakışları ile de açıklanabilir. Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri bu okullara sınavla girmişlerdir ve bu öğrencilerin üniversite sınavında başarı elde edebilme şansları yüksektir. Mesleki ve Teknik Lisesi öğrencileri ise mesleki bir eğitim almakta ve bu da onların geleceklerine güvenle bakmalarını sağlayabilmektedir. Bunlara ek olarak; okulu seven öğrenci grubu olarak Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin okula yönelik duyguları benzerlik taşımaktadır. Bu durum da başarı boyutunda iyi oluş açısından okul türüne göre bir farklılığın ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Kısacası; okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

İyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, iyi oluşun bireylerin öznel ve çok yönlü yapısını ele aldığı görülmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Diğer bir deyişle, iyi oluş bireysel bir farklılık olarak ele alınmaktadır. Okul türü ise bir grup farklılığı oluşturmaktadır. Bu nedenle, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türüne göre farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğu da düşünülebilir.

Literatürde, PERMA modeline ve alt boyutlarına göre iyi oluşun okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, literatürde öznel iyi oluş ve okul türü ilişkisine yer veren araştırmalar ele alınarak bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. Demir Çelebi ve Sezgin (2015); lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öznel iyi oluş puanları arasında okul türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadırlar. Bu araştırmanın sonuçlarının da literatürle tutarlılık gösterdiği söylenilebilir. Ancak,

literatürde farklı sonuçlara sahip araştırmalar da mevcuttur. Çelik (2008), lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında; genel lise öğrencilerinin Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerine göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Sezer (2011) de, lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, genel lisede okuyan öğrencilerin Meslek Lisesinde okuyan öğrencilere göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde, iyi oluşu okul türü değişkenine göre ele alan araştırmaların sınırlı olduğu ve farklı sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, genelleme yapmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, konuyu daha kapsamlı bir şekilde inceleyebilmek adına başarı boyutunda iyi oluş ile okul türü ilişkisini ele alan farklı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.6. Okulu Seven Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Diğer bir deyişle, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; 9. ve 12. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre; okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, 9. ve 12. sınıf öğrencileri arasında farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven 9. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşları, okulu seven 12. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarına göre daha yüksektir. Bu durum, 9. sınıf öğrencilerinin lise öğrenimlerine yeni başladıkları bir dönemde bulunmaları ve yeni deneyimler için heyecanlarının yüksek olması ile açıklanabilir. Bu durum da başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunmuş olabilir. 12. sınıf öğrencileri ise lise öğrenimlerinin sonuna gelmiş bulunmakta ve hayatlarına yön verecek ile üniversite sınavı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle, 12. sınıf öğrencileri geleceklerine yön verecek olmaları ile ilgili kaygı ve sınav stresi yaşayabilmektedirler. Bu durumun da başarı boyutunda iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Dolayısıyla; 9. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarının, 12. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarından yüksek olması sonucunun ortaya çıktığı düşünülebilir.

Literatürde, PERMA modeline ve alt boyutlarına göre iyi oluşun sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, literatürde iyi oluş ve sınıf düzeyi ilişkisine yer veren araştırmalar ele alınarak bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. Akgündüz ve Bardakoğlu (2012) tarafından, Meslek Lisesi öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada; 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında öznel iyi oluş açısından anlamlı fark görülmemekte, 9. ve 12. sınıf öğrencileri arasında ise anlamlı fark görülmektedir. Bu durum, 12. sınıf öğrencilerini okul döneminin sonuna doğru olumlu ruh hallerinin düşmesi ile yorumlanmaktadır. Bu açıdan, bu araştırmanın sonuçlarının literatürle tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Çivitci (2009) tarafından ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada ise; 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul doyumlarının ve genel yaşam doyumlarının, 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ortaya konulmaktadır. Bu durum, 8. sınıf öğrencilerinin gelecekleri açısından önem taşıyan lise sınavları için hazırlık aşamasında olmaları ile açıklanmaktadır.

Literatürde, iyi oluş ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar olsa da farklı sonuçlara sahip araştırmalara da rastlanmaktadır. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre iyi oluşlarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyan araştırmalara rastlanılmaktadır (Canbay, 2010; Çelik, 2008; Demir Çelebi ve Sezgin, 2015). Benzer şekilde, Özen de (2005) araştırmasında, ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Literatürde, iyi oluşu sınıf düzeyine göre ele alan araştırmaların farklı sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Bu da genel bir yorumda bulunulmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, başarı boyutunda iyi oluş ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki hakkında daha kapsamlı sonuçlara ulaşabilmek için farklı örneklem gruplarında ve boylamsal veya nicel araştırmaların yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

5.7. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu sevmeyen kadın öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşları ve okulu sevmeyen erkek

öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre, okulu sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşları kadın ve erkek öğrenciler açısından farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından kadın ve erkek öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durum, okulu sevmeyen öğrencilerin yaş ve gelişim süreci açısından benzer bir dönemde yer almaları ve benzer süreçleri yaşamaları ile açıklanabilir. Bu da okulu sevmeyen öğrenciler açısından cinsiyet açısından bir farklılığın ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Bunlara ek olarak, okulu sevmeyen öğrenci grubu olarak kadın öğrencilerin de erkek öğrencilerin de okula yönelik duyguları benzerlik taşımaktadır. Bu durum da başarı boyutunda iyi oluş açısından cinsiyete göre bir farklılığın ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Kısacası, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

İyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, iyi oluşun bireylerin öznel ve çok yönlü yapısını ele aldığı görülmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Diğer bir deyişle, iyi oluş bireysel bir farklılık olarak ele alınmaktadır. Cinsiyet ise bir grup farklılığı oluşturmaktadır. Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyete göre farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğu da düşünülebilir.

Literatürde Öztürk (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; üniversite öğrencilerinin iyi oluşları PERMA modeli ile alınmış ve araştırmanın cinsiyet açısından sonuçlarına göre, kadın ve erkekler öğrencilerin iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada da PERMA modeline göre başarı boyutunda iyi oluş ele alınmış ve okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu açıdan, bu araştırmanın sonuçlarının literatürle tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Literatürde PERMA modeline ve alt boyutlarına göre iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, literatürde öznel iyi oluş ve cinsiyet ilişkisine yer veren araştırmalar ele alınarak bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. İyi oluş ve cinsiyet arasındaki ilişkileri inceleyen

araştırmalarda kadın ve erkeklerin iyi oluşları arasında önemli ölçüde farklılık olmadığı belirtilmektedir (Diener ve Ryan, 2009; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Fujita, Diener ve Sandvik, 1991). Lise öğrencilerinin iyi oluşlarını cinsiyet açısından ele alan araştırmalarda, kadın ve erkek öğrencilerin iyi oluşlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Canbay, 2010; Karakoç, Bingöl ve Karaca, 2013; Çelik, 2008; Akgündüz ve Bardakoğlu, 2012; Demir Çelebi ve Sezgin, 2015; Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol, 2015). Bu açıdan, bu araştırmanın sonuçlarının literatürle benzerlik taşıdığını söylemek mümkündür. Eryılmaz ve Ercan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise; öznel iyi oluşun 14-17 (ergen), 19-25 (genç yetişkin) ve 26-45 (yetişkin) yaş gruplarında cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. 26-45 yaş grubundan erkek yetişkinlerin öznel iyi oluş ortalama puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Ancak 14-17 (ergen) ve 19-25 (genç yetişkin) gruplarında cinsiyete göre öznel iyi oluş açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Literatürde, iyi oluş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını gösteren araştırmalar olsa da farklı sonuçlara sahip araştırmalara da rastlanmaktadır. Sezer (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lise düzeyinde eğitim gören kadın öğrencilerin öznel iyi oluşlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Gündoğdu ve Yavuzer (2012) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada da kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Literatüre bakıldığında, bu araştırmanın sonuçları literatürdeki bazı araştırma sonuçları ile benzerlik taşısa da bazı araştırma sonuçlarıyla da farklılık göstermektedir. Araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğine, başarı boyutunda iyi oluş ve cinsiyet ilişki arasında tutarlı sonuçlara ulaşılamamaktadır. Bu nedenle, kesin bir yorumda bulunmak mümkün olmamaktadır. Ancak, konunun açıklığa kavuşturabilmesi için başarı boyutunda iyi oluş ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan farklı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.8. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu

