

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
AİLE DANIŞMANLIĞI ANABİLİM DALI
AİLE DANIŞMANLIĞI BİLİM DALI

ERGENLERİN AİLELERİNDEN ALGILADIKLARI PSİKOLOJİK KONTROL ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özgenur KORKIN

ÇANAKKALE
Ocak, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı
Aile Danışmanlığı Bilim Dalı

**Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol Öz Düzenleme Becerileri Ve
Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Özgenur KORKIN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Ercan KOCAYÖRÜK

Çanakkale
Ocak, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans Bitirme Tezi olarak sunduğum **“Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol Öz Düzenleme Becerileri Ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/01/2019

Özgenur KORKIN

 İmza




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Özgenur KORKIN tarafından hazırlanan çalışma, 29/01/19 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10179773

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	Ercan KOCAYÖRÜK		Danışman
Dr. Öğr. Üyesi	Ersin UZMAN		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ		Üye

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Evren'in ruhunu bizler besliyoruz ve üzerinde yaşadığımız dünya, bizim daha iyi ya da daha kötü olmamıza göre, daha iyi ya da daha kötü olacaktır. İyi birer aile olmak bir hedeften çok süreçtir. Sağlıklı ailelerin çoğalması adına bu tezi yazma ihtiyacı hissettim. Umuyorum birilerine ulaşır ve faydası dokunur.

Mesleğimin henüz ilk yılında gözlemlerimle oluşan soruların cevabına ulaştığım bu araştırma sürecinde bana her zaman destek olan danışmanım Prof. Dr. Ercan Kocayörük'e, istatistik süreçlerim ve tüm yüksek lisans dönemimde rehberliğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mustafa Türkmen hocama teşekkürü bir borç bilirim. Lisans dönemimde sadece bir dönem ders almama ve sonrasında yatay geçiş yapmama rağmen destek ve yardımlarını her zaman hissettiğim Doç. Dr. Mehmet Teyfur'a, yine lisans yıllarımda araştırma ve gelişime bizleri yönlendiren, aile sistemlerine yönelik bilgi birikimini bizlerle paylaşan Doç. Dr. Yaşar Kuzucu ve alandaki tüm hocalarıma, çalışmamda yer alan katılımcılara ve onlara ulaşmama yardım eden okul psikolojik danışmanları ve idarecilerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Amasya ve Ağrı'dan başlayan yolculuklarımız, Aydın'da buluşup Çanakkale'de dahi devam eden kardeşliği için Eda Gök'e, süreç boyunca gönülden yardımları için Eda Altunal'a teşekkür ederim.

Beni ben yapan, yetiştiren ve her zaman yol göstericilerim olan, "Ne zaman bitecek? Bitmedi mi? Sen yaparsın"larla beni tezi bitirmeye ikna ve motive eden ilk öğretmenlerim Metin ve Sema Korkın'a, zorlu ve yoğun bu süreçte birlikte çok az zaman geçirmek zorunda kaldığım sadece kardeş değil 'can' olan Nurmuhammed ve Nurceylin Korkın'a teşekkür ediyorum. Yanımda olamadığı anda bile bunaldığımı hissedip mutluluk veren, düşleri gerçeğe dönüştürecek gücümün kaynağı olan Melih Varanok'a teşekkür ederim. Yeryüzünde her insanın kendisini bekleyen bir hazinesi vardır. Benim hazinem sizlersiniz.

İyi ki...

Özet

Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bireyler, küçük yaşlardan başlayarak hayatları boyunca farklı gelişim dönemlerinden geçer. Ergenlik dönemi cinsel, psikososyal olgunlaşma dönemi olmakla birlikte bireyin özerklik ve kimlik gelişimini sosyal uyumunu kazanması gibi görevleri de içermektedir. Ergeni bekleyen gelişimsel görevler aile içi süreçlerde de bir hareketliliğe ve dengelerin değişmeye başlamasına yol açar. Bunun yanı sıra ebeveynlerin de çocuklarının büyüdüğü fikri ile karşı karşıya kalması süreçte güçlük yaşanmasına sebep olabilmektedir. Özerklik kazanmaya çalışan bireyin benliğini hedef alan aile davranışları arasında psikolojik kontrol de bulunmaktadır. Bireyler doğdukları andan beri bir genetik miras ile gelirler ve belli davranış kalıpları öğrenirler. Deneyimlerine göre kendilerindeki var olan eğitim süreçlerini kendine uygun şekillendirebilmesini temele alan öz düzenleme becerileri ve onların harekete geçmesinde itici güç olan akademik motivasyonları bir birey olma yolunda önemli roller üstlenmektedir. Bu çalışmada ergenlik dönemindeki öğrencilerin, ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrol ile öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma Aydın İli, Efeler Merkez ilçesinde örgün eğitim kurumlarına devam eden farklı okul türlerinden lise birinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Tüm okul türlerinden toplam 780 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün akademik motivasyon üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu etkiyi sağlayan ise öz düzenleme becerilerinin tam aracılık rolüdür.

Anahtar Kelimeler: Anneden Algılanan Psikolojik Kontrol, Babadan Algılanan Psikolojik Kontrol, Psikolojik Kontrol, Öz Düzenleme, Akademik Motivasyon.

Abstract

The Relationship Between Perceived Psychological Control Self-Regulating Skills and Academic Motivations of Adolescents

International academic literature emphasizes that a person keeps on developing in his or her psychosocial stages. These developmental stages have different characteristics like physiological and psychological. Adolescence is one of these developmental stages and adolescence is a period of heightened "storm and stress" is reconsidered in light of contemporary research. Adolescence is a maturation period of sexual and psychosocial. Persons obtains their autonomy, identity development and social harmony during adolescence period. Developmental tasks that remain for adolescence also leads to a changing in variability and balance in the family processes. Besides, parents realizes the idea that their children are growing up. Parents apply many different parenting behaviour during the growth process of their children. One of these behaviours is psychological control. Psychological control, that perceived by adolescent which is applied by parents, affects adolescent's many behaviours. The main purpose of the present study was to investigate the relationships between perceived psychological control, self-regulation and academic motivation for adolescent persons. Personal information form for demographics variables, Psychological Control Scale, Perceived Self-Regulation Scale and Academic Motivation Scale were used for collecting data. A total of 780 adolescents participated in this study. Participants are student from 8 different high school in Aydın. As a result of the study we found that perceived psychological control from parents effected academic motivation. This effect is the full mediating role of self-regulation skills.

Key Words: perceived psychological control, perceived self regulation , academic motivation.

İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	ii
Önsöz.....	iii
Özet	iv
Abstract	v
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler Ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm I : Giriş.....	1
Araştırmanın Problem Cümlesi	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Araştırmanın Sayıltıları	5
Araştırmanın Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
Bölüm II : Değişkenlere Yönelik Alanyazın.....	8
Psikolojik Kontrol	8
Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory).....	11
Öz Düzenleme ve Psikolojik Kontrol.....	12
Öz Düzenleme	13
Öz Düzenleme Süreci.....	17
Öz Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri.....	18
Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri	20
Öz Düzenleme Becerisinin Gelişmesi.....	27
Öz Düzenleme Becerileri ve Motivasyon	27
Akademik Motivasyon Kavramına Ait Tanımlar.....	28
Güdü – İhtiyaç – Dürtü – İçgüdü Kavramları	30
Güdü Türleri.....	31
Kaynağına Göre Motivasyon	31
Motivasyon Kavramına İlişkin Kuramlar.....	32
Motivasyona İlişkin Diğer Kuramlar	37
İlgili Araştırmalar	42
Bölüm III : Yöntem	48

Araştırma Modeli	48
Evren – Örneklem	49
Veri Toplama Araçları	50
Verilerin Toplanması ve Analizi	54
Verilerin Analizi.....	55
Bölüm IV : Bulgular.....	56
Frekans Tablosu	56
Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular	57
Bölüm V : Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	65
Tartışma.....	65
Sonuç	70
Öneriler.....	71
Kaynakça.....	76
Ekler	92
Özgeçmiş.....	96

Tablolar Dizini

Tablo 1:	Farklı kuramlara Göre Öz Düzenleme.....	17
Tablo 2:	Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	24
Tablo 3:	Farklı Kuramlara Göre Motivasyon Kavramına Bakış.....	37
Tablo 4:	Uyum İndeksleri Ve Referans Değerler.....	55
Tablo 5:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri Dağılımı.....	57
Tablo 6:	Akademik Motivasyon, Psikolojik Kontrol ve Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Değerler.....	64
Tablo 7:	Psikolojik Kontrol, Öz Düzenleme ve Akademik Motivasyon Değişkenlerinin Ortalama Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri.....	64

Şekiller Dizini

Şekil 1: Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi.....	16
Şekil 2: Üçlü Özdüzenleme.....	25
Şekil 3: Zimmerman'ın (2002) Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli.....	26
Şekil 4: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	35
Şekil 5: Motivasyonun Alt Boyutları.....	39
Model 1: Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrolün Akademik Motivasyon Üzerinde Anlamlı Bir Etkisi Var Mıdır?.....	60
Model 2: Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrolün Öz Düzenleme Üzerinde Anlamlı Bir Etkisi Var Mıdır?.....	61
Model 3: Psikolojik Kontrol İle Öz Düzenleme Becerilerinin Birlikte Ele Alınması Halinde Akademik Motivasyon Üzerindeki Etki Nasıl Etkilenmektedir?.....	62
Model 4: Psikolojik Kontrol Ve Akademik Motivasyon İlişkisinde Öz Düzenleme Aracılığı Modeline Ait Standardize Kestirimler.....	63

Simgeler Ve Kısaltmalar Dizini

α	: Alfa
CFI	: Karşılaştırmalı uyum indeksi
DFA	: Doğrulayıcı faktör analizi
GFI	: İyilik uyum indeksi
RMSEA	: Yaklaşık hataların ortalama karekökü
Ss	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
χ^2	: Kay kare
\bar{x}	: Aritmetik ortalama
PK	: Psikolojik Kontrol Ölçeği
AÖÖ	: Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği
AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Bölüm I : Giriş

Büyüme ve gelişme insan doğasının bir parçasıdır. Dünyaya gelen her birey, yaşamını sürdürürken her geçen yılda pek çok farklı bilgi ve davranış kazanmaktadır. Erikson'un psiko sosyal gelişim kuramına göre, birey doğduğu andan itibaren geçen tüm zamanlarda farklı dönemler yaşar ve her birinde, bireyin kazanması gereken farklı davranışlar gündeme gelir. Bu davranışlar birbirine zıt iki uçtur ve o dönemde bireyin yaşadıklarına göre iki uçtan biri kazanılmakta, sağlanmayan kazanım ise bir bütün olarak gelişimi olumsuz etkilemektedir. Bu dönemlerden biri olan ergenlik dönemi ise bireyler kimliklerini kazanma sürecini yaşarlar. Bu süreçte kazanılması gereken pek çok davranış olmakla birlikte Dereboy'a göre ergenlik döneminde kazanılması gerekenler davranışlardan biri de özerklik ve irade duygusudur (Akt. Arslan,2008).

Ergenlik dönemi kişilik gelişiminin en önemli yapıtaşlarındadır. Bu doğrultuda bireyin ergenlik dönemini yaşarken, içinde bulunduğu sosyal çevre çok önemlidir. Sosyal çevre, onların kişiliğine ve yaşamlarındaki birçok önemli tutum ve davranışa etki etmektedir (Koç, 2004). Barber ve Harmon'un tanımına göre psikolojik kontrol, ebeveynin kendi hedef ve talepleri doğrultusunda ısrarcı ve otoriter olması, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmek yerine daha geri plana atmasına neden olan özerkliğine müdahale durumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt. Kurt, 2010). Bu nedenle; kişilik gelişimi döneminde ergenlerin aileleri tarafından kendilerine uygulandığını düşündükleri psikolojik kontrol durumu, ergenin özerkleşmesine de olumsuz etki edebilmektedir.

İnsanlar sürekli belli amaçlar edinir ve bunlara ulaşmak adına yollar izler. Bu yollarda insanların isteklerine ilerlemesi konusunda en büyük destekçisi, motivasyonlarıdır. Gage ve Berliner'in tanımına göre motivasyon kavramı kişinin sıkıntı halinde bile ilerlemesine onu sevk eden itici güç olarak tanımlanmaktadır (Akt. Akpur, 2015). Bireyler, yaşları belli bir

seviyeye ulaştığında eğitim yaşamına dahil olur. Eğitim s¼reci, bireylerin uzun yıllar devam ettiği ve bilgi, beceri, davranış, sosyal ¼evre kazandırması sebebiyle geleceklerini şekillendirmede rol oynayan yaşantılardır. T¼m bu akademik yaşantılar boyunca itici g¼¼ olarak motivasyon yine yaşamdaki ile aynı rolleri¼¼stlenmektedir. Akademik anlamda başarı ve uzun vadede hedeflere akademik motivasyon etki etmektedir. Wentzel ve Wigfield' a g¼re, akademik motivasyon, ¼ęrencilerin okul s¼re¼lerinde yer almalarını, ¼ęrenme ger¼ekleřtirmelerine etki eden bir kavramdır. Bireylerin yaşantılarında davranışlarının hızı, s¼reklilięi i¼sel ya da dışsal olarak farklı değişkenlere g¼re şekillense de eğitimin tanımı dikkate alındığında eğitim yaşantısında bunlardan farklı olarak i¼sel s¼re¼ler ¼nem kazanmaktadır (Akt: Akbaba, 2006). Adım adım yetişkinliğe giden ve geleceğine ¼nemli ¼l¼¼de etkiler bırakan sınav ve değerlendirmelere maruz kalan ergenin yaşamının b¼y¼k kısmını okul ve akademik hayatı oluşturmaktadır. (Vallerand ve diğ. 1992)'e g¼re akademik motivasyon konusunda bireyler farklı profiller ¼izebilmektedirler. Bir birey i¼sel motivasyon ile hedefine y¼nelirken bir diğeri motivasyonsuzluk yaşayabilmektedir. Bunun yanı sıra; ¼rneęin, i¼sel motivasyonu y¼ksek olan bir birey i¼sel motive olabildiği gibi uyarım yaşamaya y¼nelik bir i¼sel motivasyon da geliştirmiş olabilir. Dışsal motivasyon geliştirip bunu i¼e yansıtmiş olan bir birey de olabilir. Akademik motivasyon, ¼ęrenmenin en temel taşlarından biri olduğu i¼in bireylerin hangi motivasyon profilini ¼izdięi onların gelecek yaşamlarına etki etmektedir.

¼ęrencilerin eğitim ¼ęretim faaliyetlerindeki isteksizlikleri veya onlara uygun olan ¼ęrenme d¼zeninin kurulmamış olması eğitimde verimi ve başarıyı d¼ř¼rmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Bireylerin ¼ęretim materyallerine ya da ortamlarına adapte olabilmesi, kendisini tanıyabilmesi ama¼larını tespit edip bu ama¼lara y¼nelik olarak kendisini ve ¼alıřma s¼re¼lerini ayarlayabilmesi literat¼rde ¼z d¼zenleme olarak tanımlanmaktadır (¼iltař, 2011). ¼z d¼zenleme becerileri başarıya etki eden ¼nemli bir ara¼tır. Bireyin dışarıdan gelen

uyarıcılara tepkilerini, duygu düşüncelerini kapsayan bir süreçtir. Pintrich, 2000'in öz düzenlemeli öğrenme modellerinde öz düzenleme becerisi temelinde akademik motivasyon tarafından etkilenmektedir. Bu noktada bireylerin eğitim ortamına adapte olmaları öncelikle örgün eğitimden önce ailedeki eğitimle başlamakla ve bu birey ergenlik dönemine geldiğinde akademik olarak zamanı kullanabilmesi, ders çalışma becerileri, ödev ve benzeri okula ait sorumlulukları alabiliyor olması öz düzenleme ile ilgilidir.