sevmeyen Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencileri arasında farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Araştırmada yer alan okulların tamamı lise düzeyindedir ve öğrencilerin yaşları birbirine yakındır. Öğrenciler, hem eğitim kademesi olarak aynı kademede yer almakta hem de ergenlik dönemi açısından benzer gelişim döneminde yer almaktadırlar. Bu durum da okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türüne göre farklılık göstermemesine neden olmuş olabilir. Ayrıca, okul sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türüne göre farklılık göstermemesi öğrencilerin geleceğe karşı bakış açıları ile de açıklanabilir. Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri bu okullara sınav ile girmişlerdir ve üniversite sınavında başarı elde edebilme şansları yüksektir. Mesleki ve Teknik Lisesi öğrencileri ise mesleki bir eğitim almakta ve bu da geleceklerine güvenle bakmalarını sağlayabilmektedir. Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş üç lise türü için de farklılık göstermemiş olabilir. Bunlara ek olarak, okulu sevmeyen öğrenci grubu olarak Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin okula yönelik duyguları benzerlik taşımaktadır. Bu durum da başarı boyutunda iyi oluşun her üç okul türü için de farklılık göstermemesine neden olmuş olabilir. Kısacası, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

İyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, iyi oluşun bireylerin öznel ve çok yönlü yapısının ele aldığı görülmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Diğer bir deyişle, iyi oluş bireysel bir farklılık olarak ele alınmaktadır. Okul türü ise bir grup farklılığı oluşturmaktadır. Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun okul türüne göre farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğu da düşünülebilir.

Literatürde PERMA modeline ve modelde yer alan alt boyutlara göre iyi oluşun okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçları literatürde iyi oluş ve okul türü ilişkisine yer

veren araştırmalar ele alınarak karşılaştırılmıştır. Demir Çelebi ve Sezgin (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının okul türüne göre farklılaşmadığı ortaya konulmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da bu açıdan literatürle tutarlılık göstermektedir. Ancak, literatürde yer alan bazı araştırmalarda farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Çelik (2008) tarafından lise öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada, öznel iyi oluşun okul türüne göre farklılaştığı ortaya konulmaktadır. Genel lise öğrencilerinin Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerine göre öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Benzer şekilde, Sezer (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da genel lise öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerine göre öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Literatürde iyi oluş ve okul türü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçlarının birbirinden farklılık taşıdığı görülmektedir. Bu da genel bir yargıya varılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak, konunun daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için okul türü ve başarı boyutunda iyi oluş hakkında yapılacak farklı araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.9. Okulu Sevmeyen Öğrenciler Açısından Başarı Boyutunda İyi Oluşun Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu sevmeyen 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Bu durum, okulu sevmeyen öğrencilerin yaş ve gelişim dönemi açısından benzerlik taşımaları ile açıklanabilir. Öğrenciler ergenlik dönemi açısından aynı dönemde yer almaktadırlar ve benzer problemlere sahiptirler. Diğer bir deyişle, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesi, araştırmada yer alan öğrencilerin yaş ve gelişim dönemi olarak benzer olmasından kaynaklanmış olabilir. Bunlara ek olarak; okulu sevmeyen öğrenci grubu olarak 9, 10,

11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin okula yönelik duyguları benzerlik taşımaktadır. Bu durum da başarı boyutunda iyi oluşun sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesine neden olmuş olabilir. Kısacası, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın diğer bir sonucunda, okulu seven öğrenciler açısından; 9. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarının, 12. sınıflar öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulu sevmeyen öğrenciler açısından bu durumun ortaya çıkmamasında, öğrencilerin okula yönelik duygularının farklı olması etkili olmuş olabilir. Okulu seven 9. sınıf öğrencilerinin yeni deneyimlere yönelik heyecanları ve 12. öğrencilerinin sınav stresi, okulu sevmeyen öğrenciler açısından; okula yönelik olumsuz duygular taşımaları nedeniyle sınıf düzeyleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir.

İyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, iyi oluşun bireylerin öznel ve çok yönlü yapısını ele aldığı görülmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Diğer bir deyişle, iyi oluş bireysel bir farklılık olarak ele alınmaktadır. Sınıf düzeyi ise bir grup farklılığı oluşturmaktadır. Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluşun sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğu da düşünülebilir.

Literatürde, PERMA modeline ve modelde yer alan alt boyutlara göre iyi oluşun sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçlarını karşılaştırmak için literatürde iyi oluş ile sınıf düzeyi ilişkisine yer veren araştırmalar incelenmiştir. Literatürde lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Canbay, 2010; Çelik, 2008; Demir Çelebi ve Sezgin, 2015). Özen (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da ergenlerin öznel iyi oluşlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ortaya konulmaktadır. Bu açıdan, bu araştırmanın sonuçlarının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenilebilir.

Literatürde iyi oluşun sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar olsa da farklı sonuçlara sahip araştırmalar da mevcuttur. Akgündüz ve Bardakoğlu (2012), 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında öznel iyi oluş açısından anlamlı bir farklılık olmasa da 9. ve 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık

olmadığını ortaya koymaktadırlar. Çivitci (2009) ise, ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında; 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul ve genel yaşam doyumlarının 8. sınıf öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde, iyi oluş ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sonuçlarının birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu da bir genelleme yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, konuyu daha kapsamlı bir şekilde inceleyebilmek için farklı örneklem gruplarında ve boylamsal veya nicel araştırmaların yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, bu araştırmada yer alan değişkenler ile ilişkili pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir. Ancak; bu araştırmada yer alan başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol değişkenlerinin tamamını bir arada ele alan araştırmaların olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle, bu araştırmanın literatüre katkı sağladığını söylemek mümkündür. Ancak, yeni yapılacak araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş ile öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde, bu araştırmada yer alan değişkenlerle ilişkili pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Ancak, bu araştırmadaki değişkenlerin tamamını bir arada ele alan araştırmaların olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın, literatüre katkı sağladığını söylemek mümkün olmaktadır.

1. Araştırmada öncelikle; okulu seven ve sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol olmak üzere puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, araştırmanın sonuçları; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol puanlarının daha yüksek olduğunu da göstermektedir. Diğer bir deyişle, araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluşlarının daha yüksek olduğu, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilmektedir.

2. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre; okulu seven öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrol puan ortalamaları, başarı boyutunda iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu seven öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin yüksek olmasının başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenilebilmektedir.

3. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre de okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu ve öz kontrol puan

ortalamaları, başarı boyutunda iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Öz düzenleyerek öğrenmenin performans ve öz yansıtma alt boyutları ise, başarı boyutunda iyi oluşu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. Diğer bir deyişle, okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutu ve öz kontrol becerilerinin yüksek olmasının başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenilebilmektedir.

4. Araştırmanın başka bir sonucuna göre; okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta, sınıf düzeyine göre ise farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermemektedir. Okul türü değişkenine göre, okulu seven öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencileri açısından farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre, okulu seven öğrenciler açısından; 9. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşları, 12. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarına göre daha yüksektir.

5. Araştırmanın başka bir sonucuna göre de okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermemektedir. Okul türü değişkenine göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencileri arasında farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre, okulu sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş; 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında farklılık göstermemektedir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları dikkate alındığında birtakım önerilerde bulunulabilmektedir. Bu önerilere, araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler ve yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler olmak üzere aşağıda yer verilmektedir.

6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol

düzeylerinin daha yüksek olduğunun ortaya konulması öncelikle okulu sevmenin önemini göstermektedir. Diğer bir deyişle; okulu seven öğrenciler okulu sevmeyen öğrencilere göre, hem başarı boyutunda iyi oluş açısından hem de öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerileri açısından daha iyi bir profil sergilemektedirler. Bu nedenle öncelikle, öğrencilere okulu sevdirmenin önem taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır. Bunun için, öğrencilerin okulla ilgili olumlu tutumlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu amaçla, okula yönelik tutum değiştirme programı hazırlanabilir ve uygulamaya konulabilir. Ayrıca; öğretmenlerin, okul psikolojik danışmanlarının, okul yöneticilerinin ve velilerin öğrencilerin okulu sevmelerinin öneminin farkında olmaları ve bu konuda gereken rolü üstlenmeleri de önem taşımaktadır.

Bu araştırmada; okulu seven öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma alt boyutları ve öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluşu olumlu ve anlamlı bir şekilde açıkladığı ortaya konulmaktadır. Bu nedenle, okulu seven öğrencilere yönelik olarak yapılacak olan çalışmalarda öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin göz önüne alınması önem taşımaktadır. Başarı boyutunda iyi oluşu artırma yönünde yapılacak olan çalışmalar, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerini geliştirmeyi içerecek şekilde planlanabilir. Böylece, okulu seven öğrencilerin öz düzenleme ve kontrol becerileri geliştirilerek başarı boyutunda iyi oluşlarına katkıda bulunulabilir. Ayrıca; başarı düzeyi düşük olan öğrenciler için, başarısızlık nedenlerini belirlemede öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerileri göz önüne alınabilir.

Bu araştırmada, okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü alt boyutunun ve öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluşu olumlu ve anlamlı olarak açıkladığı ortaya konulmaktadır. Öz düzenleyerek öğrenmenin performans ve öz yansıtma alt boyutları ise, başarı boyutunda iyi oluşu anlamlı olarak açıklamamaktadır. Yani okulu sevmeyen öğrenciler; öz düzenleyerek öğrenmenin öngörü aşamasına ait becerileri yerine getirebilirken, performans ve öz yansıtma aşamalarına ait becerilerde yetersiz kalmaktadır. Diğer bir deyişle, okulu sevmeyen öğrenciler öz düzenleyerek öğrenme döngüsünü tamamlamakta yetersiz kalmaktadırlar. Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrencilere yönelik olarak yapılacak çalışmalarda öz düzenleyerek öğrenmenin performans ve öz yansıtma alt boyutlarına ait becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi ve bu öğrencilerin öz

düzenleyerek öğrenme döngüsünü tamamlayabilmeleri açısından desteklenmeleri önem taşımaktadır. Okulu sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarını artırmaya yönelik çalışmaların da yapılması önem taşımaktadır. Okulu sevmeyen öğrencilerin; öz düzenleyerek öğrenmenin performans ve öz yansıtma alt boyutlarında yetersiz kalmaları, başarı boyutunda iyi oluşlarını olumsuz etkilemiş olabilir. Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin geliştirilmesiyle başarı boyutunda iyi oluşlarına katkıda bulunulabilir. Ayrıca, öğrencilerin okulu sevmemeleri de öz düzenleyerek öğrenme becerilerini olumsuz etkilemiş olabilir. Bu da yine okulu sevmenin önemini göstermektedir ve öğrencilere okulu sevdirmenin gerekliliğine işaret etmektedir. Bunlara ek olarak, okulu sevmeyen öğrenciler açısından öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluşu anlamlı ve olumlu olarak açıkladığı görülmektedir. Bu nedenle, okulu sevmeyen öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarını artırma yönünde yapılacak olan çalışmalarda öz kontrol becerilerinin de göz önüne alınmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin öz kontrol becerilerinin artırılması ile başarı boyutunda iyi oluşlarına da olumlu katkıda bulunulabilir.

Bu araştırmada; okulu seven öğrenciler açısından 9. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarının, 12. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarına göre daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Bu nedenle, tüm sınıf düzeylerinde başarı boyutunda iyi oluşu artırmaya yönelik çalışmalar yapılması önem taşıyor olsa da özellikle 12. sınıf öğrencilerine yönelik bu konuda yapılacak çalışmaların gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Okul psikolojik danışmanları, 12. sınıf öğrencilerine yönelik başarı boyutunda iyi oluşu artırmaya yönelik olarak grup çalışmaları gerçekleştirebilirler. Ayrıca, öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarına katkıda bulunabilmek için velilere ve öğretmenlere yönelik bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirebilirler. Bunların dışında, 12. sınıf öğrencilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarının, 9. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olmasının nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesinin önem taşıdığını da söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın sonuçları; okulu sevme, başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek ve öz kontrolün birçok yönden öğrenciler için önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri için de ayrı bir önem taşımaktadır. Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından; Okul Rehberlik ve Psikolojik Rehberlik Programlarında, bu konuda

çalışmalara yer verilebilir. Öncelikle, öğrencilerin okulu sevmelerine yönelik kazanımlara yer verilebilir. Öğrencilerin okula ve okulun çevresine uyum göstermelerine yönelik çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Bireyi tanıma çalışmaları kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalarda; öğrencilerin okula yönelik duyguları, başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerileri hakkında bilgi verecek teknikler uygulanabilir. Değerlendirme sonuçları raporlaştırılarak öğrencilere geribildirimde bulunulabilir. Bu sonuçlar, öğretmen ve velilerle de paylaşılabilir. Bilgi verme çalışmaları kapsamında, öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerini geliştirebilecekleri bireysel çalışmalar, grup çalışmaları veya yayın hazırlama çalışmaları gerçekleştirilebilir. Öğrencileri bu konularda destekleyebilmek adına bireysel ve grupla psikolojik danışma yapılabilir. Müşavirlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmalarda; öğretmen, veli, okul idaresi ile ortak bir anlayış geliştirmek adına çalışmalar yapılabilir. Sınıf rehberlik programlarında, bu becerilere yönelik olarak sınıf içi rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine müşavirlik edilebilir. Bu çalışmalarda, öz düzenleyerek öğrenme basamaklarını kullanma ve öz kontrolü artırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi sağlanabilir. Ayrıca, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol düzeyi düşük olan öğrenciler belirlenerek, bu durumun başarı boyutunda iyi oluşlarına olumsuz yönde etkisini azaltmak adına önleyici çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaları ve kendilerine uygun öğrenme stratejilerini geliştirmeleri konusunda çalışmalar yapılabilir. Bunlara ek olarak; okulu seven ve okulu sevmeyen öğrenciler belirlenerek, okulu sevmeyen öğrenciler için okula karşı olumlu duygular hissetmelerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerin okulu sevmelerinin öneminin farkında olmalaeı ve öğrencilerin okula karşı olumlu duygular hissetmelerine yönelik bir anlayışa sahip olmaları için de çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu katkıda bulunduğunun farkında olmaları da önem taşımaktadır. Bu nedenle; öğretmenlere, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu katkı sağladığı konusunda eğitimler verilebilir. Öğretmenler; öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olabilecekleri, öğrenme süreçlerini düzenleyebilecekleri, öz

düzenleyerek öğrenmeye imkan veren ve öz kontrol becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar yaratmaları konusunda bilgilendirilebilirler. Benzer şekilde; öğrencilerin sınıf ortamında kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilmelerine imkan vermelerinin önemi hakkında da bilgilendirilebilirler. Ayrıca öğretmenler, öz düzenleyerek öğrenme sürecinde yer alan takip edilmesi gereken aşamalarda öğrencilere rehberlik edebilirler. Öğrenciler öz düzenleyerek öğrenme becerilerini kazandıkça da bu rehberliği azaltabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin yalnızca sınıf ortamında değil çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerini kullanabilmeleri adına çalışmalar yürütebilirler.