Bu çalışmada farklı okul türlerinde eğitim öğretime devam etmekte olan, ergenlik dönemindeki lise birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrol ile öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Aydın ilinde örgün eğitimde yer alan lise birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrolleri ile öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; ergen bireylerin ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrolünün onların ders süreçlerinde öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları ile arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğrencilerin akademik motivasyonlarının artırılması konusunda ailelere ve eğitimcilere yönelik öneriler sunabilmektir.

Bireyler doğdukları andan itibaren birbirinden duygusal, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olarak farklı özelliklere sahip olan gelişim dönemleri içine girer. Bebeklik, çocukluk, ergenlik, yaşlılık bu gelişim dönemleridir. Bunların her biri başlı başına oldukça önemli ve atlatılması gereken kritik süreçler içermektedir. Ancak aralarında ergenlik dönemi kimlik gelişiminin, kişiliğin çevresel faktörlerinin şekillendiği bir gelişim dönemidir. Unesco tarafından yapılmış olan tanımda ergenlik kavramı, bireyin öğreniminin devam ettiği, bekar

olduğu, ekonomik bağımsızlığı olmadığı ve bunu kazanmak için çabaladığı dönemi kapsamaktadır (Koç, 2004). Ergenlik döneminde gelişimin hızlı olması, fiziksel olduğu kadar psikolojik anlamda da gelişimlerin fazlaca yaşanması nedeniyle oldukça önemlidir. Bu noktada ergen bireyin içinde yaşadığı ailenin de etkileri hayatına yansımaktadır. Bireyin özerklik kazanmasının en temel gelişim evrelerinden biri olduğu ergenlik döneminde ailenin düşüncelerini içselleştirmek zorunda kalan ergen aileden psikolojik kontrolü fazla düzeyde algılayacak ve bu da bireyin kişilik geliştirme döneminde kendisini bulmasını zorlaştıracaktır.

Psikolojik kontrol, 1960lı yıllardan beri araştırılmakta olan bir kavramdır. Bu kavram, ailenin manipüle etmesi ve kısıtlaması olarak tanımlanmıştır. Gray ve Steinberg' in araştırmasına göre otoriter ebeveynlik, psikolojik-davranışsal kontrol ve kabul şeklinde 3 ana temelden oluşmakta ve otoriter ebeveynliğin uygulanmasının sonuçlarında ergenlikte akademik başarı, davranış ve içselleştirme problemleri ile karşı karşıya kalınmaktadır (Akt. Kuyu, 2016).

Dörnyei (2000)'e göre akademik motivasyon, bireylerin içsel olarak gösterdikleri sabit olmayan bir yapı olmakla beraber bireyin heyecanını da ifade etmektedir. Bireyin bu akademik motivasyonunu onun bulunduğu öğrenme ortamını nasıl değerlendirdiği de etkilemektedir. Bu noktada ailelerin çocuğa uyguladığı psikolojik kontrolün yüksek olması halinde bireylerin benlik gelişimleri, akademik başarılarını olumsuz etkileyemeye varan sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulgular ışığında ergenlik dönemindeki bireylerin algıladıkları psikolojik kontrolün onların akademik yaşantılarına yönelik motivasyonlarını ve öz düzenleme becerilerini nasıl etki ettiği ortaya konmuştur. Bu sayede aile, okul psikolojik danışmanları ve ilgili tüm kişiler için geliştirilecek olan öneriler sayesinde öğrencilerde akademik motivasyonun nasıl geliştirilebileceğine yönelik yol çizilebilmektedir. Ayrıca ailelerin de ergenlik dönemindeki çocuklarına yönelik olan psikolojik kontrollerinin

sonucunda onların şimdiki hayatlarının büyük kısmını oluşturan ve geleceklerini büyük ölçüde şekillendirecek olan akademik yaşantılarına yönelik motivasyonlarının etkilenme durumunu görüp, onların eğitim anlamında sorumluluk alıp ilerlemelerini sağlayacak olan öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonlarını nasıl ele almaları gerektiğine yönelik olarak yapıcı çalışmalar sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmada kullanılacak olan ölçekleri araştırmada örnekleme oluşturan öğrencilerin samimi ve doğru cevaplandıracakları varsayılmaktadır.

2. Araştırma için seçilen ve gruba göre biçimlendirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

3. Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubunun, araştırma bulgularının genelleyebileceği düşünülen evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıklar

Araştırma Aydın İli Efeler Merkez İlçesinde 2017-2018 öğretim yılında Adnan Menderes Anadolu Lisesi, Efeler Anadolu Lisesi, Aydın Fen Lisesi, Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Lisesi, Yüksel Yalova Güzel Sanatlar Lisesi, Aydın Sosyal Bilimler Lisesi, Aydın Anadolu İmam Hatip Lisesi, Şehit Orkun Alpaslan Kız İmam Hatip Lisesi okullarında öğrenim görmekte olan 750 kişilik 9.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Psikolojik kontrol. Barber'a göre ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları kontrol, psikolojik ve davranışsal boyutta görülmektedir. Bireyin ailesinden algıladığı psikolojik kontrol kavramı, çocuğun psikolojik durumunu kontrol altında tutma davranışı olarak nitelendirilebilirken bu kavram, ebeveynlerin kişisel hedef ve arzularının daha ön planda yer

alması ve çocuğun kendi içsel süreçlerini ifade etmesine engel olan onun psikolojik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmeyen, birey olmasına zorlaştırıcı etkide bulunan davranış ve uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Akt. Kurt, 2010). Anne babaların çocuklarını sevgiden mahrum bırakmaları ve onların üzerinde suçluluk oluşturma yollarını kullanarak davranışlarını manipüle etmeleri olarak da tanımlanmaktadır (Pulat, 2011).

Öz düzenleme. 1980li yıllardan beri öğrencilerin bilişsel süreçleri ile öz düzenlemelerinin akademik yaşama etkisi incelenmeye başlanmıştır. Zimmerman'a göre öz düzenlemenin ilk tanımı 1986 yılında Amerikan Eğitim Araştırmasına ait bir toplantıda yapılmıştır. Bu tanıma göre öz düzenleme, bireylerin kendi öğrenmelerinde süreçte aktif ve kontrol eden bir konumda olması, düzenlemeler yapmasıdır (Ulutaş, 2016). Bandura'ya göre öz düzenleme bireylerin kendi duygu düşünce ve davranışlarını kontrol etme ve düzenleme becerilerine sahip olmalarını ifade etmektedir (Akt. Yıldızlı, 2015). Pintrich' in tanımına göre öz düzenleme öğrencilerin hedefler belirleyip bu hedefler doğrultusunda düşünce, davranışlarını düzenlemesini sağlayan yapıcı bir süreçtir.

Akademik motivasyon. Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelmektedir ve genel olarak “insanın istenilen bir hedefe doğru yönelmesine neden olan zihinsel bir durum” olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK],2011). Dörnyei'nin tanımına göre akademik motivasyon kişinin isteklerinin sıralamasını belirlemede, kişinin kendi başarı durumuna anlam atfetmesini sağlayan düşünce ve davranışların oluşmasında etkili olan dinamik bir süreçtir. Motivasyon, bireyde istenen eylemleri ortaya çıkarma, ya da sürdürme olarak tanımlanabilmektedir (Yöyen, 2008). Motivasyon, bir davranışı ortaya çıkaran ve sürdürülmesini sağlayan süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozer, 2015). Motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak 3 alt boyuta ayrılmakta idi. Bunu açıklayan kuram öz belirleme kuramı olmakla birlikte, bireyin tercihler yapması ve bunları deneyimlemesi temeline

dayanmaktadır. Motivasyon konusunda yapılan çalışmalara bağlı olarak bu çalışmada da kullanılacak olan farklı alt boyutlar da bu kavrama bağlı olarak kullanılmaktadır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, ie yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk akademik motivasyon kavramının alt boyutlarını oluşturmaktadır.



Bölüm II : Değişkenlere Yönelik Alanyazın

Psikolojik Kontrol

Aile olgusu, anne baba ve çocuklar ile bu kişilerin kendi aralarındaki ilişkilerden meydana gelir. Ebeveynler çocuklarının doğumundan önce başlayıp hayat boyu devam eden pek çok farklı ebeveynlik davranışı benimser. Bu davranışlar bazen duruma özgü bazen sürekli dir. Ebeveyn davranışlarından bir tanesi de kontroldür. Ebeveyn, çocuğunun davranış faaliyetlerini onun özerkliğini sınırlayıcı düzeyde kontrol ediyor; onu kendisine ait bir yansıma olarak görüyor ve ne düşünmesi gerektiğinden nasıl davranması gerektiğine kadar onu kontrol etmeye çalışıyorsa bu o ebeveynin çocuğuna yönelik kontrol davranışları olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynin çocuğuna olan kontrolü psikolojiyi ve/veya davranışları hedef alan şekilde 2 ayrı kavram ile tanımlanmaktadır (Barber, 1996;2002).

Davranışsal kontrol topluma uyum sağlaması amacıyla ailesi tarafından çocuğun davranışlarına ebeveynin kendi kültür ve istekleri doğrultusunda kısıtlamalar ve yönetsel faaliyetler uygulamasıdır. Psikolojik kontrol kavramı ise, 20.yy'ın ikinci yarısından itibaren araştırılmaya başlanmış olan bir konudur. Literatürde Becker ve Schaefer ilk çalışmaları yapan araştırmacılar olarak görülmektedir. Çalışmaların devamı uzun bir süre sonra farklı araştırmacılar ile getirilmiştir. Steinberg, psikolojik kontrol konusundaki çalışmalarında aile davranışlarını otoriter anne babalık, davranışsal kontrol ve psikolojik kontrol olarak aile yetiştirme stilleri olarak el almıştır. Barber ise bu kavram ile ilgili çalışmaları arttırmış ve aile süreçlerini ebeveyn çocuk ilişki ve etkileşimi çerçevesinde genişletilmiş bir model sunmuştur. Bu çalışmalara göre psikolojik kontrol ergen ya da çocuk yaştaki bireylerin duygusal veya psikolojik gelişimlerine etki edebilen ebeveyn tarafından uygulanan baskı ve denetim mekanizmasıdır. Ebeveyn, bu kontrol sisteminde çocuğunun isteklerinden daha önemli ve öncelikli olarak kendi isteklerini görmekte ve onu manipüle etmektedir. (Barber, 1996; Soenes ve Vansteenkiste, 2010; Barber,1992; 1996; 2002). Daha sonraki çalışmalarda

ebeveyn tarafından uygulanan psikolojik kontrol manipüle eden ve kısıtlayan psikolojik kontrol olarak 2 ayrı kategoriye ayrılmıştır (Barber ve Harmon, 2002).

Aileler psikolojik kontrolü uygularken; çocukları için olumsuz duygusal gelişime yol açabilecek sevgiden mahrum etme, suçlu hissettirme, utanmasına sebep olma gibi uygulamalar kullanabilmektedir. Bu durum; literatürde sıklıkla incelenen depresyon, kaygı bozukluğu, yalnızlık, saldırganlık, riskli davranışlar, benlik saygısının zedelenmesi, özgüven düşüklüğü, uyum bozukluğu, içselleştirme problemleri gibi pek çok olumsuz duruma yol açabilmektedir (Barber ,1996; Barber ve Harmon,2002; Soenes ve ark.,2006;2008; Barber ve Olsen,1997). Bilinçli seçim yapmada beklenen seviyenin altında kalma (Baumrind,1966), yabancılaşma ve sosyallikten içe dönmek düşük ego, benlik saygısının düşüşü ile birlikte boyun eğme ya da saldırgan davranışlar ebeveyn kontrolünün düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan yaşamsal problemler arasındadır (Baumrind,1966; 1967; Hauser,1984; Barber ve Harmon, 2002). Ebeveynler olumsuz sonuçlara yol açan psikolojik kontrol uygulamalarını kullanırken aslında çocukları üzerinde bir otorite gücü kurmayı hedeflemektedir (Barber ve Harmon, 2002).

Barber ve Harmon'a göre (2002), ebeveynler çocuklarına psikolojik kontrolü;

- Suçluluk yaratma - guilt induction (Ebeveynin isteklerini yapmadığı takdirde çocuğun kendisini suçlu hissetmesi) yoluyla baskı,
- Sevginin koşul olarak sunulması (Çocuğun anne veya babası tarafından koşullu sevgiye maruz bırakılması yoluyla ailenin sevgisinin kaybedilebilir olduğuna inandırılması)
- Kaygı aşılama
- Çocuğun duygu, düşünce ve algılarının geçersiz görülmesi (Çocuğun oluşturduğu duyusal veya düşünsel fikirlerin önemsiz, gereksiz, yanlış olduğuna inandırılmasıdır.

Bu yolla çocuğun kendisine ait bir fikir oluşturması oldukça zorlaşacaktır) gibi yollarla uygulamaktadır.

Çocuğun sevgiden mahrum kalması veya suçlu hissettirilmesi, yoluyla psikolojik kontrol sağlamak ve ergenin duygusal sorunları arasında istatistiki olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir (Çelik-Özden, 2013). Ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün ergenin kendisinde veya yaşantısında sonuçlarının cinsiyete göre değişimi konusunda farklı çalışmalar mevcuttur. Kındap (2008) çalışmasında, ergenin aileden algıladığı psikolojik kontrolün düzeyinin artması ile birlikte davranış dışsallaştırma problemleri ve olumsuz arkadaş ediniminin arttığı, kız öğrencilerde bunların yanında bir de içselleştirme sorunlarının daha fazla görüldüğü saptanmıştır.

Psikolojik kontrolün hangi ebeveynden algılandığına yönelik olarak da çocuğun ileride olacak yaşantısında farklı etkileri olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Kız öğrencilerde babadan algılanan psikolojik kontrolün yaşam doyumunu olumsuz etkilediği bilinmektedir. Ayrıca, anneden algılanan psikolojik kontrolün de her iki cinsiyet için de benlik saygısına olumsuz etki ettiği sonuçlarına literatürde sıklıkla rastlanmaktadır.

Ergenlik dönemi gelişim özelliklerinden biri, bir birey olarak var olabilmek ve özerklik kazanabilmektir. Bu doğrultuda aile yetiştirme tarzları olduğu kadar kültürel yapı da bu kontrol sistemine etki etmektedir. Yapılan araştırmalara göre, bireysel kültürlerde de toplulukçu kültürlerde de gelişimsel yönde olumsuz sonuçlar, kendine güven, akademik başarı, yaşam doyumunda düşüklük, depresyon, anti sosyal davranışta yüksek düzey görülmektedir (Barber, 1991; 2001; Shek, 2007; Shulman, Collins ve Dijat, 1993).

Aile içi ilişkilere de zarar veren psikolojik kontrolün anne veya babadan algılanmasının çocuğun ileriki yaşantısına farklı etkileri olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Kız öğrencilerde babadan algılanan psikolojik kontrolün yaşam doyumunu

olumsuz etkilediği, anneden algılanan psikolojik kontrolün her iki cinsiyet için de benlik saygısına olumsuz etkisi olduğu görülmüştür (Barber , 1996; Barber ve Harmon, 2002).