Velilere yönelik olarak öğrencilerin okulu sevmelerinin önemi, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin öğrencilerin başarı boyutunda iyi oluşlarına olumlu yönde katkı sağladığı konusunda bilgilendirme çalışmaları da yapılabilir. Ayrıca, velilere öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerileri hakkında seminerler verilebilir. Bu becerilerin önemi ve öğrencilerde geliştirilebilmesi noktasında kendilerinin neler yapabileceği konusunda da bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Bunlara ek olarak, eğitim sürecinde öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerileri ölçülebilir ve takip edilebilir. Veliler ve öğrenciler sonuçlar hakkında bilgilendirebilir ve buna göre eğitim sürecinde düzenlemeler yapılabilir.

6.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu araştırma, okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolü birlikte ele alması bakımından literatüre katkı sağlamaktadır. Literatürde daha önce bu değişkenleri bir arada ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, yeni yapılacak araştırmalar için bu araştırmanın sonuçları iyi bir başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Ayrıca, başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol değişkenlerini bir arada ele alan araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçlarının desteklenmesine ve karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yeni yapılacak araştırmalarda, çalışma grubu daha geniş tutulabilir ve farklı bölge ve türdeki okullardan katılımcılara yer verilebilir. Ayrıca; başarı boyutunda iyi oluş, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolün her yaş döneminde

önem taşıdığı göz önüne alındığında farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerle de araştırmaların gerçekleştirilmesi faydalı olabilir.

Bu araştırma, ergenlik dönemine denk gelen yaş grubunda olan lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öz düzenleyerek öğrenme, öz kontrol ve başarı boyutunda iyi oluşun gelişimsel olarak ne gibi farklılaşmalar gösterdiğinin anlaşılması açısından boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesinin faydalı olabileceğini söylemek mümkündür. Bu becerilerin, ergenlik döneminden önceki gelişim dönemlerinde ele alınması ile nasıl ve ne şekilde ortaya çıktıklarını anlamak da mümkün olabilir. Ayrıca bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Ancak, nitel araştırma verilerini kullanarak yapılacak araştırmalar da faydalı olabilir. Böylece, öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin başarı boyutunda iyi oluşlarına ne şekilde katkı sağladığı da açıklığa kavuşturulabilir.

Bu araştırmanın sonuçları, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluşa olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, başarı boyutunda iyi oluş ile ilgili araştırmalarda bu değişkenler göz önüne alınabilir. Ayrıca, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrolün başarı boyutunda iyi oluşa katkıda bulunduğunun ortaya konulması, başarı boyutunda iyi oluşu artırmaya yönelik yapılacak olan çalışmalarda bu becerilerin göz önüne alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol becerilerinin artırılmasına yönelik neler yapılabileceğine dair araştırmaların gerçekleştirilmesi de faydalı olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları, okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından ele alınmaktadır. Ancak, katılımcılara ait farklı durum ve özellikleri ele alarak gerçekleştirilecek araştırmalar da faydalı olabilir. Ayrıca, araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okulu sevmelerinin önem taşıdığı görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi de faydalı olabilir.

Bu araştırmada, PERMA modelinde yer alan beş alt boyuttan biri olan başarı boyutunda iyi oluş ele alınmaktadır. Böylece, PERMA modelinin başarı boyutunda iyi oluş açısından daha detaylı incelenmesine katkıda bulunulmuştur. Ancak; modelde yer alan olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler ve anlam boyutları ele alınarak

gerçekleştirilecek araştırmalar da modelin çerçevesinin genişletilmesi açısından faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Abdullah. 2012. Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** c.11. s. 40: 30-45.

Akçakaya, Ali, Arslan, Coşkun. 2020. Üniversite Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı, Sosyal Beceri ve Öz-kontrol Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Virtus: Scientific Journal.** s. 49: 123-129.

Aked, Jody, Marks, Nic, Cordon, Corrina, Thompson, Sam. 2008. Five Ways to Wellbeing. **New Economics Foundation.** 1-23.

Akgündüz, Yılmaz, Bardakoğlu, Övünç. 2012. Subjective Well-Being Levels of Vocational High School Students. **Cumhuriyet International Journal of Education.** c. 1. s. 2: 101–107.

Akın Little, K. Angeleque, Little, Steven G. 2004. A Preventative Model of School Consultation:Incorporating Perspectives from Positive Psychology. **Psychology in the Schools.** c. 41. s. 1: 155-162. (Aktaran: Eryılmaz, Ali. 2013. Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Alanında Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler Bağlamında Kullanılması. **The Journal of Happiness & Well-Being.** c. 1. s. 1: 1-20.)

Alcı, Bülent, Erden, Münire, Baykal, Ali. 2010. Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi.** c. 25. s. 2: 53-68.

Alşan Ural, Evrim. 2009. Kimya Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Öğrenme Stili Tercihleri, Öz Kontrollü Öğrenme ve Motivasyon Faktörlerinin Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Altuntaş, Serkan, Sezer, Özcan. 2018. The Relationship Between 8th Grade Turkish Students' Personal Characteristics, Family Characteristics, Daily Hassles and Their Subjective Well-Being Levels. **Journal of Education and Training Studies.** c. 6. s. 8: 155-164.

Andersson, Bengt-Erık, Strander, Kerstın. 2004. Perceptions of School and Future Adjustment to Life: A Longitudinal Study Between the Ages of 18 and 25. **Scandinavian Journal of Educational Research.** c. 48. s. 5: 459-476.

Arslan, Serhat. 2014. An Investigation of the Relationships Between Metacognition and Self-Regulation with Structural Equation. **International Online Journal of Educational Sciences.** c. 6. s. 3: 603-611.

Ateş, Bünyamin. 2016. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Yetkinlik. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 15. s. 59: 1203-1214.

Avcı, Müjdat. 2006. Ergenlikte Toplumsal Uyum Sorunları. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 7. s. 1:39-63.

Aydın, Solmaz, Demir-Atalay, Tazegül. 2015. **Öz-Düzenlemeli Öğrenme.** 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Baker, Jean A. 1998. The Social Context of School Satisfaction Among Urban, Low-income, African-American Students. **School Psychology Quarterly.** c. 13. s. 1: 25-44.

Bandura, Albert. 1986. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.** New Jersey: Prentice-Hall.

Baumeister, Roy F., Vohs, Kathleen D., Tice, Dianne M. The Strength Model of Self-Control. 2007. **Current Directions of Psychological Science.** c. 16. s. 6: 351-355.

Bird, Jason M., Markle, Robert S. 2012. Subjective Well-Being in School Environments: Promoting Positive Youth Development Through Evidence-Based Assessment and Intervention. **American Journal of Orthopsychiatric.** c. 82. s. 1: 61-66.

Boekaerts, Monique. 1997. Self-regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. **Learning and Instruction.** c. 7. s. 2: 161–186.

Booker, Keonya Charlyn. 2006. School Belonging and the African American Adolescent: What Do We Know and Where Should We Go? **The High School Journal.** c. 89. s. 4: 1-7.

Borkowski, John G. 1996. Metacognition: Theory of Chapter Heading? **Learning and Individual Differences.** c. 8. s. 4: 391-402.

Bowlin, Stephanie L., Baer, Ruth A. 2012. Relationships Between Mindfulness, Self-control and Psychological Functioning. **Personality and Individual Differences.** c. 52: 411-415.

Burger, Jerry M. 2006. **Kişilik.** 1. bs. çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Butler, Julie, Kern, Margaret L. 2016. The PERMA-Profiler: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing. **International Journal of Wellbeing.** c. 6. s. 3: 1-48.

_____. 2015. The PERMA-Profiler: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing. https://www.peggykern.org/uploads/5/6/6/7/56678211/the_perma-profiler_101416.pdf [22.02.2021].

Canbay, Hidayet. 2010. Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Certel, Zehra, Bahadır, Ziya, Saracaloğlu, Asuman Seda, Varol, Saadet Rana. 2015. Lise Öğrencilerinin Öz-yeterlilikleri ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.** c. 4. s. 2: 307-318.

Çeçen, Ayşe Rezan. 2002. Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, Şule. 2008. Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, Nilüfer, Ceyhan, Esra. 2017. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme ve Akademik Başarı ile ilişkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 32. s. 2: 1-20.

Çivitci, Asım. 2009. İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 22. s. 1: 29-52.

Çoşğun, Ümit Çimen, Coşğun, Veysel. 2018. Programlama Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi. **Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 2. s. 2: 59-71.

Çubukçu, Zühal, Girmen, Pınar. 2006. Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 8. s. 16: 121-136.

DeLisi, Matt, Beaver, Kevin M., Vaughn, Michael G., Trulson, Chad R., Kosloski, Anna E., Drury, Alan J., Wright, John Paul. 2010. Personality, Gender, and Self-Control Theory Revisited: Results from a Sample of Institutionalized Juvenile Delinquents. **Applied Psychology in Criminal Justice.** c. 6. s. 1: 31-46.

Demir, Mehmet Kaan, Budak, Hatice. 2016. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ile Matematik Dersi Başarılarının Arasındaki İlişki. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 41: 30-41.

Demirci, İbrahim, Ekşi, Halil, Dinçer, Duygu, ve Kardaş, Selami. 2017. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. **The Journal of Happiness&Well-Being.** c. 5. s. 1: 60-77.

Demir Çelebi, Çiğdem, Sezgin, Osman. 2015. Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ile Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.** c. 5. s. 2: 99-146.

Diener, Ed. 1984. Subjective Well Being. **Psychological Bulletin**. c. 95. s. 3: 542-575.

_____. 1994. Assessing Subjective Well-being: Progress and Opportunities. **Social Indicators Research.** c. 31. s. 2: 103-157.

_____. 2000. Subjective Well-being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. **American Psychologist.** c. 55. s. 1: 34-43.

_____. 2006. Frequently Asked Questions (FAQ's). About Subjective Well-Being (Happiness and Life Satisfaction) http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/faq.html#SWB [20.04.2021].

Diener, Ed, Lucas, Richard E., Oishi, Shigehiro. 2002. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. **Hand Book of Positive Psychology.** 2. bs. ed. C. R., Snyder, S. J., Lopez. New York: Oxford University Press: 63-74.

Diener, Ed, Ryan, Katherine. 2009. Subjective Well-Being: A General Overview. **South African Journal of Psychology.** c. 39. s. 4: 391-406.

Diener, Ed, Suh, Eunkook M., Lucas, Richard E., Smith, Heidi L. 1999. Subjective Well-being: Three Decades of Progress. **Psychological Bulletin.** c. 125. s. 2: 276-302.

Doğan, Tayfun, Metin, Bayram. 2009. The Validity, Reliability and Factorial Structure of The Turkish Version of The Tromso Social Intelligence Scale.**Educational Sciences: Theory and Practice.** c. 9. s. 2: 709-720.

Dünya Sağlık Örgütü. 2006. Constitution of The World Health Organization. https://www.who.int/about/who-we-are/constitution [28.04.2021].

Ebadi, Setareh, Shakoorzadeh, Reza. 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.** c. 8. s. 10: 193-199.

Eryılmaz, Ali. 2010. Ergenlerin Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. **Klinik Psikiyatri.** c.13. s. 2: 77-84.

_____. 2011. Ergen Öznel İyi Oluşunun, Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejilerini Kullanma ile Yaşam Amaçlarını Belirleme Açısından İncelenmesi. **Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi.** c. 24. s. 1: 44-51.

_____. 2014. Üniversite Öğrencileri İçin Geliştirilen Öznel İyi Oluşu Artırma Programının Etkililiğinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 31: 111-128.

_____. 2016. **Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı: Teoriden Uygulamaya Pozitif Psikoloji.** 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.

_____. 2017. Pozitif Psikoterapiler. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.** c. 9. s. 3: 346-392.

_____. 2011. Yetişkin Öznel İyi Oluşu ile Pozitif Psikoterapi Bağlamında Birincil ve İkincil Yetenekler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. **Klinik Psikiyatri.** c. 14. s. 1: 17-28.

Eryılmaz, Ali, Aypay, Ayşe. 2011a. Ergen Öznel İyi Oluşu ile Kimlik Statüsü İlişkisinin İncelenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 16: 167-179.

_____. 2011b. Ergenlerin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.** c. 8. s. 1: 1220-1233.

Eryılmaz, Ali, Kumek, Rıdvan, Bek, Hafız. 2020. Comparing Child Laborers and Not-Working Children: Subjective Well-Being, Engagement and Motivation to Study. **European Journal of Educational Sciences.** c. 7. s. 2: 166-185.

Eryılmaz, Ali, Ercan, Leyla. 2011. Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c. 4. s. 36: 139-151.

_____. 2010. Öznel İyi Oluş İle Algılanan Kontrol Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **İlköğretim Online.** c. 9. s. 3: 952-959.

Eryılmaz, Ali, Mammadov, Maarif. 2017. Zimmerman'ın Modeli Temelinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 4. s. 10: 79-93.

Eryılmaz, Ali, Yorulmaz, A. 2006. The Way of Being Happy for Adolescents. X. Conference of European Association for Research on Adolescence. 2-6 May 2006, Antalya.

Field, Andy. 2013. **Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics.** 4. bs. London: Sage.

Finkel, Eli J., Campbell, W. Keith. 2001. Self-control and Accommodation in Close Relationships: An Interdependence Analysis. **Journal of Personality and Social Psychology.** c. 81. s. 2: 263-277.

Freud, Sigmund. 2015. **Mutluluk Dediğimiz Şey: Aforizmalar.** 5. bs. çev. Peren Demirel. İstanbul: Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık.

_____. 2019. **Mutlu Olma İhtimalimiz.** 2. bs. çev. Mustafa Fırat. İstanbul: Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık.

Friese, Malte, Hofmann, Wilhelm. 2009. Control Me or I Will Control You: Impulses, Trait Self-Control, and the Guidance of Behavior. **Journal of Research in Personality.** c. 43. s. 5: 795-805.

Fujita, Kentaro. 2011. On Conceptualizing Self-Control as More Than the Effortful Inhibition of Impulses. **Personality and Social Psychology Review.** c. 15. s. 4: 352-366.

Fujita, Frank, Diener, Ed, Sandvik, Ed. 1991. Gender Differences in Negative Affect and Well-being: The Case for Emotional Intensity. **Journal of Personality and Social Psychology.** c. 61. s. 3: 427-434.

Gilman, Rich, Anderman, Eric M. 2006. The Relationship Between Relative Levels of Motivation and Intrapersonal, Interpersonal, and Academic Functioning Among Older Adolescents. **Journal of School Psychology.** c. 44: 375-391.

Gilman, Rich, Huebner, E. Scott. 2006. Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. **Journal of Youth and Adolescence.** c. 35. s. 3: 311-319.

Goodenow, Carol, Grady, Kathleen E. 1993. The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Students. **The Journal of Experimental Education.** c. 62. s. 1: 60-71.

Güleç, Hüseyin, Tamam, Lut, Yazıcı-Güleç, Medine, Turhan, Musa, Karakuş, Gonca, Zengin, Meliha, Stanford, Matthew S. 2008. Psychometric properties of the Turkish version of The Barratt Impulsiveness Scale-11. **Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology.** c. 18. s. 4: 251-258.