Ergenlik dönemi gelişim ödevlerinden biri, bir birey olarak var olabilmek, özerklik kazanabilmektir. Bu doğrultuda, aile yetiştirme tarzları olduğu kadar kültürel yapı da bu kontrol sistemine etki etmektedir. Yapılan araştırmalara göre bireysel kültürlerde de toplulukçu kültürlerde de gelişimsel yönde olumsuz sonuçlar kendine güven, akademik başarı, yaşam doyumu alanlarında düşüklük; depresyon, antisosyal davranış düzeylerinde yükseklik görülmektedir (Barber, 1991; 2001; Shek, 2007; Shulman, Collins ve Dijot, 1993).

Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)

Pozitif psikoloji alanında pek çok çalışmanın temelini oluşturan, motivasyon ve kişilik kavramlarını barındıran bir kuramdır. Deci ve Ryan tarafından 1985 yılında ortaya konmuştur. Bu kurama göre, bireyler doğuştan beraberlerinde getirdikleri psikolojik bileşenleri yaşantılar tecrübe ederek bütünleşik bir benlik imajına ve anlamlı sosyal bileşenlere transfer ederek büyüme sağlayan aktif bir organizmadır (Deci ve Ryan, 2000). Birey ilgisini çekici faaliyetlerde yer alarak ve sosyal bağlar kurarak kendi potansiyelini gerçekleştirme hedefini taşıyan bir temel güdü ile dünyaya gelmektedir (Deci ve Ryan, 2000). İnsanlar içsel ve dışsal olmak üzere 2 güdü barındırmaktadır (Deci, Ryan ve Williams, 1996).

Kendini belirleme kuramı, 3 temel psikolojik gereksinime vurgu yaparak insan motivasyonunu açıklar. Bunlar; özerklik, ilişkisellik, yeterlik ihtiyaçlarıdır (Ryan, 1995). Yeterlik ihtiyacı başka bir ifade ile yetkinlik gereksinimi, kişinin sorumluluğunda olan konularda etkin ve yeterli olması ve bundan doyum sağlamasıdır. İlişkisellik ihtiyacı, bireyin çevresindeki kişiler ve süreçler ile bağlantı kurması, doyum sağlamasıdır (Deci ve Ryan, 1985;2000). Özerklik, bireyin davranışlarını seçip düzenlemesini ifade eden yani bireyin kendi hedeflerini belirlemesi, kendini bu yolda güdülemesi, sorumluluk alması karar vermesi

özerklik, özerk karar verme olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Özerk bireyler kendi davranışlarını düzenlemeyi başarabilen kişilerdir. Bu da kendilerini içeren süreçlerde etkin ve aktif olduklarını göstermektedir. Deci ve Ryan (2000), bireyin sergilediği faaliyetin kişi tarafından içselleştirme düzeyine göre içselleştirmeden bağımsız, özümsemiş, kısmen içselleştirilmiş veya içselleştirilmemiş olmak üzere farklı kategorilerde güdü kavramını ele almıştır. Kontrollü güdüleme, bireyin kendisi dışındaki kişi veya durumlar tarafından davranışa zoraki yönlendirmesidir. Dışsal düzenlemede ise ödül, beklenti, zaman, yaptırım unsurları birey dışı unsurlardır.

Öz Düzenleme ve Psikolojik Kontrol

Alan yazına göre anne baba desteği ergenlerin özerk benlik geliştirmelerine ve psikolojik iyi oluşlarına katkı sağlamaktadır. Psikolojik kontrol uygulamaları ile çocuk ebeveyne duygusal bağımlı kalacağından kendisini yönetme ve düzenleme becerilerinden yoksun kalacak bağımsızlık gelişimi olumsuz desteklenecektir (Pettit ve ark., 2001). Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını duruma göre değiştirmesi, etkin olması anlamına gelmektedir. Zimmerman (2000)'e göre öz düzenleme, sosyal kabul ile iç içe olması sebebiyle çok önemlidir. İnsanın yaşamında bu denli etkili olan öz düzenlemenin temellerinden olan kavram öz kontroldür. Literatürde öz kontrol, bir çocuğun yetişkinin verdiği yönergelere uyma davranışını, yetişkinin olmadığı ortamda sürdürebilmesidir. Bu doğrultuda, bireyin ailesi tarafından kontrol edilmesi psikolojik kontrol kavramı ile ele alındığında; psikolojik kontrol öz düzenlemenin ön adımı olan öz kontrolü ve dolayısıyla öz düzenlemeyi engelleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin öz düzenlemede kendi hedefini, kendi yolunu, sorumluluklarını, duygu ve davranışlarını düzenlemesi beklenirken psikolojik kontrolde çocuğun psikolojik durumu dahi ailenin kontrolü altındadır. Bu nedenle psikolojik kontrol altındaki öğrencinin stratejiler tespit edip uygulamasını beklemek güçleşecektir.

Barber ve Harmon (2002)' ye göre, psikolojik kontrol uygulama yollarından biri de çocuğun duygu, düşünce ve algılarının geçersiz olduğuna inandırılmasıdır. Bu doğrultuda, bireyin, fikir üretmesi zorlaşacaktır. Öz düzenleme doğrultusunda hedef belirleme, kendisini analiz edip yeni yollar belirleme ve bilgisini transfer etme davranışlarını sergilemekte zorlanması beklenmektedir.

Öz Düzenleme

Günümüz şartları, öğrenme kavramını öğrencinin sorumluluk alarak hedef tespit ettiği, bilgiyi aldığı ve zihinsel olarak kodladığı, eksik öğrenmelerini belirlediği bir sürece dönüştürmüştür. Her öğrenci, öğrenme ile ilgili süreçlerde farklı sorunlar yaşamaktadır. Herhangi bir okulda öğrencilere bu konu ile ilgili sorular sorulursa her birinin kendi içinde yaşadığı farklı bir problem olduğu görülecektir. Verimli ders çalışmayı bilmemek, çok çalışmak, çok çalışıp sonuç alamamak, az çalıştığı halde başarılı olmak gibi pek çok farklı profile sahip öğrenci bulunmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenci eğer kendisine göre bir strateji belirleyip uygulayabiliyorsa öğrenme sürecindeki sorunların üstesinden daha rahat gelebilmektedir (Çiltaş,2011).

Öğrencinin kendisine uygun bir strateji belirleyerek uygulayabilmesinin yollarından birini 20.yy başlarından beri literatürde yer almaya başlayan öz düzenleme kavramı oluşturmaktadır. Ülkemizde öz düzenlemeli öğrenme 2005 ve sonrasında çalışılan ve başarıya etkisi incelenen bir konu olarak ulusal ve uluslararası literatürde yerini almıştır (Üredi ve Üredi, 2005; Üredi ve Üredi,2007).

Öz düzenleme kavramının oluşmasına da etki eden bilişsel kuramlar 20.yyda akademik başarının kaynağı çalışmalarına da yansımıştır. Akademik başarının kaynağı 19.yy'da zeka, bireysel sınırlılıklar olarak görülürken bir sonraki yüzyılda zihinsel süreçler, çevresel faktörler ve bireylerin kendilerine ait kişisel özellikleri de bu kaynağın bir parçası

olarak görülmüş ve bu doğrultuda araştırmalarda yer almıştır. 1980’li yıllardan itibaren üst biliş ve sosyal bilişsel ekollerin etkisi ile öğrenen bireyin, öğrenme süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri kontrol etmesi, değerlendirmesi becerilerinin önemi artmıştır (Zimmerman, 1989). Bunun yanı sıra, öğrenmede motivasyonun önemi ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisi, uzun yıllardan beri araştırılan önemli bir konudur (Yağlı, 2004). Uzun yıllardan beri devam eden bu çalışmalar ve gelişen literatüre bağlı olarak motivasyon ve üst bilişsel süreçler daha fazla incelenmiş; bu kavramların aralarındaki ilişki ortaya konmuştur (Ulutaş, 2016).

Zimmerman (1986),öz düzenlemenin ilk tanımını Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği’ndeki bir toplantıda yapmıştır. Bu tanıma göre öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme süreçlerini üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde kontrol etme ve düzenleme çalışmalarıdır. Hoyle (2010)’a göre, bireyin bir amaca yönelik beklentileri ve gerçeklik arasındaki çelişkilere bu bireyin gösterdiği tepkilerdir. Bu tepkiler çevreye uyumda önemli bir araçtır. Mithaug (1993), öz düzenlemeyi; değişime uyum sağlama olarak tanımlamıştır. Bandura, öz düzenlemeyi; bireyin duygu düşünce ve davranışları üzerinde kontrol sahibi oldukları, bu kontrol mekanizmasıyla kendi davranışlarını düzenlemesi olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1986).

Schunk (1994)’a göre, kişinin öğrenme sürecine dikkat edip odaklanması, bilgiyi bilişsel olarak örgütlemesi, verimli çalışması ve kaynakları etkin kullanması, sahip olduğu yeterlilikleri, öğrenmeye atfettiği değer, öğrenmesini etkileyen faktörler ve öğrenme sonucuna yönelik olumlu beklentilere sahip olması ve bunların tamamına yönelik bir gurur ve mutluluk hissetmesi öz düzenlemedir. Literatürde öz düzenlemeye yönelik farklı tanımlar mevcuttur. Ancak hepsinin ortak noktası, bir amaca yönelme süreci içinde, bireyin aktif olarak kontrolü ele almasıdır.

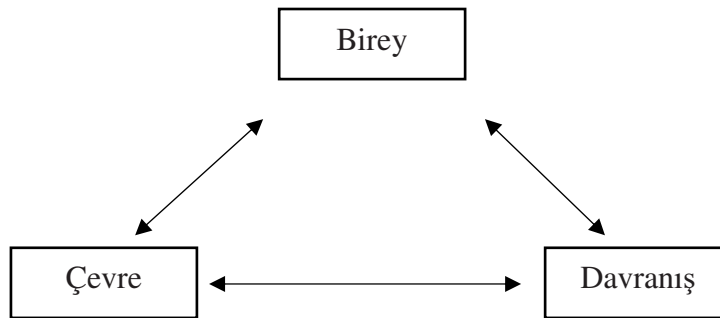
Öz düzenleme farklı teorilere göre incelenebilmektedir. İlk olarak bilişsel bilgiyi işleme teorisine göre öz düzenleme ele alınmıştır. Öğrendiğimiz bilgilerin zihnimizde kalıcı bir yere sahip olabilmesi bilgiyi işlemek ile mümkündür. Bilgiyi işleme teorisi, öğrenmeyi çeşitli kodlamalar yapma süreci olarak görür. Schunk (2009)'a göre öğrenme kavramı, algılanan bilginin belleğe aktarımı ve işlenerek uzun süreli belleğe alınması ve depolanmasıdır. Bilgiyi işleme teorisi, kodlamalar ve tekrarlar üzerine kuruludur. Zamanla kodlama ve tekrarların niceliği ile ilgili sorulara yönelik olarak derinleşen çalışmalar sonucunda üstbiliş kavramı literatürde yer almaya başlamıştır. Bilgiyi İşleme Teorisi penceresinden öz düzenleme kavramı ile üstbilişsel farkındalık kavramı birbirine denk iki kavramdır (Schunk, 2009). Üstbilişsel farkındalık, öz düzenlemeye paralel şekilde öğrencinin öğreneceği bilgiyi, bunu nasıl ve ne zaman öğreneceğini konusunda bir karar vermesi ile başlamaktadır. Kendisini beceri ve ilgi değeri olarak da inceleyen birey bunlara uygun çalışmalar gerçekleştirecektir (Schraw ve Moshman, 1995).

Zihinsel süreçlere yeni gelen bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasına destek olan öğrenme stratejileri; ilgili bilginin tekrarlarının yapılması, başka bilgiler ile ilişkilendirilmesini içermekte ve akademik performansa etki etmektedir (Schunk, 2009; Schunk ve Zimmerman, 2003; Winne, 2001). Öğrenilecek bilginin tekrar tekrar dinlenmesi veya okunması, dikkat çekici işaretlemeler kullanmak öğrenme stratejilerinin bir boyutu olan yineleme stratejilerine örnek olarak verilebilir. Özet çıkarma, notlar oluşturma, sorular oluşturma, yorumlama, daha önce edinilmiş bilgiler ile ilişki kurma derinleştirme stratejilerindedir. Sınıflama, gruplama, kavram haritaları oluşturma gibi teknikleri anlatan daha ileri teknikler düzenleme stratejilerindedir (Schunk, 2009). Öz düzenleme için önemli olan diğer bir konu olan kavrama sürecinin izlenmesi; öğrencinin eksiklerini fark etmesine yardımcı olan ve bu eksikleri gidermesini içeren bir süreçtir (Schunk ve Zimmerman, 2003).

Piaget, Bruner, Vygotsky gibi alanın önemli isimlerinin teorilerinin etkili olduğu yapılandırmacı yaklaşımlar, bireyin bilgiye yönelik düzenlemeleri üzerinde sosyal ve çevresel faktörlerin etkisinin düzeyine yaptıkları yorumlara göre farklılaşmaktadır (Schunk, 2009). Öz düzenlemenin yapılandırmacılık temelindeki bakış açısına göre bireyin motive olma kaynakları arasında bilginin araştırılıp öğrenilmesinin yanında bir de sosyal çevresinin düzenlenmesi bulunmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2003).

Psikoloji tarihinde oldukça önemli bir yere sahip olan gözlem yoluyla öğrenme ve bunu literatüre kazandıran Albert Bandura ile sosyal bilişsel teorinin temelleri atılmıştır. Bu teoriye göre öğrenme; birey, davranış ve çevre etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Öğrenme kavramı sosyal bilişsel teoride, bireyin deneyimleri yoluyla davranış değişimi gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2003).

Bandura (1986)'nın karşılıklı belirleyicilik ilkesi adını verdiği bireye, davranışa ve çevreye bağlı faktörlerin nasıl bir dinamik çizdiğini görmemizi sağlayan teorisi şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1: Karşılıklı belirleyicilik ilkesi.

Davranışsal öz düzenleme becerisi, bireyin kendisine uygun bir strateji ile öğrenme süreçlerini düzenlemesi kendisini izlemesi iken çevresini gözlemleyip düzenlemesi çevresel öz düzenleme, bilişsel süreçlerini kontrolü ve düzenlemesi de bireysel öz düzenlemedir. Sosyal bilişsel kuramın bu modelinden yola çıkarak öz düzenlemeyi Zimmerman (1986) tanımına paralel olarak, bireyin stratejiler belirleyip uygulaması, bunları değerlendirmesi,

çevresel süreçler ile motivasyonlarını da kontrol ettikleri bir öğrenme süreci olarak tanımlayabilmekteyiz.

Tablo 1’de psikoloji literatüründe önemli yere sahip olan bazı kuramların karşılaştırılması olarak öz düzenleme kavramına bakış açıları ele alınmıştır. Bu karşılaştırma, öz düzenleme kavramının önemli yapılarından olan motivasyon, farkındalık, anahtar süreçler, sosyal-fiziksel çevre ve kazanımları açısından yapılmıştır.