Gündoğdu, Rezzan, Yavuzer, Yasemin. 2012. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 12. s. 23: 115-131.

Hallinan, Maureen T. 2008. Teacher Influences on Students' Attachment to School. **Sociology of Education.** c. 81. s. 3: 271-283.

Haşlaman, Tülin, Aşkar, Petek. 2007. Programlama Dersi ile İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 32: 110-122.

Heatherton, Todd F. 2011. Neuroscience of Self and Self-regulation. **Annual Review of Psychology.** c. 62: 363-390.

Hefferon, Kate, Boniwell, Ilona. 2018. **Pozitif Psikoloji: Kuram, Araştırma ve Uygulamalar.** 1. bs. çev: Tayfun Doğan. Ankara: Nobel.

Howell, Andrew J. 2009. Flourishing: Achievement-related Correlates of Students' Wellbeing. **Journal ofPositive Psychology.** c. 4. s. 1: 1–13.

Huebner, E. Scott, Gilman, Rich. 2006. Students Who Like and Dislike School. **Applied Research in Quality of Life.** c. 1: 139-150.

Huebner, E. Scott, Suldo, Shannon M., Smith, Laura C., McKnight, Caroline G. 2004. Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. **Psychology in the Schools.** c. 41. s. 1: 81-93.

İnan, Banu, Yüksel, Doğan. 2010. Self-regulated Learning: How is It Applied as a Part of Teacher Training Through Diary Studies? **Procedia Social and Behavioral Sciences.** c. 3: 116-120.

Kara, Ergül. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bağlanma Stilleri ve Bilinçli Farkındalık ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakoç, Ayşe, Bingöl, Fadime, Karaca, Semra. 2013. Lise Öğrencilerinde Ergen Öznel İyi Oluş ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi.** c. 3. s. 2: 43-50.

Karataş, Zeynep. 2019. Sosyal Beceriye Giriş. **Sosyal Beceri Eğitimi.** 1. bs. ed. Deniz, M. Engin, Eryılmaz, Ali. Ankara: Pegem Akademi.

Kauffman, Douglas 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.** c. 30. s. 1-2: 139-161.

Kaya, Alim, Sezgin, Mehtap. 2017. Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluklarının Eğitim Stresi ve Okul Yaşam Kalitesi Tarafından Yordanması. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 41: 245-264.

Kayıkçı, Kemal, Sayın, Özlem. 2010. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuldan Memnuniyet Düzeyleri. **Milli Eğitim Dergisi.** c. 39. s. 187: 207-224.

Kun, Ágota, Balogh, Péter, Krasz, Gerákné. 2017. Development of The Work-Related Well-Being Questionnaire Based on Seligman's PERMA Model. **Periodica Polytechnica Social and Management Sciences.** c. 25. s. 1: 56-63.

Kutsar, Dagmar, Kasearu, Kairi. 2017. Do Children Like School–crowding In or Out? An International Comparison of Children's Perspectives. **Children and Youth Services Review.** c. 80: 140-148.

Lovett, Nadia ve Lovett, Trevor. 2016. Wellbeing in Education: Staff Matter. **International Journal of Social Science and Humanity.** c. 6. s. 2: 107-112.

Lyons, Michael D., Huebner, E. Scott. 2015. Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. **Applied Research in Quality of Life.** c. 11. s. 3: 757-771.

Mehta, Ravi. 2010. Exploring Self-Control: Moving Beyond Depletion Hypothesis. **Advances in Consumer Research.** c. 37: 174-178.

Mok, Magdalena Mo Ching, Flynn, Marcellin. 2002. Determinants of Students' Quality of School Life: A Path Model. **Learning Environments Research.** c. 5: 275-300.

Muammar, Omar M. 2015. Intelligence and Self-Control Predict Academic Performance of Gifted and Non-gifted Students. **Turkish Journal of Giftedness and Education.** c. 5. s. 1: 67-81.

Nebioğlu, Melike, Konuk, Numan, Akbaba, Sırrı, Eroğlu, Yüksel. 2012. The Investigation of Validity and Reliability of The Turkish Version of The Brief Self-Control Scale. **Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology.** c. 22. s. 4: 340-351.

Özbay, Yaşar, Palancı, Mehmet, Kandemir Mehmet, Çakır, Osman. 2012. Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Öz-Yeterlik ve Başaçıkma Davranışları ile Yordanması. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 10. s. 2: 325-345.

Özen, Özlem. 2005. Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgök, Aslı, Sarı, Mediha. 2016. Ortaokul Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu ve Arkadaş Bağlılık Düzeyi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 25. s. 3: 71-86.

Özturan Sağırlı, Meryem, Ciltaş, Alper, Azapağası, Esra, Zehir, Kıymet. 2010. Yüksek Öğretimin Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c. 18. s. 2: 587-596.

Öztürk, Beril. 2019. PERMA Modeline Göre İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Erken Dönem Uyumsuz Şemalar. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pallant, Julie. 2013. **SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS.** 5. bs. London: Open University Press.

Panadero, Ernesto, Alonso Tapia, Jesus. 2014. How Do Students Self-regulate? Review of Zimmerman's Cyclical Model of Self-regulated Learning.**Anales de Psicologia.** c. 30. s. 2: 450-462.

Paris, Scott G., Paris, Alison H. 2001. Classroom Applications of Research on Self-regulated Learning. **Educational Psychologist.** c. 36. s. 2: 89-101.

Park, Nansook. 2004. The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science.** c. 591: 25-39.

Pintrich, Paul R. 1999. The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. **International Journal of Educational Research.** c. 3. s. 6: 459-470.

_____. 2000. The Role of Orientation in Self-Regulated Learning. **Hand Book Of Self-Regulation.** 1. bs. ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner. San Diego: CA: Academic Press: 451-502.

_____. 1995. Understanding Self-regulated Learning. **New Directions for Teaching and Learning.** s. 63: 3-12.

Pintrich, Paul R., De Groot, Elisabeth V. 1990. Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology.** c. 82. s.1: 33-40.

Puustinen, Minna, Pulkkinen, Lea. 2001. Models of Self-regulated Learning: A Review. **Scandinavian Journal of Educational Research.** c. 45. s. 3: 269-286.

Rosenbaum, Michael. 1980. A Schedule for Assessing Self-Control Behaviors: Preliminary Findings. **Behavior Therapy.** c. 11. s. 1: 109-121.

Ryff, Carol D. 1989. Happiness Is Everything or Is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being. **Journal of Personality and Social Psychology.** c. 57. s. 6: 1069-1081. (akt: Eryılmaz, Ali. 2016. **Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı: Teoriden Uygulamaya Pozitif Psikoloji.** 2. bs. Ankara: Pegem Akademi)

Sakız, Gönül. 2014. Öz Düzenlemeli Öğrenmede Duyuşsal Bir Boyut: Akademik Duygular. **Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler.** 1. bs. ed. Gönül Sakız. Ankara: Nobel.

_____. 2014. **Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler.** 1. bs. Ankara: Nobel.

Sarı, Mediha. 2006. Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi.**Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 3. s. 32: 139-151.

_____. 2012. Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** c. 18. s. 1: 95-119.

_____. 2013. Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 13. s. 1: 147-160.

Sarıer, Yılmaz. 2016. Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 31. s. 3: 609-627.

Savi Çakar, Firdevs. 2011. School Attachment and Quality of Life in Children and Adolescents of Elementary School in Turkey. **Educational Research.** c. 1. s. 9: 1465-1471.

Savi, Firdevs. 2011. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **İlköğretim Online.** c. 10. s. 1: 80-90.