Tablo 1: *Farklı kuramlara Göre Öz Düzenleme*

Kuramlar	Motivasyon	Öz Farkındalık	Anahtar Süreçler	Sosyal ve Fiziki Çevre	Kazanımlar
Bilgi İşleme	Motivasyon vurgulanmaz.	Kendine yönelik gözlem	Bilginin depolanması ve transfer edilmesi	Yalnızca bilginin dönüşümü vurgulanır	Bilginin dönüşümüne yönelik kapasitenin artması.
Sosyal Bilişsel	Öz yeterlik – sonuç beklentisi ve hedeflere vurgu yapılır.	Kendine yönelik gözlem ve kayıt	Öz gözlem, karar ve tepki verme	Model olma, deneyimlenmiş yaşantılar	4 ardışık bölümün süreç boyunca artması.
İstemli	Bireyin kendi istek ve beklentilerine yönelik bir yapıdır.	Davranışsal kontrol	Biliş, motivasyon ve duyguların kontrolüne yönelik stratejiler	Dikkat dağıtıcı etkilerin ortadan kaldırılmasına yönelik yöntemler	İradesel kontrol stratejilerinin kullanımının artması
Edimsel Koşullanma	Uyarıcının pekişmesine yönelik vurgu vardır.	Kişisel tepki dışında vurgu yapılmamıştır.	Kendini izleme, öğrenme değerlendirme	Model alma ve pekiştirme	Uyarıcıların azalması ve davranışın şekillenmesi
Vygotsky	Sosyal bağlar dışında vurgu yapılmamıştır.	Yakınsak gelişim alanında öğrenmeye yönelik bilinç	İçe dönük konuşmalar	Yetişkinlerin diyalogları içselleştirilerek konuşmada bir araçtır.	İç konuşmanın kazanılması
Fenomenolojik	Kişinin kendisini yenilemesine vurgu yapılır.	Kişiyeye ait kavramlara vurgu yapılır.	Öz değer ve kimlik	Öznel algılar	Kişisel sistemin gelişmesi
Yapılandırmacı¹	Bilişsel süreçlerdeki çelişkilerin ve merak duygusunun çözülmesi olarak ifade edilir.	Bilişleri izleme	Şemaları, bireysel stratejileri ve teorileri yapılandırma	Sosyal çelişki ya da keşif yoluyla öğrenmeye yönelik vurgu vardır.	Gelişim, çocukların öz düzenleme süreçlerini kazanmalarını güçleştirir.

(Zimmerman ve Schunk (2001, s. 9)

Öz Düzenleme Süreci

Öz düzenleme, düzeyi değişebilen bir beceridir (Zimmerman, 2000). Örneğin; üniversite sınavına girecek olan ve bu sınavı kazanmak isteyen bir bireyin ders çalışma programı hazırlaması ancak buna uymaması düşük bir öz düzenleme becerisi iken; hayallerine

ulaşabilmek için çalışma programını düzenli olarak yerine getirmesi yüksek bir öz düzenleme becerisine işaret etmektedir.

Öz düzenleme sürecinde, öğrenci stratejisini kendisi oluşturur, öğrenme ortamını ve ihtiyaç duyduğu öğrenme şeklini seçmede yine kendisi etkin bir rol alır. Biliş bilgisi, motivasyon ve davranış boyutlarında öz düzenlemeyi açıklayabilmek için 5 önemli faktör bulunmaktadır. Bunlar; öğrenciyi hangi faktörlerin motive ettiğini, hangi süreçler ile öğrencinin bilinçlendiği, öğrencinin akademik hedeflerine ulaşmak için hangi önemli süreçlerden geçtiği, sosyal ve fiziki çevrenin öz düzenleme ile öğrenmeyi nasıl etkilediği, öğrencinin öz düzenleme kapasitesini nasıl kazandığı gibi faktörlerdir (Zimmerman, 2000).

Akademik olarak başarılı öğrencilerde, başarısız olanlara kıyasla daha yüksek bir öz düzenleme becerisi olduğu bilinmektedir. Bunu destekler nitelikte Cheng (2011), öz düzenleme becerisinin öğrencilerin akademik performansıyla ilgili en iyi yordayıcı olduğu tezini savunmaktadır.

Öz düzenlemenin gelişim aşamalarının Kopp (1982) tarafından nörofizyolojik, duyu motor ayarlama, kontrol, öz kontrol ve öz düzenleme olarak 5 adımdan oluştuğu ileri sürüldüğü bilinmektedir. Nörofizyolojik ayarlama evresi ile doğum sonrası 2-3 ayda tamamlanmaya başlayan süreç, öz düzenleme boyutunda 3-4 yaşlarında 15 dakikalık zaman diliminde gözlemlenebilirken yetişkinliğe doğru gelişen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hoyle (2010) da öz düzenleme becerisinin erken çocukluk döneminde ortaya çıktığına vurgu yapmaktadır.

Öz Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri

Her öğrenim kademesinde öz düzenleme önemli bir konu olmaklar birlikte farklı kademelerde öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin davranışları benzerlik göstermektedir. Literatür incelendiğinde, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin

diğerlerine oranlar daha çok öz düzenleme stratejisi kullandığı ve eğitimcilerinden daha çok faydalandığı görülmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986; 1988, Pape ve Wang, 2003).

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, davranış motivasyon ve bilişlerinin kontrolünü buna bağlı olarak kendi düzenlemesini yapar. Bu öğrencilerin ulaşılabilir bir hedefi vardır. Öğrenci buna yönelik çalışır ve bu çalışma süreçlerinde kendisini izler. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, çevreden bir kişinin uyarı ve geri dönüşü ile değil, doğrudan kendi kendisini izleyerek düzenler. Bu öğrenciler etkin ve aktif öğrencilerdir. Öğrencinin verimli çalışma sağlaması, kaynaklarını etkin kullanması da öz düzenleme özelliğinin bir bileşenidir.

Bu öğrenciler (Zimmerman ve Schunk, 2007),

- Bilginin depolanmasına yönelik stratejileri bilir ve kullanırlar
- Kişisel hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak zihinsel süreçlerini de nasıl şekillendirmeleri gerektiğini bilirler.
- Öz yeterlik düzeyleri yüksek olan bu öğrenciler hedeflerini benimser ve hedefine yönelik pozitif duygular ile motivasyonunu düzenler.
- Öğrenme ve görev odaklı çabası yüksektir. Başkalarından yardım alabilir.
- Akademik konularda katılıma isteklidir.
- Hedeflerine doğru ilerlerken dikkat, çaba ve motivasyonlarını korumayı başarırlar.
- İyi bir planlama, etkili zaman yönetimi ve yüksek motivasyon sahibidirler.

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler akademik olarak kendilerine verilen sorumlulukları zamanında yeterine getiren, ilgisini çeken farklı çevresel koşullar olmasına rağmen derslerine ve okul konularına odaklanabilir. Parajes'a göre, öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenciler, ders esnasında notlar alır, kütüphane aracılığıyla araştırmalar yapar,

çalışmalarını planlar ve düzenler, kendisine çalışma ortamı oluşturur, kendi motivasyonunu sağlar ve sınıfta etkindir (Akt.Vardar,2011).

Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri

Pintrich tarafından oluşturulan Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli, Wime tarafından oluşturulan Öz Düzenleme Modeli, Borkowski tarafından oluşturulan Süreç Odaklı Bilişsel Model, Boekearts tarafından oluşturulan Uyarlanabilir Öğrenme Modeli ve öz düzenleme kuramına yönelik çalışmaları ile bilinen Zimmerman'ın Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri bulunmaktadır.

Bu modellerin bazı ortak noktaları mevcuttur. İlk olarak, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif, etkin ve yapıcı olarak yer alması bu ortak noktalardandır. Tüm modellerde öğrenci kontrolü ele alma sorumluluğunu taşımaktadır. Bu kontrol, izleme, kendini düzenleme davranışlarını beraberinde getirmektedir. Bir diğer ortak nokta, tüm modellerde öğrencinin ulaşmak istediği bir amacın varlığıdır. Bu amaç için öğrencinin kendi motivasyon ve bilişlerini düzenleyeceği varsayılmaktadır. Öz düzenlemenin çevresel faktörler ve başarı arasında aracı bir yapıda olduğu tüm modellerde ortak olan bir diğer boyuttur. Bu bilgiler doğrultusunda, öz düzenlemeli öğrenme modellerinin tamamında öğrencinin aktif olduğu, bilişsel ve motivasyonel durum ve davranışlarını gözlemledikleri, bunlar doğrultusunda düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Öz düzenlemeyi kapsayan öğrenme modellerindeki değişkenler öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar üzerinde şekillenmektedir.

Wolters (1998), öğrencilerin öz düzenleme ve motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik olarak araştırma soruları soruları sunmuştur. Öğrencilerin motivasyonunu düzenlemek için kullandığı stratejiler, motivasyonel düzenleme, öz düzenlemeyi öğrenme ve başarı ile ilişkisinin ne kadar olduğu motivasyonu düzenlemek için var olan stratejilerin kullanımlarının neye bağlı olduğunu içeren bu sorular ile bu iki değişken arasındaki ilişki açıklanmaya

çalışılmıştır. Öz düzenleme, motivasyon sürecini incelemek için bir anahtar olarak düşünülmüştür. Buna paralel olarak çeşitli motivasyon yöntemleri geliştirilmiştir (Sassenberg ve Woltin, 2008).

Öz düzenleme standartlara bağlılık, izleme ve değişim kapasitesi şeklinde 3 boyutta incelenmektedir. Burada yer alan standartlar, bireyin amaçlarını ifade etmektedir. Öz düzenlemede standartlara bağlılık bireyin hedefi için kendisini değiştirmesi ifadesini karşılamaktadır. Güdüleme ile yakından ilişki içinde olan öz düzenleme kavramı eğer bireyin içsel motivasyonu yoksa öz düzenleme için bir etkide bulunmamaktadır. Sadece hedef belirlemek öz düzenleme için yeterli değildir. İçsel motivasyonun da var olması gerekmektedir. Bir diğer boyut olan izleme, bireyin kendi davranışlarını gözlemlemesidir. Değişim kapasitesi kavramı ise; irade, duyuş ve biliş etkileşiminin bir sonucudur.

Bireyin oluşturduğu hedeflere ulaşmak amacıyla kendi bilişsel süreçlerini ve motivasyonunu şekillendirmesi ve bir bütün olarak öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesi öz düzenleme kavramını karşılamaktadır (Boekearts ve Cascallar, 2006). Bu öğrenme modelinin dayandığı temeli anlayabilmek için Boekearts'ın öz düzenlemeye yönelik tanımı önem ifade etmektedir.

Uyarlanabilir öğrenme modelinde algılar önem teşkil etmektedir. Bu algı, alana özgü biliş bilgisi, kendine yönelik algılar ile, ilgili motivasyonu oluşturma süreçlerinin değerlendirilmesi sonucu oluşur. Değerlendirmeler, öğrenme ortamının niteliğini veya bireyin öz değerlendirmesini içeren sorgulamalar şeklinde olmaktadır. Olumlu değerlendirmeler sonucu oluşan algılar, bireyin kaynaklarının gelişmesini sağlarken olumsuz değerlendirme sonucu oluşan algılar, kaynak kaybının oluşmaması amacıyla ego korunmasına yol açar. Boekearts'ın modeli, bu iki değerlendirme arasındaki dengeyi sağlamaya çalışmaktadır. Model, bilişsel öz düzenleme ve motivasyonel öz düzenleme olmak üzere iki alt boyut ve her bir alt boyut için üç bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel öz düzenleme boyutu, bilişsel

düzenleyici stratejiler, bilişsel stratejiler ve içerik alanından; motivasyonel öz düzenleme boyutu ise, motivasyon düzenleme stratejileri, motivasyon stratejileri, bilişüstü bilgi ve motivasyonel inançlardan oluşmaktadır.

Bilişsel stratejiler, davranış oluşturmaya yönelik kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Bunlarda eksiklik yaşayan öğrencilerin sınıftaki aktifliğine yansiyacak ve kendi öğrenmelerini değerlendirmede zorluk çekme yaşantıları görülecektir. Bilişüstü bilgi, bilgiyi daha iyi anlayabilme ve değerlendirme şansı sunarken motivasyonel inançlar ise öğrenme süreci boyunca motivasyonlarını sürdürmelerini sağlar.

Burkowski, öz düzenleme sürecinde stratejilerin kullanımına önem atfetmektedir. Burkowski, bu süreçleri dikkate alarak süreç odaklı biliş bilgisi modelini oluşturmuştur. Öğrenciyi başarı durum ve düzeylerine göre niteleyen bu stratejilerin kullanımındaki farklılıklardır. Burkowski modelinde bilginin işleme sürecine önem vermiş ve bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal boyutların bir bütün olarak bu sürece etki etmekte olduğunu belirtmiştir. Öz düzenleme, bir öğrenme stratejisinin öğrenci tarafından kavranması ile başlar ve zamanla nicelik ve nitelik yönünden artış gösterir. Öz yeterlik algısı da bireysel ve motivasyona yönelik strateji kullanılmasına yardımcı olur. Sonucunda geri dönütler doğrultusunda strateji seçimi yenilenir ve motivasyonu şekillendirir. Bu sayede bireyin hem alan bilgisi hem de problemlerin üstesinden gelme becerisi kazandığı görülür (Burkowski, 1996; Burkowski, 2000; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Winne (1996), öz düzenlemeli öğrenmenin tanımını; bireyin karşısına çıkan bir sorumluluk karşısında bilişsel stratejilerini düzenleyen üstbilişsel faaliyetler olarak yapmış ve öz düzenlemeyi öğrenmenin temel taşı olarak görmüştür. Winne ve Hadwin'in modeli, 4 aşamalı bir modeldir. İlk adımda öğrenci, karşılaştığı göreve yönelik algılarını oluşturur. İkinci adımda amaçlarını belirler ve bu amaçlara onu götürecektir planlamalarını yapar. Üçüncü adımda, bir önceki adımda yaptığı planlamaların içeriğini uygular. Son adımda, bu sürecin

deneyimlerinin gelecekteki benzer durumlara aktarılmasına yönelik bilişsel süreçler düzenlenir. Her bir adımda koşullar, işlemler, ürünler, değerlendirmeler ve standartlar adı verilen genel yapılar bulunmaktadır. Koşullar, bilişsel süreçlere yönelik bir ifadedir ve var olan kaynakların zamana yönelik kavramların, sosyal çevre, sorumluluk bilgisi, amaç odaklılık ve ilgi gibi durumları tanımlamaktadır. İşlemler, öğrenme sürecinde kullanılan stratejileri ifade etmektedir. Bu stratejiler, bilişsel; araştırma – izleme – bağ kurma – tekrar etme – transfer gibi stratejilerdir. Ürünler, gözlem ya da deneyim ile ulaşılan sonuçlardır. Öğrenme sürecinin sonunu ürünler ifade etmektedir. Standartlar ile ürün arasında birey tarafından yapılan kıyaslama sonucu gelecek durumlara aktarılır.

Sosyal bilişsel kuramı temele alan ve 4 aşamadan oluşan Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modeli; biliş, motivasyon, davranış, çevre düzenleme alanlarından her birini kapsayan planlama – izleme – kontrol – değerlendirme aşamalarından oluşmuştur.

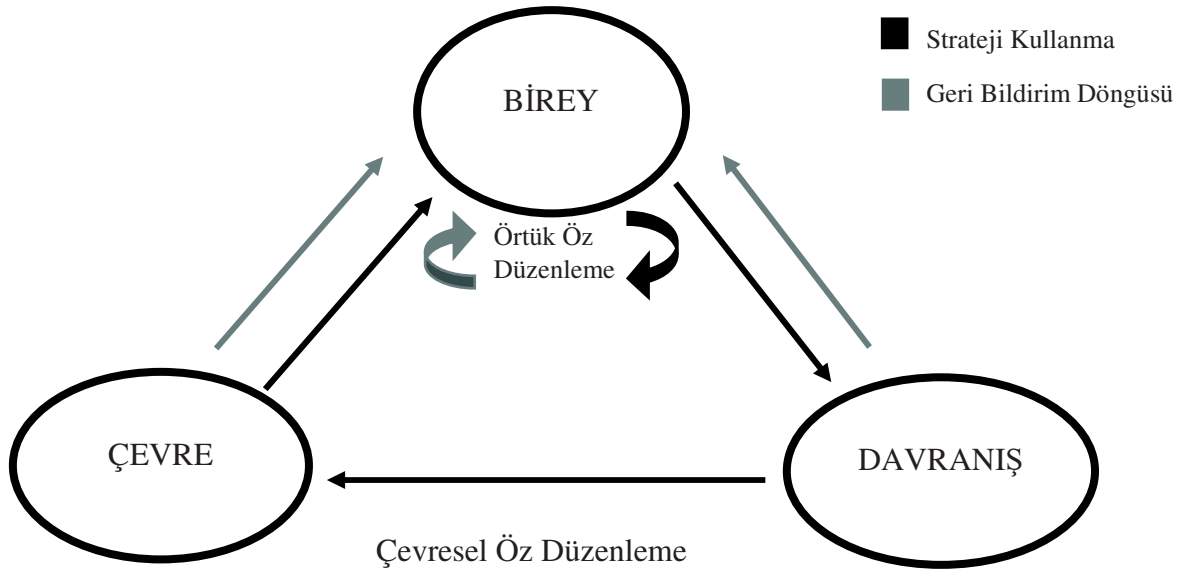
Biliş; hedefleri ön öğrenmeleri ve üst bilişsel bilgileri tanımlamaktadır. Bu modelde biliş kavramı yalnızca yeni öğrenilecek bilgiler için değil var olan öğrenmelerin kontrolü için de stratejileri gerekli kılmaktadır.

Başka bir önemli kavram olan motivasyon, bireyler tarafından düzenlenen bir yapı olarak görülür ve öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek olumsuz durumların üstesinden gelebilmek için kullanılan bir güçtür (Boekearts ve Niemivirta, 2000). Davranış; öz düzenlemenin yapısı itibariyle öğrencinin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılması, kendisini izlemesi, kontrol sağlamasıdır. Koşullar; Çevresel süreçleri kapsamaktadır. Sınıf ortamı öğrenme çevresine yönelik etkileri ifade etmektedir. Pintrich'in modelinden hareketle öz düzenlemeli öğrenme, bireyin biliş – duyuş – üstbiliş – davranış ve çevre yönlerinin tamamını kapsayan bir yapıdır. Etkin öğrenme sürecine karşılık gelmektedir.

Tablo 2: *Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli*

Evreler	Biliş	Motivasyon	Davranış	Koşullar
Öngörü,	Hedef belirleme	Görevin zorluk	Zaman ve öğrenme	Görev ve koşullara
planlama ve	Ön bilgilerin geri	düzeyine ve	sürecinin , öz	ilişkin algılar
etkinleştirme	çağrılması	Görevin değerine	gözlemin	
Aşama 1	Üstbilginin	yönelik anlam	planlanması	
	aktifleşmesi	oluşması		
İzleme	Bilişüstü	Farkındalık ve	Farkındalık ve çaba,	Görev ve çevresel
Aşama 2	farkındalık ve	motivasyon ile ilgili	zaman yönetimi ve	değişimlerin
	bilginin	duyuşun izlenmesi	gereksinimlerin	izlenmesi
	izlenmesi		izlenmesi	
Kontrol	Öğrenme sürecine	Motivasyon ve	Çabanın artışı veya	Görevin değişimi ya
Aşama 3	yönelik bir strateji	duyuşa yönelik	azalışı	da yeniden gözden
	seçilmesi ve	özelliklerin	Yardım isteğine	geçirilmesi
	uygulanması	yönetimine ilişkin	yönelik arayış	
		stratejilerin seçilip	Israr etme veya	
		uygulanması	vazgeçme	
Tepki ve Yansıtma	Bilişsel yargılar	Duyuşsal tepkiler	Davranışın Seçimi	Görevin
Aşama 4				değerlendirilmesi

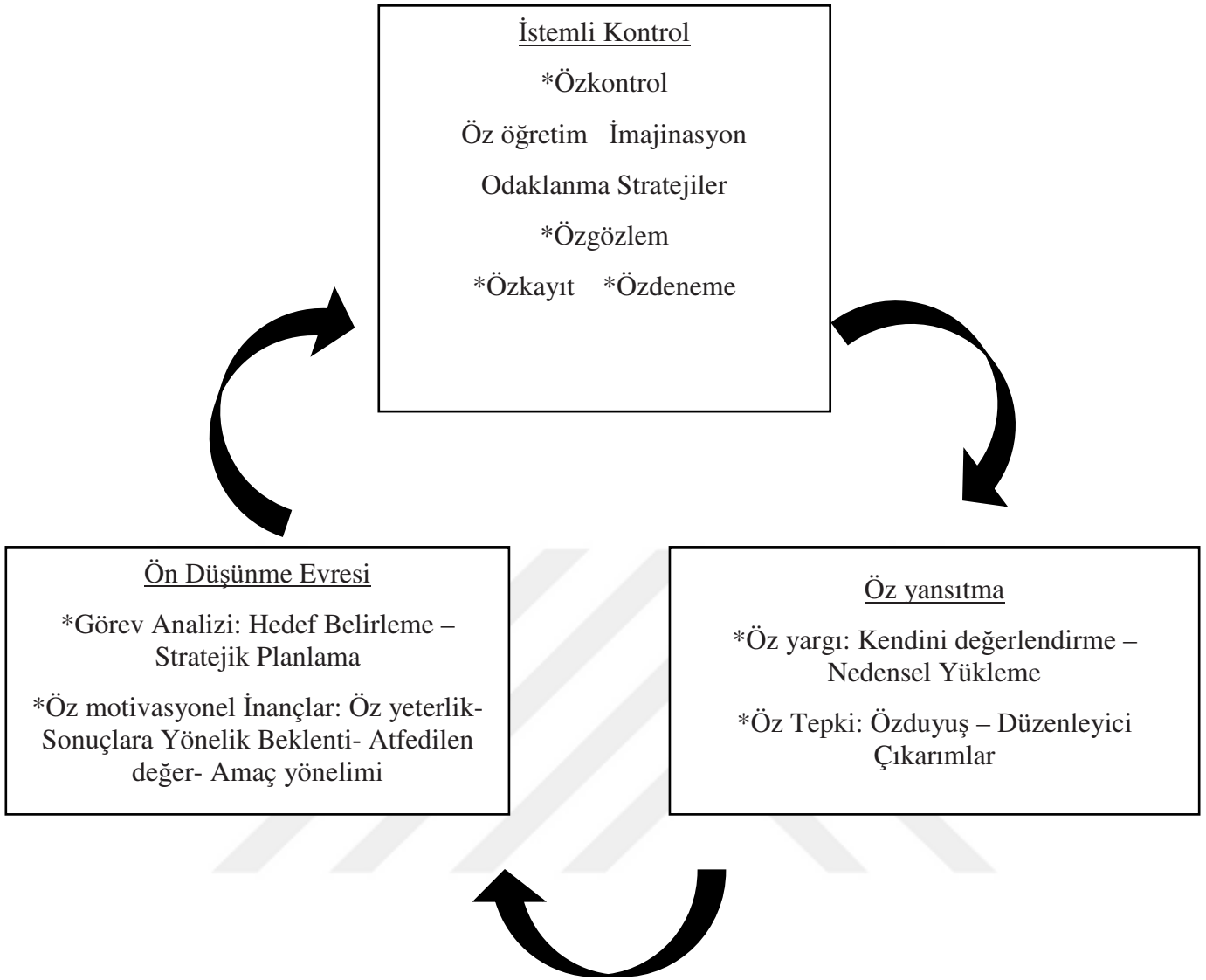
Öz düzenleme alanında en çok kullanılan Zimmerman tarafından oluşturulan model Bandura'nın sosyal bilişsel kuramını temele alarak birey – davranış – çevre üçlüsü üzerine şekillenmiştir. Karşılıklı belirleyicilik kuramına öz düzenlemeyi entegre etmiştir. Bu bağlamda, davranışsal öz düzenleme çevresel öz düzenleme ve örtük öz düzenleme olarak 3 ayrı kavram karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 2. Üçlü özdüzenleme (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2005).

Davranışsal öz düzenleme bireyin öz gözlemi ile öğrenme sürecine uygun stratejiler oluşturmasıdır. Çevresel öz düzenleme, çevresel şartları gözlemleme ve düzenlemeyi kapsar. Örtük (covert) öz düzenleme ise kişinin bilişsel ve duyuşsal süreçlerini izleyip düzenlemesini kapsar.

Sosyal bilişsel teori temelinde öz düzenleme, bireyin amaçlarına ulaşmak için kendisi tarafından gerçekleştirilmiş ve döngüsel bir süreçte ortaya çıkan biliş, duyuş ve davranışlardır (Zimmerman, 2000).



Şekil 3. Zimmerman'ın (2002) özdüzenlemeli öğrenme modeli

Ön görü (ön düşünme): Bireyin yapacağı görevin analizi ve motivasyonu temelinde şekillenen hedefin oluşturulması, stratejik planlama, öz motivasyonel inançlar boyutu, öz yeterlik sonuç beklentisi, içsel ilgi hedefe yönelim alt boyutlarından oluşmaktadır. Birey bu evrede sürece hazırlık aşamasındadır, kararlar verir düzen kurar.

Performans / İradesel – İstemli Kontrol : Öz kontrol ve kendini gözlem olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği kontrol edildiği evre burasıdır (Zimmerman, 2000).

Öz Yansıtma: Bireyin öğrenme süreci boyunca gösterdiği performansını ve süreç çıktılarını analiz ederek davranışlarını şekillendirmesidir. Öz yargı ve Öz tepki alt boyutlarından oluşmaktadır. Bireyin bu analizi geçmiş başarılarına göre, başkalarına göre, çabalarına göre yapılmaktadır. Algılanan sonuçları birey sebepler olarak atfetmektedir. Özdüzenleme ve öz doyum boyutları; birey süreç çıktılarından memnunsu doyum sağlar değilse kendini düzenleme noktasında bir değişime gider şeklinde ifade edilmektedir. Bu üç evre ile öz düzenlemeli öğrenme döngüsü bu modelde tamamlanmaktadır (Zimmerman, 2000; Weiner, 2010; Bandura, 1991).

Öz Düzenleme Becerisinin Gelişmesi

Sosyal bilişsel kuram temelinde sosyal ortamlar öz düzenleme becerisinin gelişebileceği ortamlardır. Birey bu ortamlardan öz düzenleme becerisi açısından da etkilenmektedir. Öğrencinin rol model alabileceği arkadaş, anne baba, öğretmen, uzmanları gözlemlemesi önemlidir. Gözlem – taklit – öz kontrol – öz düzenleme adımları ile birey görüp özenme yoluyla taklit ettiği davranışları içselleştirir ve kazandığı deneyimleri ileri yaşantılarında kullanır.

Öz Düzenleme Becerileri ve Motivasyon

Öz düzenlemenin motivasyonu içeren pek çok boyutu vardır ancak öz düzenleme uygulamaları, öz yeterlik gibi öğrencinin motivasyonunu olumlu anlamda etkileyecek stratejiler birlikte kullanılmalıdır. Ürün beklentileri öz yeterlik bağlantılı öz düzenleme ile motivasyonel amaçlar arasında ilişki ve etkileşim olduğu bilinmektedir. Motivasyon, öz düzenleme ile öğrenmeyi kolaylaştıran performans biliş, duyuş ve tekrar motivasyon ile öz düzenlemeli öğrenmeyi olumlu etkileyen sonuçlar ortaya çıkar (Lens ve Vonsteenkiste, 2009). İçsel motivasyon, etkinliğe verilen değer iken dışsal motivasyonu süreç çıktısına yönelik değer olarak tanımlayabiliriz. Sürece ilgi duyan öğrenci içsel motivasyonu ile öz düzenleme

becerilerini kullanır ve iyi performans gösterir dışsal motive olan öğrenciye göre daha kararlıdır (Zimmerman ve Schunk, 2007). Pintrich'in modelinde bireylerin motivasyon durumuna yönelik olan inançları ve ilgili görevin yetkinliği noktasında kendisine olan inancı önem arz etmektedir. Buna paralel olarak bireyin bu yetkinlik inançları ve amaç odaklı alan bilgisi motivasyonu sağlamaya yönelik inançları geliştirmeye de yardımcı olmaktadır (Pintrich, 2000). Öz düzenleme modellerinde yer alan görev değerleri ile içsel motivasyon da yakın kavramlardır. Davranışın bireyin hayatında uzun vadeli olarak yer almasında bireyin içsel motivasyonu önemli bir etkidir.

Akademik Motivasyon Kavramına Ait Tanımlar

Motivasyon kavramı, kelime kökeni olarak "movere – hareket etme" olarak Latince'den temelini almaktadır. Türkçe'nin en geniş ve resmi kılavuzu olan Türk Dil Kurumu'nun güncel sözlüğüne göre motivasyon kelimesi, isteklendirme ve güdüleme anlamlarını taşımaktadır. Motivasyon; ihtiyaç, ilgi, istek ve dürtüleri içine alan kapsamlı bir kavramdır (Cüceloğlu, 2004). Motivasyon, bir işe başlamaya ya da bir işi sürdürmeye veya sonuçlandırmaya sevk eden itici güç anlamını ifade etmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Lintern (2002), motivasyonu, bir hedef doğrultusunda çaba ile harmanlanmış istek olarak tanımlamıştır. Dörnyei (2000)'ye göre motivasyon, belli hedefler doğrultusunda, hedefe ulaşmak için gerekli çalışmaların yapılabilmesi noktasında organizmayı harekete geçiren, ona enerji vererek davranışlarını yönlendirme etkisine sahip güçtür. Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve belirlenmiş hedeflere yönelik çaba sarf edilmesini sağlayan uyarlamayı kolay hale getiren düzensel bir yönetim sağlayan algı gücünü arttıran ve zihinsel performansı etkinleştirip geliştiren bir güdüleme sürecidir (Sabuncuoğlu, 1998).

Maslow'a göre motivasyon, kişinin ihtiyaçlarından kaynaklanır ve sahip olmak istediklerine kişiyi yöneltir. Motivasyon, kişinin bir amacı hayata geçirmeye yönelik uğraşındaki yoğunluğu ve kararlılığı gösteren bir süreç ifadesi ile tanımlanmıştır (Robbins,

2003). Pintrich (2013)'e göre hedefe yönelik faaliyetler amacıyla davranışın teşviki ve sürdürülmesini içeren süreçler motivasyondur. Güdüleme, bir sonuç değil süreçtir. Bu sebeple doğrudan gözlenmese de bireyin seçimleri, uğraşları, kararlılıkları sayesinde çıkarımlar yapılabilir. Gage ve Berliner (1992), güdülemeyi bir aracın direksiyonu ve motoru arasındaki ilişki ifadesi ile betimlemekte ve koşullardan bağımsız olarak bireyi itme etkisi olan güç olarak ele almaktadır.

Kleingima ve Kleingima (1981), motivasyon tanımlarında 102 farklı tanım ifadesi ve bunları kapsayan 9 farklı kategori bulunması sebebiyle net ve tek bir tanımın olamayacağını belirtmektedir (Akt: Akpur, 2015). Birbirinden farklı pek çok çalışmacı ve farklı çok sayıda tanım olmasına rağmen Porter, Bigley ve Steers (2003)'e göre motivasyon tanımlarında ortak ifadeler bulunmaktadır. Bunlar, bireylerin davranışlarını ortaya çıkaran enerji kaynağının ne olduğu, davranışın hangi hedef için ortaya çıktığı ve nasıl şekillendirilip sürdürüldüğüdür.