Savi Çakar, Firdevs, Karataş, Zeynep. 2017. Ergenlerin Okula Bağlanmalarının Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı, Okul Öfkesi ve Yaşam Doyumu. **Eğitim ve Bilim.** c. 42. s. 189: 121-136.

Schouten, Ronald. 2004. What Is Organizational and Occupational Psychiatry? **Psychiatric Times.** c. 21. s. 7. https://www.psychiatrictimes.com/view/what-organizational-and-occupational-psychiatry [24.04.2021].

Schraw, Gregory, Crippen, Kent J., Hartley, Kendall. 2006. Promoting Self-regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. **Research in Science Education.** s. 36: 111-139.

Schunk, Dale H. 2005. Self-regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**. c. 40. s. 2: 85-94.

Schunk, Dale H., Ertmer, Peggy A.1999. Self-regulatory Processes During Computer Skill Acquisition: Goal and Self-evaluative Influences. **Journal of Educational Psychology.** c. 91. s. 2: 251-260.

Seligman, Martin E. P. 2002. **Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.** 1. bs. New York: Free Press.

Seligman, Martin E. P. 2011. **Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being.** 1. bs. New York: Free Press.

Sezer, Fahri. 2011. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi.** s. 192: 74-85.

Srivastava, Kalpana. 2009. Mental Health and Industry: Dynamics and Perspectives. **Industrial Psychiatry Journal.** c. 18. s. 1: 1-2.

Suldo, Shannon M., Huebner, E. Scott. 2006. Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? **Social Indicators Research.** c. 78: 179-203.

Suldo, Shannon M., Shaffer, Emily J. 2008. Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth. **School Psychology Review.** c. 37. s. 1: 52-68.

Suldo, Shannon M., Thalji-Raitano, Amanda, Kiefer, Sarah M., Ferron, John M. 2016. Conceptualizing High School Students' Mental Health Through a Dual-Factor Model. **School Psychology Review.** c. 45. s. 4: 434-457.

Şimsek, Ali, Balaban, Jale. 2010. Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. **Contemporary Educational Technology.** c. 1. s. 1: 36-45.

Şimşek, Hüseyin, Çöplü, Fırat. 2018. Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme Düzeyleri ile Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 4. s. 1:18-30.

Şimşir, Zeynep. 2020. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamında Öz-Disiplin: Azim, Yaşam Doyumu ve Huzur Bağlamında Karma Bir Araştırma. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tabachnick, Barbara G., Fidell, Linda S. 2013. **Using Multivariate Statistics.** 6. bs. Boston: Pearson.

Tangney, June P., Baumeister, Roy F., Boone, Angie Luzio. 2004. High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. **Journal of Personality.** c. 72. s. 2: 271-324.

Telef, Bülent Baki, Ergün, Enes. 2013. Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi.** c. 6. s. 3: 423-433.

Terjesen, Mark D., Jacofsky, Matthew, Froh, Jeffrey, Digiuseppe, Raymond. 2014. Integrating Positive Psychology into Schools: Implications for Practice. **Psychology in the Schools.** c. 41. s. 1: 163-172.

Tezel Şahin, Fatma. 2015. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Öz Düzenleme Yeterliliklerinin İncelenmesi. **International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS).** c. 3. s. 4: 425-438.

Tok, Hidayet, Özgan, Habib, Döş, Bülent. 2010. Assessing Metacognitive Awareness and Learning Strategies as Positive Predictors for Success in a Distance Learning Class. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 7. s. 14: 123-134.

Tosun, Cemal, Taşkesenligil, Yavuz. 2012. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Kimya Dersine Karşı Motivasyonlarına ve Öğrenme Stratejilerine Etkisi. **Journal of Turkish Science Education.** c. 9. s. 1: 104-125.

Turan, Sevgi, Demirel, Özcan. 2010. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı ile İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 38: 279-291.

Turan, Sevgi. 2009. Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuzgöl Dost, Meliha. 2007. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 2. s. 2: 132-143.

_____. 2004. Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üredi, Işıl, Üredi, Lütfi. 2005. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 1. s. 2: 250-260.

Üredi, Işıl. 2005. Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Waters, Lea. 2011. A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. **The Australian Educational and Developmental Psychologist.** c. 28. s. 2: 75-90.

Winne, Philip H. 1996. A Metacognitive View of Individual Differences in Self-regulated Learning. **Learning and Individual Differences.** c. 8. s. 4: 327-353.

_____. 1997. Experimenting to Bootstrap Self-regulated Learning. **Journal of educational Psychology.** c. 89. s. 3: 397-410.

_____. 2015. Self-Regulated Learning. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.** c. 21: 535-540.

Yeşilyaprak, Binnur. 2012. **Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya.** 3. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Yükseltürk, Erman, Bulut, Safure. 2007. Predictors for Student Success in an Online Course. **Educational Technology & Society.** c. 10. s. 2: 71-83.

Zimmerman, Barry J. 2002. Achieving Self-regulation: The Trial and Triumph of Adolescence. **Academic Motivation of Adolescents.** c. 2: 1–27.

_____. 2000. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. **Hand Book Of Self-Regulation.** 1. bs. ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner. San Diego: CA: Academic Press: 13-39.

_____. 2002. Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice.** c. 41. s. 2: 64-70.

_____. 1986. Development of Self-regulated Learning: Which are the Key Subprocesses. **Contemporary Educational Psychology.** c. 16. s. 3: 307-313.

_____. 1989a. Models of Self-regulated Learning and Academic Achievement. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement.** 1. bs. ed. Zimmerman Barry J., Dale H. Schunk. New York: Springer: 1-25.

_____. 1989b. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning: An Overview. **Journal of Educational Psychology.** c. 81. s. 3: 329-339.

_____. 1990. Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. **Educational Psychologist.** c. 25. s. 1: 3-17.

Zimmerman, Barry J., Martinez Pons, Manuel. 1986. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal.** c. 23. s. 4: 614-628.

_____. 1988. Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-regulated Learning. **Journal of Educational Psychology.** c. 80. s. 3: 284-290.

Zimmerman, Barry J., Cleary, Timothy J., 2009. Motives to Self-regulate Learning: A Social Cognitive Account. **Handbook of Motivation at School.** ed. Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield. New York: Taylor Francis: 247-264.

EKLER

Ek 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütmekte olduğum tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edineceğim bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır ve hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmada sizlerden kimliğinizi belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Bu nedenle soruları içtenlikle yanıtlamanız önem taşımaktadır. Araştırmama değerleri katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı: Merve ESEN

E-mail adresi:

Katılımcının onayı: Araştırma hakkında bilgi edindim, araştırma ile ilgili sorularıma yanıt aldım. Araştırmaya katılmayı ve araştırmanın sonuçlarının bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğini kabul ediyorum.

Evet ( ) Hayır ( )

Ek. 2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
Okul türünüz: ( ) Fen Lisesi ( ) Anadolu Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Sınıf düzeyiniz: ( ) 9. Sınıf ( ) 10. Sınıf ( ) 11. Sınıf ( ) 12. Sınıf
Okulu sevme durumunuz: ( ) Okulu seviyorum. ( ) Okulu sevmiyorum.
Akademik başarınız: ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( ) Çok yüksek
Anne-baba tutumunuz: ( ) Otoriter ( ) İlgisiz ( ) Tutarsız ( ) Demokratik
Annenizin eğitim düzeyi: ( ) Okuma-yazma bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü
Babanızın eğitim düzeyi: ( ) Okuma-yazma bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü
Aile gelir durumunuz: ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( ) Çok yüksek