Psikoloji literatüründe davranışların nedeninin ne olduğu veya davranış yoğunluğunun neye bağlı olarak şekillendiğine yönelik olarak sorulan sorulara yanıtlar aranmıştır. Bu sorular:

- Bireyler hangi davranışı gerçekleştirmeyi seçerler? (Ödev sonrası öğrencilerin bir kısmı test çözerken bir kısmı bilgisayar oyunları ile vaktini değerlendirmektedir.)
- Bir işi yapmaya başlamak ne kadar vakit alacak bir durumdur? (Okul sonrası, bazı öğrenciler derse hemen başlarken bazıları akademik sorumluluklarını geç saate kadar erteler.)
- Bireylerin yapmaya karar verdikleri davranışların yoğunluğu ve ilgi seviyesi ne düzeydedir? (Masanın başına oturan öğrencinin tüm dikkati derste midir yoksa sadece aileden veya öğretmenden gelecek olumsuz geri dönütlerden kaçınmak amacıyla mı orada vakit geçirmektedir?).

- Bireyin kararlılığına ya da vazgeçmesine neden olan etki nedir? (Dersin tamamını çalışmak yerine sadece belli konu ya da belli derslere çalışma durumunun sebebi nedir?).
- Bir faaliyet gerçekleşirken zihinde ve duygusal süreçlerde olan süreçte neler vardır?(Öğrenci etkinlikten zevk mi almaktan, yeterli mi hissetmekte yoksa gelecek sınava yönelik bir endişe mi taşımaktadır?). (Karataş, 2011).

Güdü – İhtiyaç – Dürtü – İçgüdü Kavramları

Motivasyonla ilişkili olan bu kavramların da tanımlarının bilinmesi, motivasyonu ve ileride anlatılacak olan kuramların motivasyona bakış açısını daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

Doğada durağan haldeki varlıkların hareketli hal almaları için bir etki gerekmektedir. Bu etki, bireyin kendisinden ya da kendisi dışındaki bir kaynaktan olabilir. Bireyi, harekete sevk eden bu içsel veya dışsal etkenler ‘güdü’ kavramı ile ifade edilmektedir (Öğülmüş, 2011). Tanıma göre içten veya dıştan gelen harekete geçiren güce güdü demekteyiz. Güdü kavramının ardından bir diğer yakın kavram olan ihtiyaç kavramı da güdü ile sık sık eş anlamlı şekilde kullanılan bir kavramdır. Güdü, içten veya dıştan gelen bir itici güç olarak tanımlanabilirken; ihtiyaç buna ek olarak bir de hedefin çekiciliği faktörünü barındırmaktadır (Başaran, 2000).

İhtiyaç ikincil güdü olarak tanımlanmakta olan psikososyal temelli bir süreçtir. Dürtü ise, fizyolojik temellidir. Açlık susuzluk dürtüsü ile birincil güdü ya da diğer bir ifade ile dürtülerimizi doyumak için harekete geçiriz. İçgüdü ise, türe özgü ve türün tüm üyelerinde görülen, öğrenilmemiş, kişiliğin gelişimine etki eden güçtür. İhtiyaçtan bağımsızdır (Öztürk ve Aydın, 2003; Cüceloğlu, 2000).

Güdü Türleri

Güdülenme süreci hemen oluşan basit bir süreç değildir. Bu nedenle farklı etkileri olan aynı uyarıcılar ya da farklı etkileri olan kaynağı farklı uyarıcılar ile oluşan çeşitli güdülenmeler mevcuttur. Birincil ve ikincil güdüler olarak güdüleri 2 ayrı kategoriye ayırmak mümkündür. Yukarıda anlatıldığı şekilde birincil güdüler açlık, susuzluk, cinsellik gibi karşılanmazsa yoksunluğu daha çok ortaya çıkacak olan ihtiyaçları ifade etmektedir. İkincil güdüler psikososyal olarak kavramsallaşmış olan sosyal ve psikolojik temelli güdülerdir. Başarı, saygınlık, sosyal kabul vb. ikincil güdülerdir.

Uyarıcı kaynağına göre güdüleri, organizmanın yaşamını etkileyen ve çevreyi anlamlandırmasına yardımcı olan güdüler olarak değerlendirebilmekteyiz. Çevre anlamlandırma, temelinde merak ve araştırmacılık barındırmaktadır.

Morris (2002), sosyal güdüler, bireyin benliği ile ilişkili olan ve bireyin kendisi dışındaki insanlar ile ilişkili olan güdülerdir. Kişinin yaşamını birincil güdüler kadar yoğun bir etki altına alamamasına rağmen büyük bir etkisi vardır. Sosyal ve ekonomik güven, başarı, özerklik, özgürlük, birlikte olma, sosyal kabul ve onay, benlik değeri gibi güdüler bunlara örnek olarak verilebilen öğrenilmiş güdülerdir(Akt. Yöyen, 2008).

Sardoğan (1992), bunun yanında güdüler durumluk ve sürekli olarak ayrıştırılabileceğimizi ifade etmiştir. Geçici ve kalıcılığı ifade etmekte olan güdüye örnek olarak fizik dersini sevmeyen bir bireyin derste not almak durumunda kalması sebebiyle not alması durumluk bir güdü iken fizik dersine ilgisi olan bir öğrencinin fizikle ilgilenmesi sürekli bir güdüdür (Akt. Yöyen, 2008).

Kaynağına Göre Motivasyon

İçsel, dışsal ve motivasyonsuzluk olmak üzere 3 kaynaktan motivasyon alınabilmektedir. İçsel motivasyon bireyin ihtiyaçlarından kaynaklı olarak ilgi, yetenek ve

merakı ile beslenen ve kaynağı kişinin kendisi olan güdülerdir (Wu, 2003; Lin ve ark.,2003). Dışsal motivasyon ödül ceza destek gibi çevresel kaynaklı güdülerdir (Wu, 2003). Motivasyonsuzluk ne içsel ne dışsal olarak motive olunması halinde görülen ve beraberinde yetersizlik duygularını getiren güdüdür. Bazı kaynaklara göre motivasyonsuzluk, bireyin kendi amaçları doğrultusunda önceliklerini temel adımlara ayırması yoluyla motive olup sorumluluk almasıdır (Vallerand ve Pelletier, 1992;Deci ve Ryan, 2000).

Abacı (2000)'e göre, bireyin hangi motivasyon türü ile motive olduğu onun kişisel geçmişi ile ilgili algısı tarafından belirlenmektedir. Aşırı koruyucu bir ailede yetişmiş kişi dışsal faktörleri daha çok önemseyebilmektedir. İçsel motivasyon dinamiği olan öğrencilerin daha başarılı olduğu daha çok doyum sağladığı ve öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu yönünde çalışmalar literatürde mevcuttur. (Lin ve ark.,2003; Gottfried, 1985). Moore (2001)'e göre dışsal motivasyon içsel motivasyonun gelişmesine katkıda bulunabilir. İstenen ödevle ilişkin bir ödev dışsal motivasyon kaynağı ile yapılmış olabilir ancak bireye başarı ve ödül duygusu tattırılarak içsel motivasyonun gelişimi desteklenebilir (Seyis, 2011).

Motivasyon Kavramına İlişkin Kuramlar

Psikoloji literatüründe temel taşlar olan kuramların motivasyon kavramına ilişkin farklı bakış açıları mevcuttur. Motivasyonu daha iyi kavrayabilmek ve farklı kuramlar ışığında bu kavramı görebilmek için davranışçı yaklaşım, hümanistik yaklaşım, bilişsel yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşım, sosyokültürel yaklaşım ele alınmıştır. Sosyal bilişsel temelli kuramların ardından öz yeterlik kavramı, öz belirleme kuramı burada ele alınarak öz düzenleme ve motivasyon ilişkisi açıklanacaktır.

Davranışçı yaklaşıma ait klasik ve edimsel koşullanma çalışmaları ve teorileri düşünüldüğünde motivasyonun; davranışçı yaklaşımın dış çevreden gelen uyarıcı mekanizması, bunlara verilen tepkiler ve pekiştirme ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu

yaklaşım öğrencilerin dıştan gelen ödüller ile motive olduğunu savunur. İstenen davranışı arttırmak ya da istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için pekiştireçler kullanılır. Olumlu pekiştireçler ödül olarak bilinirken olumsuz pekiştireçler ceza olarak bilinmektedir. Davranışın sıklığını ve yoğunluğunu azaltan her şey ceza olarak kavramsallaştırılmıştır.

Bu yaklaşımda, içgüdü – dürtü – ihtiyaç kavramları sıklıkla kullanılmaktadır. Davranışçı bakış açısına göre organizmayı durağanlıktan çıkma adına tetikleyen güç içgüdü – dürtü – ihtiyaçtır (Gardner, 2006). Skinner (1953), davranışın sıklığını ve gücünü arttıran her şeye pekiştireç adını vermiştir. Davranışçı yaklaşım istedik bir davranış sonrasında sınıfta bu davranışı gösteren öğrencilere ‘yıldız’ vermeyi pekiştirme olarak değerlendirmiş ve olumlu davranışı artırma yolunda motivasyon sağladığını düşünmüştür. Bu doğrultuda, davranışçı yaklaşım açısından bakıldığında organizmanın pekişmiş olan davranışı tekrarlayacağı düşüncesiyle davranış biçimlendirmede dış uyarıcılar ile motivasyon önem kazanmıştır (Erden, 2008). Örneğin, Skinner’ın edimsel koşullanmasında farenin yemeği bulması onun fizyolojik bir ihtiyacına odaklandığı için farenin bu davranışı yemek ile pekişmiştir ve fare, yemeği tekrar elde etmek için yaptığı bu davranışı sürdürecektir. Buna göre, ödül fareye motivasyon kaynağı olmuştur. Motive olunan davranışın sıklığı ve yoğunluğu, davranışçı ekole göre artacağı ön görülen bir durumdur (Schunk, 2011).

Öğrenme ile motive olma birbiriyle ilgisi fakat farklı kavramlardır. Kişi geçmişte pekiştireç olsa bile davranış onun inançlarına uymuyorsa pekiştirecin etkisi geride kalacak ve kişi o pekiştirilen davranışı sergilemeyecektir. Schunk (2011)’ e göre motive eden esas kaynağın pekiştireç değil pekiştireçlere yönelik inanç ve zihinsel süreçler olarak düşünülmektedir. Yıldız alan öğrenci olumlu pekiştireç aldığı için bir sonraki öğrenme sürecinde yıldız almak için çaba sarf edecektir. Öğrencinin dışsal motivasyon kaynağını güçlendiren bir etki olacaktır.

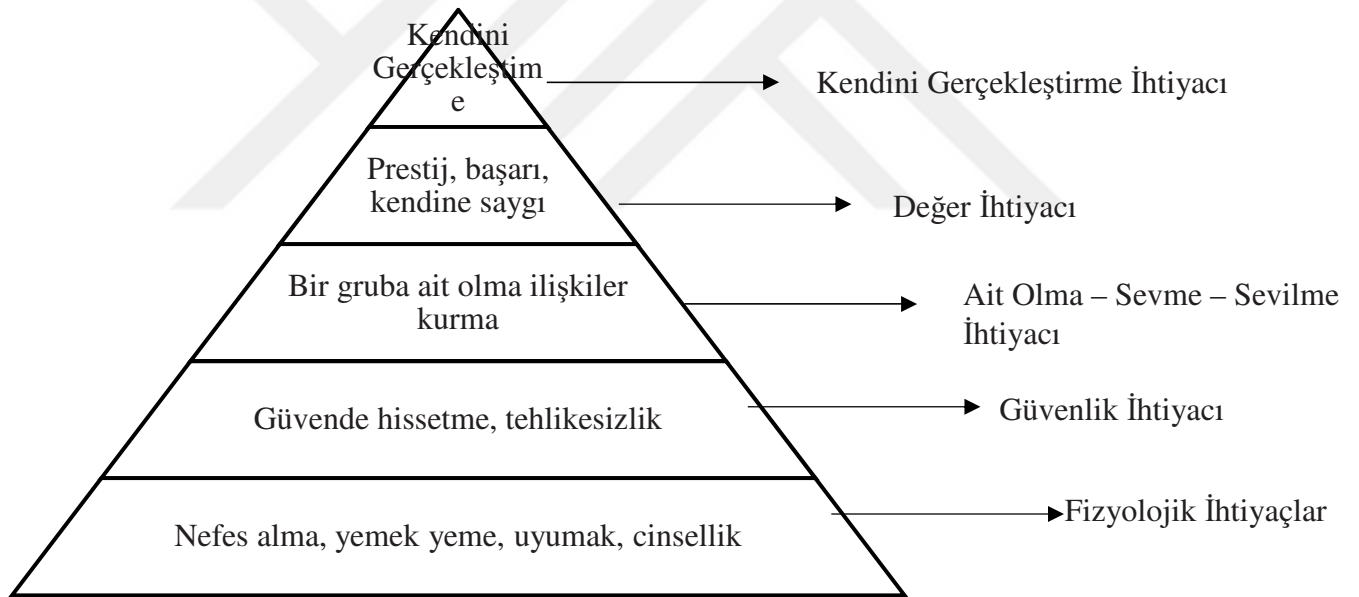
Davranışçı yaklaşım içsel süreçleri göz ardı etmesi sebebiyle eleştiriler almıştır. Bilişsel yaklaşım davranışçı yaklaşıma eleştirel bir açı ile yaklaşmaktadır ve bu doğrultuda motivasyon kavramı da dahil olarak kavramları bilişler ile açıklamaktadır. Bu kurama göre, kişinin gereksinimleri hedefleri ve ilgileri motivasyonun başlangıcını oluşturmaktadır. Bu nedenle Oxford ve Shearin (1994), eğer öğrencileri motive etmek istiyorsak ilgi çekici merak uyandırıcı ve onların hedeflerine uygun öğretim yolları benimsememiz gerektiğini düşünmektedir. Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşımın aksine dışsal değil, içsel motivasyona önem vermektedir. Bireyin, bu doğrultuda; ceza ve pekiştireç gibi dış etkiler temelli uyanlara kıyasla inanç, hedef, beklenti ve kişisel değerlerinin davranışlarını belirler. Bireyin pekiştireçleri nasıl yorumladığı önem arz etmektedir. (Woolfolk, 1998). Davranışçı yaklaşımda yer alan amaç talep kavramları bilişsel yaklaşımda ve bir süre sonra önem kazanan sosyal bilişsel yaklaşımda öz yeterlik, amaç – sonuç beklentileri, değer atfetme kavramlarına dönüşmüştür. Bu doğrultuda motivasyon, öz yeterlik (Self Efficacy), öz belirleme (Self Determination Theory) ve öğrenilmiş çaresizlik (Learned Helplessness) kavramları ile bağlantılıdır.

Literatürde en eski çalışmaların Seligman'a ait olduğu öğrenilmiş çaresizlik kavramı, bir işin başarısızlığa yol açacağını düşünülmesini ifade eder. Öğrenilmiş çaresizlik bireylerin üstesinden gelebilecek yeterlikte olmalarına rağmen geçmiş yaşantılardan hareketle bireyin yapacağı herhangi bir girişimde başarı kazanamayacağına yönelik bir zihinsel algısının bulunmasıdır (Woolfolk, 1995). Buradaki tanımda, bireyin eski yaşantılarındaki olumsuz tecrübelerini genelleme noktasında bir yanlılığı olduğu görülmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı hayvan ve insanlar ile yapılan bir dizi deneysel çalışma sonrasında literatüre girmiştir ve kontrol edememe, beklenti ,yükleme biçimi öğrenilmiş çaresizliği açıklayan kavramlardır (Ercan, 2002).

Bilişsel ekol de motivasyonun çevresel etmenleri göz ardı edip sadece bilişlerden ibaret görülmesi yönüyle eksiklik göstermiştir.

Temeline insanı , onun temel yapısını alan öğrenme sürecinin insana göre dizayn edilmesini amaçlayan İnsancıl (Hümanistik) yaklaşım Maslow ve Rogers gibi alanın önde gelen isimlerinin önem verdiği bir yaklaşımdır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine atıfta bulunarak Woolfolk (1998), insanların doğuştan beraberlerinde getirdikleri bir ihtiyaç tarafından sürekli olarak motive edildiğini ifade etmektedir. İnsancıl yaklaşım ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme eğiliminin en temel motive edici kaynak olduğunu düşünmektedir. Buradan hareketle bu yaklaşımın da içsel süreçlere vurgu yaptığını söyleyebiliriz.



Şekil 4. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

Şekilde görselleştirildiği üzere Maslow (1968) kişilerin temel ihtiyaçlarını temel ihtiyaçlar; fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik, ait olma, kendine saygı olarak değerlendirmiştir. Üst adımdaki kendini gerçekleştirme ihtiyacını da bilme, anlama, estetik yaratıcılık, kendini gerçekleştirme olarak ele almıştır.

Şekilde görselleştirildiği üzere Maslow (1968) kişilerin temel ihtiyaçlarını temel ihtiyaçlar; fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik, ait olma, kendine saygı olarak değerlendirmiştir. Üst adımdaki kendini gerçekleştirme ihtiyacını da bilme, anlama, estetik yaratıcılık, kendini gerçekleştirme olarak ele almıştır.

Kültüre ve topluluğa katılma fikrine vurgu yapan sosyo kültürel yaklaşım bireylerin kendi kimliklerini ve yaşadıkları toplum ve sosyal çevre ile ilişkilerini devam ettirmek için faaliyetlerde bulduklarını ifade eder. Lave ve Wenger (1991)'e göre insanlar toplumun bir ferdi olarak kendi kimliklerini var edebilmek için toplumda var olan değer ve uygulamalara motivasyon sağlarlar. Kimlik kavramı bu yaklaşımda temel taş olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal bilişsel yaklaşımda dışsal etkileri ve ortaya çıkan davranışın sonucuna verilen tepkiyi önemsemesi yönüyle davranışçı yaklaşıma; beklenti ve kişisel inançlara önem vermesi yönüyle bilişsel yaklaşıma yakın durmaktadır (Woofolk, 1998). Bu açıklamadan hareketle sosyal bilişsel kuramda öğrencilerin motivasyonunu, inançları sonuç ve ve amaçları etkilemektedir denilebilir. Bandura (1977) tarafından geliştirilen bu kuram, öğrenmede sosyal çevrenin etkisini düşünce inanç ve duyguların önemini vurgular. Bu yaklaşıma göre birey bilgisini, yöntemini, inançları, tutumlarını sosyal çevresi ile ilişkileri sonucunda oluşan etkileşim sayesinde edinir. Öğrendiği bilgilerin davranışa dönüşüp dönüşmemesi bireyin kendi elindedir.

Karşılıklı belirleyicilik ilkesi; çevre özellikleri kişisel özellikler ve davranış özellikleri birbirini nasıl etkilediğini göstermektedir. Sosyal bilişsel yaklaşıma göre motivasyon, bireyin bir konuda kendi yeterliliğine ilişkin algısı olan öz yeterlik inancı tarafından da etkilenmektedir. Öz belirleme kuramı ile ilişkili olan yeterlik özerlik bu kuram için de önem arz etmektedir. Öz yeterlik kavramından ilk kez bahseden araştırmacı Bandura'dır. Zulkosky (2009), öz yeterlik, bireyin karşı karşıya kaldığı bir sorumluluk ile ilgili bireyin o sorumluluğu gerçekleştirme sürecinde kendi yeteneğine olan algısıdır. (Akpur, 2015). Öz yeterlik hedef

seçimini karşılaşılan zorluklara verilen tepkileri ve kararlılığı etkiler. Ayrıca öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler ulaşılması daha zor hedefler seçip daha gayretli çalışma ve kararlılık sergileyebilir (Schunk ve Üsher, 2012).

Tablo 3. *Farklı Kuramlara Göre Motivasyon Kavramına Bakış*

Yaklaşım	Motivasyon Kaynağı	Etkileyen Kavramlar
Davranışçı	Dış	Pekiştireç, ödül, ceza
Bilişsel	İç	İnanç, başarı, başarısızlık, dayanaklar, beklenti
Yapılandırmacı	İç	Bireysel farklar, yaşantı, etkileşim
Hümanistik	İç	Özgüven, öz yeterlik, kendini gerçekleştirme
Sosyokültürel	İç	Öğrenme topluluklarına katılım, kimliği sürdürme

Motivasyona İlişkin Diğer Kuramlar

Motivasyon, beklenti ve değerler ile ilişki içerisindedir. Bir kişinin sorumluluğunu başarabilmesi onun o sorumluluğa ilişkin beklenti ve değerleri ile doğrudan ilişkilidir. Birey, karşılaştığı görev sonunda edemeyeceği kazanımlara yönelik olumlu inançlar taşıyorsa bu durum onun öz yeterliğine ve görevin zorluğuna yönelik değerlendirmelere dayanır. Birey gerçekleştiremeyeceğini düşündüğü bir göreve ilgi duymadığı ve değer vermediği bir etkinliğe motive olamayacaktır (Schunk, 2011; Schunk, Meece ve Pintrich, 2013).

Beklenti değer kuramının sonrasında ve bunun etkisiyle başarı motivasyonu kuramı literatüre kazandırılmıştır. Bireyin, bir davranışı sergileyebilmesi için başarı ihtimali, güdüleyici etkiler, motivasyon etkileşimi gerekmektedir. Bireyler başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınmaya motive olmuştur. İki kavram birbirinden farklı iki durumu ifade etmektedir. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu yüksek başarıya ulaşma motivasyonu düşük bireylerde erteleme, kendini engelleme davranışları görülür (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013; Wigfield, Lutz ve Klauda, 2009).

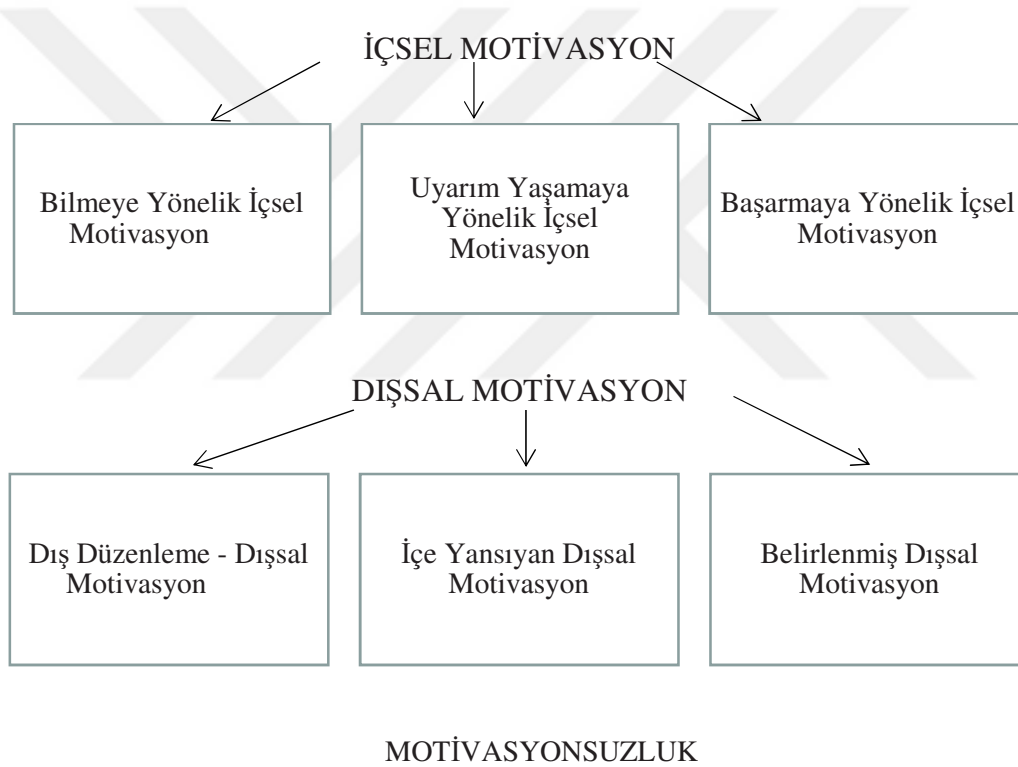
Weiner(1986), tarafından oluşturulmuştur. Başarı ile ilgili olumlu ya da olumsuz sonuçlar sonrası “Neden?” sorusuna verilen cevapları içermektedir. Dünyanın anlamına ilişkin, bireylerin kendi dünyalarını anlayıp organize ettiği ve kendi ya da bir başkası için sebeplerini anlamaya çalıştığına yönelik iki varsayımı vardır. Yükleme kuramına göre başarı ya da başarısızlık içsel veya dışsal faktörlere bağlanabilir Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Örneğin; yüksek not alınca çalışarak başardım diyen birey içsel, sorular kolaydı diyen birey dışsal yükleme yaparlar. Aynı şekilde düşük not aldığında; öğretmen düşük not verdi diyen öğrenci dışsal yükleme yaparken, yeterince çalışmadığım için böyle oldu diyen birey içsel yükleme yapmaktadır.

Başarıya yönelik ihtiyaç da bireyin motivasyonunu etkilemektedir. Başarı ihtiyacı, bireyin en iyi şekilde sorumluluğunu gerçekleştirmeye yönelik duyduğu istektir. Bu isteğe sahip kişiler yaptığı işi en iyi şekilde yapmak ister, etkinliklerde yer almaktan çekinmez (Cüceloğlu, 1992).Ülgen (1997)’ e göre öğrencilerin başarılı olmaktan kendilerine koydukları standartlar birbirinden farklıdır. Birey standartları doğrultusunda çalışır. Örneğin, başarı standartı 70 Net olan öğrenci ile 85 Net olan öğrencinin çalışma ve kendini başarılı olarak hissetme durumu farklı olacaktır.

Daha önce de açıklandığı üzere Deci ve Ryan (1985), tarafından oluşturulan öz belirleme kuramı öz düzenleme ve özerliği temele alan kişiliğin gelişimini, psikolojik ihtiyaçları, kişinin yaşam hedeflerini, yaşam enerjisini, bilinçaltı süreçlerini kültür ile motivasyonun ilişkisini açıklayan ve çevre faktörünü de göz önüne alan bir motivasyon kuramıdır (Deci ve Ryan, 2008). Özerlik, kişinin seçimlerde bulunup seçimlerini yaşantı ile deneyimlemesi anlamına gelmektedir. Bu süreçte birey kendini motive etme ve sorumluluk alma becerilerini göstermektedir. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler motivasyona ve motive olmaya önem verirler (Woofolk, 1997). Kişiler kendisini ya da hedeflerindeki kitleyi nasıl harekete geçirip onları nasıl motive edecekleri konusunda çalışmalar yaparlar. Bu

doğrultuda davranışçı yaklaşımın da desteklediği ödül, ceza, pekiştirici gibi dış uyarıcılar temelli uygulamalar gündeme gelir (Deci ve Ryan, 1985). Öz belirleme kuramı, motivasyonu sadece içsel dışsal veya var yok olarak değil motivasyonun kaynağı ve türü yönüyle de ayırmaktadır (Deci ve Ryan, 2009;2000). Bu doğrultuda motivasyon, öz belirleme kuramı çerçevesinde özerk ve kontrollü türlerine ayrılmaktadır. İçsel kaynaklara dayalı içsel motivasyon, dışsal kaynaklara dayalı dışsal motivasyondur. Bireyin eyleme geçmesi için herhangi bir nedene ihtiyaç duymaması da motivasyonsuzluktur (Deci ve Ryan, 1985).

Şekil 5. Motivasyonun alt boyutları.



Deci ve Ryan (1985), bireyin yaptığı etkinliği içsel doyum kazanmak için yapmasıdır. Bunun kaynağı ilgi çekici bir etkinlik ile bireyin karşılaşmış olmasıdır. Bireyin ilgisini çeken etkinliği kendi özerk iradesiyle yapmayı tercih etmiş ise bu durumda bireyi motive eden kaynak içsel kaynaklarıdır (Deci ve Ryan, 1985; 2000).

Özerklik (self determination theory - öz belirleme kuramı) teorisine göre bireyler doğdukları andan itibaren içsel süreçler yoluyla uyarılma ve öğrenme arzusu taşımaktadır (Deci, 1975).

İçsel motivasyonun algılama olumlu performansa yönelik geri bildirimleri tarafından desteklendiği, algılanan yeterliğin de bu motivasyonu geliştirdiğine yönelik çalışma sonuçları literatürde mevcuttur. İçsel motivasyonun belirli kural ve durumlara genellenebilir olmamasından dolayı koşullar önem arz etmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve diğ.,1997). İçsel motivasyon; bilmeye yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya bağlı içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Vallerand ve diğ., 1992).

Bilmeye yönelik içsel motivasyon bireyin yeni bir şeyler öğrenme, anlama ya da keşfetme etkinliklerinden zevk aldığı için bu etkinlikleri gerçekleştirmesidir. Örneğin, doğaya ilgisi olan bir çocuğun fen bilgisi dersindeki canlıları araştırması yaşamlarını incelemesi bilmeye yönelik içsel motivasyondur. Başarmaya yönelik içsel motivasyon, bir şeyler veya düşünceler üretmek, başarmak etkinliklerine yönelik olarak bireyin doyum sağlamlasını ifade eder. Sınavda başarılı olanlar için derslerine çok çalışmak gibi. Uyarım yaşamaya bağlı içsel motivasyon, bir davranışı yapmaktan zevk aldığı için davranışın gerçekleştirilmesidir (Vallerand ve diğ., 1992).

Dışsal motivasyon; içsel motivasyondan, farklı olarak bireyin etkinliklere katılımı için dıştan bir etkiye ihtiyaç duyulmasıdır. Doğuştan getirilen doyum isteğinden bağımsızdır (Ryan ve Connell, 1989). Konuyu öğrenmek için ödev yapan öğrenci içsel olarak motive olmuştur ancak öğretmen ödevi kontrol edecek diye ödevini tamamlayan öğrencinin motivasyon kaynağı dışsaldır. Ödül veya doyum yerine cezadan uzaklaşmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bu iradeye bağlı değil kontrollü motivasyondur.

Ancak, içselleştirmek özerk motivasyona dönüşebilmektedir. Bu bir içselleştirme sürecidir (Deci ve Ryan, 2000).