Ek. 3 PERMA ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra **0 ile 10** arasında size en uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz.	
1	Genel olarak, ne ölçüde amaçlı ve anlamlı bir hayat sürdürmektesiniz? Hiç 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Tamamen
2	Ne sıklıkla hedeflerinize ulaşmak için ilerleme kaydettiğinizi hissedersiniz? Hiçbir zaman 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Her zaman
5	Genel olarak, ne sıklıkta neşeli hissedersiniz? Hiçbir zaman 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Her zaman
8	Kendiniz için belirlediğiniz önemli hedeflere ne sıklıkla ulaşırsınız? Hiçbir zaman 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Her zaman
12	Günlük yaşamınızda kendinizi ne kadar yalnız hissedersiniz? Hiç 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Tamamen
14	Genel olarak, ne sıklıkta öfkeli hissedersiniz? Hiçbir zaman 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Her zaman
16	Sorumluluklarınızı ne sıklıkla yerine getirebilirsiniz? Hiçbir zaman 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Her zaman
18	Kendinizi sizinle aynı yaş ve cinsiyet grubuyla karşılaştırdığınızda sağlık durumunuz nasıl? Çok Kötü 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Mükemmel
21	Ne sıklıkla eğlenceli bir şeyler yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlamazsınız? Hiçbir zaman 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Her zaman
23	Her şeyi birlikte değerlendirdiğinizde ne kadar mutlusunuz? Hiç 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Tamamen

Ek. 4 ÖZ DÜZENLEYEREK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki cümleleri okuyarak ifadeleri size uygunluğuna göre kutucuğa işaretleyiniz.

1. HİÇ UYGUN DEĞİL 2. UYGUN DEĞİL 3. UYGUN 4. ÇOK UYGUN

		Hiç Uygun Değil	**Uygun Değil**	**Uygun**	**Çok Uygun**
1	Ortalamamı yüksek tutmak için öğrenirim.	1	2	3	4
4	Boş olduğum saatleri göz önüne alarak plan yaparım.	1	2	3	4
11	Bir konuyu öğrenirken bu konuyu öğrenmem ve kavramam daha sonraki öğrenmelerime katkı sağlayacak derim.	1	2	3	4
19	Bir konuyu öğrenmeye başlarken, dikkatimi toparlarım.	1	2	3	4
25	Bir konuyu öğrenirken tekrarlar yaparım.	1	2	3	4
29	Bir konuyu öğrenirken neler öğrendiğimin kaydını tutarım.	1	2	3	4
32	Bir konuyu öğrenirken burada ne anlatılmak isteniyor ve ne anladım diye kendime sorarım.	1	2	3	4
38	Bir konuyu öğrenirken başarımın nedenlerini ararım.	1	2	3	4
42	Bir konuyu öğrenirken başarılı olmuşsam ileriye doğru bende bir güven duygusu gelişir.	1	2	3	4
47	Bir konuyu öğrenirken tüm öğrenme sürecimde beni güçlü kılan uygulamalarımı geleceğe taşırım.	1	2	3	4

Ek. 5 KISA ÖZ-KONTROL ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki cümleleri okuyarak ifadeleri size uygunluğuna göre kutucuğa işaretleyiniz.

1. HİÇ UYGUN DEĞİL 2. UYGUN DEĞİL 3. UYGUN

4. ÇOK UYGUN 5. TAMAMEN UYGUN

		Hiç Uygun Değil	**Uygun Değil**	**Biraz Uygun**	**Uygun**	**Tamamen Uygun**
1	İnsanların beni kötülüğe yönlendirmesine karşı koymada başarılıyımdır.	1	2	3	4	5
3	Tembel biriyim.	1	2	3	4	5
5	Eğlenceli olmaları durumunda benim için kötü olan bazı şeyleri yaparım.	1	2	3	4	5
7	Daha fazla öz-disipline sahip olmayı isterdim.	1	2	3	4	5
11	Uzun vadeli amaçlarıma ulaşmak için verimli biçimde çalışabilirim.	1	2	3	4	5
13	Sıklıkla bütün seçenekler üzerinde düşünmeden hareket ederim.	1	2	3	4	5

Ek. 6 ÖLÇEK İZİNLERİ



Sırrı Akbaba
Alıcı: Merve ESEN

13 Ocak Pzt tarihinde 11:50 saatinde

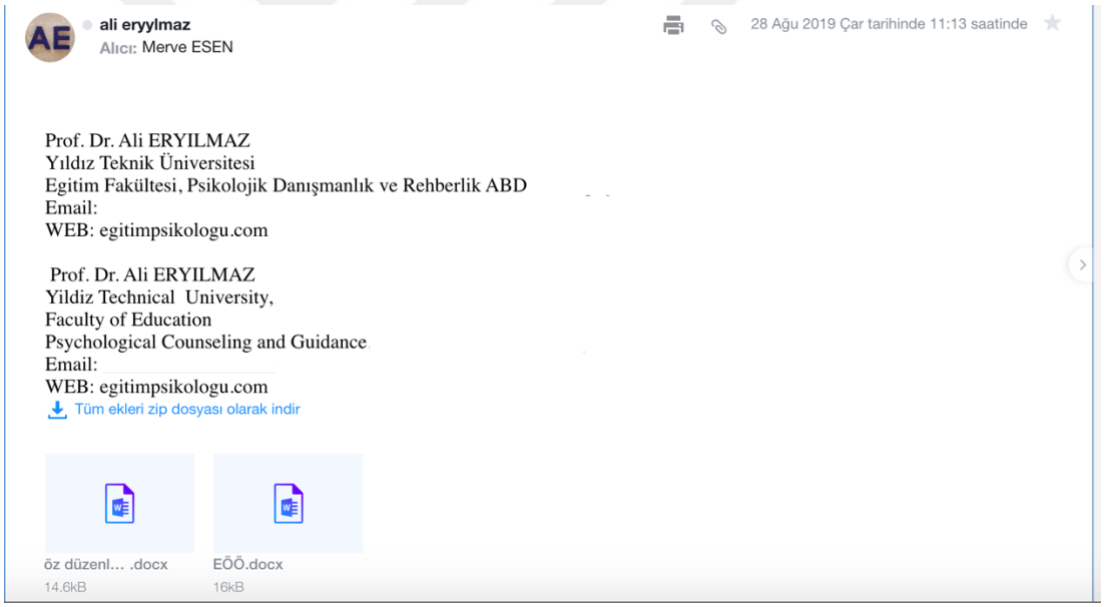
"Kısa Öz Kontrol Ölçeği" ni kullanabilirsiniz. Başarılar.

KORONAFOBİ "Stres var, panik yok"
Koronavirüs hakkında tüm merak edilenler bu adreste!
#EVDEKAL
www.uskudar.edu.tr

Prof. Dr. Sırrı Akbaba
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi | Psikoloji | Rektör Danışmanı l ÜDEMER Müdürü

Tel: | Faks: | Web: www.uskudar.edu.tr

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
Türkiye'nin Rehber İlkesi



ali eryylmaz
Alıcı: Merve ESEN

28 Ağu 2019 Çar tarihinde 11:13 saatinde

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Egitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD
Email:
WEB: egitimpsikologu.com

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yildiz Technical University,
Faculty of Education
Psychological Counseling and Guidance
Email:
WEB: egitimpsikologu.com

Tüm ekleri zip dosyası olarak indir

öz düzenl... .docx 14.6kB
EÖÖ.docx 16kB

Ek. 7 ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.20124496 16/10/2019
Konu : Araştırma İzni (Merve ESEN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 25/09/2019 tarihli ve 44513635-302.99-E.1909250184 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Merve ESEN**'in ilgi (b) yazı ekinde bulunan **"Ergenlerin Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi"** konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan 3 okuldaki 9,10,11,12. sınıf öğrencilerine uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Mühürlü Form (8 sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 sayfa)
3- Tez Öneri Formu (5 sayfa)
4- Form (2 sayfa)

OLUR
16/10/2019
Ahmet MAİLOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Konağı D Blok İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez/Düzce
Elektronik Ağ:
e-posta:
Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU-VHKİ
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b9ea-2dac-37ac-89a1-8bbf kodu ile teyit edilebilir.