Dışsal motivasyon; dış düzenleme - dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, bütünleşmiş dışsal motivasyon olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Dışsal motivasyon kısaca bireyi davranışı gerçekleştirmeye yönelten etkinin kendisi dışından gelmesidir. Takdir kazanmak, olumlu olmayan geri dönütlerden kaçınmak amacıyla öğrenme sürecine katılabilirler. Dış düzenleme - dışsal motivasyon bir ödül kazanmak veya bir olumsuzluğa maruz kalmamak amacıyla yapılır. İçe yansıyan dışsal motivasyonda, bireyler aslında dışsal olan hedeflerini içselleştirmeye başlamıştır. Ancak içselleştirme olsa da bu motivasyon türü de dışsal olarak incelenir. Örneğin, sınava yakın bir önce, başarılı öğrencilerin ders çalışması gerektiği fikriyle bir öğrencinin ders çalışmayı düşünmesi bu motivasyon türüne bir örnektir. Belirlenmiş dışsal motivasyonda birey dışsal etkiyi kendi tercihi olarak görme durumundadır. Bütünleşmiş dışsal motivasyon ise içsel motivasyona en yakın bireyin en özerk olduğu dışsal motivasyondur (Vallerand ve diğ., 1992; Ryan ve Deci, 2000; Yurt ve Bozer, 2015).

Motivasyonsuzluk; etkinliğin bireyin ilgisini çekmemesi, bireyin düşük öz yeterlik algısı, hedefine ulaşmaya yönelik endişe veya benzeri sebepler ile davranışı gerçekleştirmeye yönelik istek duymaması durumudur (Ryan ve Deci, 2000).

Vallerand (1991) tarafından geliştirilen bu hiyerarşik modele göre kişinin durumdan duruma ya da alandan alana motivasyon çeşidi de düzeyi de değişebilmektedir (Vallerand ve Ratella, 2004). Bu doğrultuda, eğitim, spor, iş yaşantısı gibi bağlamlarda motivasyon ayrı ayrı değerlendirilmek ve literatüre bu şekilde yansımaktadır.

İlgili Araştırmalar

Psikolojik kontrol konusu ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğunda ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrol ile bireyin sosyal ve psikolojik durumu arasındaki ilişkilere cevap aranmıştır. Kuyu (2016) çalışmasında; toplumsal kaygı bozukluğu ve yeme bozukluklarından bulimiya nervoza belirtileri üzerinde ebeveynin psikolojik kontrol etkisine bakmış, bunda yalnızlık ve öfkenin aracı rolünü araştırmıştır. Farklı fakültelerden 747 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışma sonucunda anne ve babadan algılanan psikolojik kontrolün düzeyi arttıkça bulimiya nervoza ve toplumsal kaygı bozuklukları belirtileri arttığı görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonucunda, hissedilen öfke düzeyinin ve bastırılarak içselleştirilmiş öfkenin anneden algılanan psikolojik kontrolün ve yalnızlık hislerinin bulimiya nervoza belirtilerinin düzeyine yönelik etki sahibi olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde bu değişkenlerin toplumsal kaygı bozukluğu belirtilerini de yordadığı saptanmıştır.

Ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün ergenlerde depresyon kaygı öfke üzerine doğrudan etkisi olup olmadığını ve mükemmeliyetçiliğin rolü Pulat (2011) tarafından araştırılmıştır. Araştırma sonuçları değişkenlerin psikolojik kontrol tarafından yordandığı ortaya konmuştur. Mükemmeliyetçiliğin aracı rolü de tespit edilmiştir. Sosyo ekonomik düzeyin anneden algılanan psikolojik kontrol, mükemmeliyetçilik ile anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Psikolojik kontrol mükemmeliyetçilik geliştirmeye o da depresyon - kaygı ve öfkeye zemin hazırlamaktadır. Ayrıca, Özdemir (2012) yaptığı çalışmada ebeveynin kontrolünün benlik saygısı, yaşam doyumu, depresyon ve antisosyal davranışlar ile ilişkisini araştırmıştır. İncelenen değişkenlerin psikolojik kontrol tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Ergenin refahına da ebeveynin rolünün etkisi olduğu bu çalışma sonucunda görülmüştür.

Tek bir ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün bireyin yaşamına etkilerini araştıran çalışmalar alan yazında yer almaktadır. Sönmez (2011) ergenliğe geçişte annenin

davranışsal ve psikolojik kontrolünün anne ergen ilişkisinin bir yıl sonraki uyumuna etkisinin araştırıldığı çalışmada 335 tane 12 yaşındaki ergen ve ergenlerin anneleri ile uygulama yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet temel düzeyde etkilidir. Anneler daha çok erkeklere psikolojik kızlara davranışsal kontrol uygulamaktadır. Erkek öğrencilerin saldırganlıkları kız öğrencilerin de olumsuz sosyal davranışları daha çok görülmüştür. Boylamsal analizlere göre annenin davranışsal kontrolü olumsuz arkadaşlığı her iki cinsiyet için de azaltmaktadır. Ancak psikolojik kontrol saldırganlığı her iki cinsiyet için de arttırmaktadır. Davranışsal kontrolün kızlarda saldırganlığı azalttığı tespit edilmiştir.

Ergenin sosyal ve psikolojik durumu ile psikolojik kontrol ilişkisi arasındaki bağlantıya yönelik olarak psikososyal yönü inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Kındap, Sayıl ve Kumru (2008) yaptığı çalışmada anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkileri benlik değerinin aracı rolü ile incelenmiştir. Buna göre kız öğrencilerde algılanan psikolojik kontrol düzeyinin yüksekliği olumsuz arkadaşlıklara içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemlerinin artışına sebep olmaktadır. Erkeklerde diğer iki etki aynı şekilde gözlenmiş ancak içselleştirme davranış problemi gözlenmemiştir. Kurt (2010), 17-24 yaş arasındaki üniversite öğrencileri ile psikolojik kontrolün psikososyal işlevsellik ile arasındaki ilişkiyi incelemiş güvenli bağlanmanın rolünü araştırmıştır. Sonuçlar, algılanan psikolojik kontrolün yalnızlık ve saldırganlık düzeyini yordadığını göstermektedir.

Alanyazında daha önce yapılmış olan çalışmalarda sıklıkla rastlanan bir takım sonuçlar olduğu görülmüştür. Ergen bireyin ailesinden aldığı psikolojik kontrolün, onda yeme bozukluklarına, depresyona, topluma uyumsuz davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmüştür. Ergenin düşük benlik algısı oluşturmada ve mükemmeliyetçi kişilik geliştirmesinde de yine ailenin psikolojik kontrolünün etkili olduğu görülmektedir.

Öz düzenleme kavramını içeren çalışmalar incelendiğinde öz düzenlemenin ortaya çıkmasında etkili olan özyeterlik, zaman yönetimi vb becerilerin incelendiği görülmektedir. Pintrich ve Groot'un 1990 yılında yapmış oldukları çalışmada 7.sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubu tercih edilmiştir. Bu çalışma grubu ile motivasyonel uyum, öz düzenlemeyi öğrenme sınıftaki akademik performans ilişkisini inceleyerek öz yeterlik ve içsel değerlerin bilişsel bağlantı ve performansla pozitif ilişkili olduğu; öz düzenlemenin de akademik performansın en iyi yordayıcılarından biri olduğu tespit edilmiştir. .

Öz düzenleme becerilerinin ön planda olduğu öğrenme ortamlarının bireylerin başarı ve akademik performanslarına nasıl bir etkisi olduğuna yönelik olarak araştırmalara rastlanmıştır. Haşlamam ve Aşkar (2007), öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmadan elde edilen sonuçlara göre başarının %71'inin öğrencilerin; değer verme, çaba gösterme, öz yeterlik algısı, zaman yönetimi ve başkalarıyla çalışma değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir.

Bireylerin zeka puanları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Calera ve diğ. (2007) 6-11 yaş arasındaki çocuklarda normal IQ'ya göre yüksek IQ'ya sahip olan çocukların motivasyonunun ve öz düzenlemesinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir.

Öz düzenleme ve motivasyon arasındaki ilişki alan yazındaki çalışmalarda da kuramsal çerçevelerde de yer bulmuştur. 2009 yılında Çiltaş ve Bektaş tarafından sınıf öğretmenliği bölümündeki her sınıf kademesinde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik öz düzenleme ve motivasyon düzeyleri arasında fark olup olmadığını tespiti için bir çalışma yapmıştır. Atatürk Üniversitesi'nde yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf kademesi değişkenine göre; tekrarlama, yardım arama, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü, sınav kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ebeveynlerin kontrol davranışları ile ergen bireylerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı araştırmalar da mevcuttur. Aunola ve Nurmi (2005), davranışsal kontrolün hiç uygulanmadığı ya da çok az uygulandığı aileler tarafından yetiştirilmiş olan çocuklarda dışsallaştırılmış davranış sorunlarının gözlemlendiği ve öz düzenleme konusunda bu çocukların problem yaşadığı bilinmektedir.

Öz düzenleme konusu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar öz düzenlemenin temelinde öz yeterlik olduğu sonucunu göstermektedir. Bu durum kuramsal temeller ile de desteklenmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar, öz düzenlemenin akademik performans ve akademik motivasyon ile doğrudan ilişkili olduğunu da göstermektedir.

Akademik motivasyon ile ilişkili olan farklı becerilerin incelendiğine alan yazında sıklıkla rastlanmaktadır. Akpur (2015), İngilizce hazırlık programında eğitimine devam eden öğrencilerin akademik motivasyon, kaygı, tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri ile bir çalışma yürütmüştür. Bu değişkenlerin dile yönelik akademik başarısında sunulan doğrulanmış modele göre önemli yerleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; GÜDÜL (2015), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisinin incelemiştir. Yüksek motivasyonu olan bireylerde akademik erteleme daha az, yaşam doyumunun daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kuramsal yaklaşımlara göre, akademik motivasyona öz yeterlik, öğrenme süreçleri, inançlar doğrudan etki etmektedir. Karataş (2011), çalışmasında üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünü incelemiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden 750 öğrenci ile yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin epistemolojik inançlarının motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon, ve içsel motivasyonu yordama açısından istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, problem çözme becerisinin akademik

motivasyonun herhangi bir alt boyutunu yordamada istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, problem çözme becerisinin akademik motivasyonun herhangi bir alt boyutunu yordamada istatistiki açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Calp (2013), Ankara Etimesgut ilçesine 17 ilköğretim okulundan 849 öğrenci ile 4 aşamalı bir çalışma yaparak öğrencilerde algılanan akademik yeterlik, algılanan özerklik, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 5.sınıf öğrencilerinin öğretmenlerden algıladığı özerklik desteğinin akademik yeterlik algısını doğrudan etkilediği, arkadaştan algılanan özerklik algısının ise etkilemediği görülmektedir. Okulla ilgili konularda öğretmen ve yakın arkadaşlardan alınan özerklik desteği öğrencilerin özerk akademik motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Akademik motivasyon da okul performansını doğrudan etkilemektedir sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bireyin duygusal süreçlerinin akademik motivasyonlarına etkisi bulunmaktadır. Bu doğrultuda Çakır (2006), tarafından Anadolu Öğretmen Liselerinde hazırlık ve lise 1-2-3.sınıflara devam eden öğrenciler ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. 355 öğrenciye ulaşılan bu çalışma kapsamında öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeylerini incelemiş olan araştırmacı, yatılı olan ve okulundan memnuniyet duymayan öğrencilerde yüksek düzeyde motivasyonsuzluk ve depresyon tespit etmiştir. Okulu tercih listesinde yazdığı sıralama yükseldikçe dışsal motivasyonda azalma, motivasyonsuzlukta artma görülmüştür. Sınıf düzeyi yükseldikçe, içsel ve dışsal motivasyon yerini motivasyonsuzluğa bırakmıştır. Kız öğrencilerin daha fazla dışsal motivasyona sahip olduğu da çalışmanın bulguları arasındadır.

Her bireyin farklı yaşam koşullarına sahip olması, farklı sosyo demografik şartlara sahip olmasının etkisi akademik motivasyon temelinde de önem arz etmektedir. Ancak yapılan çalışmalar sosyo demografik değişkenlerin bu kavram üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Özyalvaç (2010), araştırmasında spesifik bir şekilde Beden Eğitimi dersine yönelik öğrenci tutumlarını, akademik başarıyı ve motivasyonlarını

incelemiştir. Kardeş sayısı, anne – baba eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sosyo demografik değişkenlerde akademik motivasyon açısından bir farklılık bulunamamıştır.

Son yıllarda çok sayıda araştırmaya konu olan duygusal zeka da motivasyon ile ilişkisi incelenen kavramlardan bir tanesidir. Seyis (2011), ortaöğretim grubundaki öğrencilerde motivasyon ve duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Sonuçlara göre, duygusal zeka puanı ile akademik motivasyon akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu puanlar kız öğrencilerde daha yüksektir. Sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinde düşüş yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik motivasyon alanında yapılan çalışmalar bu kavramın bağlantılı olduğu kavramlara ışık tutmaktadır. Ayrıca, okulunda yatılı olarak öğrenim gören öğrenciler ve öğrenim gördüğü okuldan memnuniyet seviyesi düşük olan öğrencilerde motivasyon eksikliği olduğu bilinmektedir.

Literatürde öz düzenleme belirleme kuramına bakıldığında çalışmada incelenecek olan ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrol, öz düzenleme ve akademik motivasyon becerileri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu üç kavramın kesişim noktası olarak özerklik kavramının yer aldığı düşünülmektedir.

Bölüm III : Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırma verilerinin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Aydın ili Efeler merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan 9.sınıf öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrol ile öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin ortaya konmasını amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli biçiminde betimsel nitelikli çalışma kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında çalışmacıların amacı, araştırma konusundaki durumlar ile ilgili bir fotoğraf çekimi gibi betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, 2013).

Tarama araştırmaları kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük olarak sınıflandırılmaktadır. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülür. (Büyüköztürk, 2013 s.179) Bu çalışma verilerin belirlenen bir zaman diliminde toplu olarak elde edilmesine yönelik olarak kesitsel çalışma yapılmıştır.

Herhangi bir olguyu tanımlayabilmek için o olgu hakkında fazlaca bilgi edinmek gerektiğinden tarama araştırmaları genellikle çok fazla miktarda veriye dayalı olarak gerçekleştirilir (Metin, 2014). İki ya da daha çok değişkenin birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yaklaşımı denir. İlişkisel tarama araştırmaları iki şekilde yapılabilmektedir. Bunlar: korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 1995).

Bu çalışmada kullanılacak olan değişkenlerden ergenin aileden algıladığı psikolojik kontrol bağımsız değişken; öz düzenleme becerileri aracı değişken ve akademik motivasyon ise bağımlı değişken olarak alınmaktadır.

Bu doğrultuda, araştırmanın konusu ekseninde amaçları sınamayı sağlayacak ve ilişkileri tespit etmeye ve örtük değişkenleri de görmeye yardımcı olacağı için yapısal eşitlik modeli kullanılacaktır.

Evren – Örneklem

Çalışma için, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinle alınmış ve ilgili kurumların idarecileri, rehber öğretmenleri ile birlikte araştırma uygulama süreci planlanmış ve veriler eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini liselerde eğitim görmekte olan lise 1.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini Aydın Yüksel Yalova Güzel Sanatlar Lisesi, Efeler Anadolu Lisesi, Adnan Menderes Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Mimar Sinan Teknik ve Meslek Lisesi, Aydın Fen Lisesi, Aydın Sosyal Bilimler Lisesi'nin birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde var olan tüm okul türlerinden bilgi alınması amacıyla her okul türünden bir okula ulaşma amacı ile bu okullar tercih edilmiştir. Yalnızca Anadolu Lise türündeki okullardan iki tane seçilmiştir. Bu uygulamanın sebebi şudur: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) yerleştirme sonuçlarına göre, Aydın ilinde aynı türdeki okullar arasında en yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler Adnan Menderes Anadolu Lisesi'ni; en düşük akademik başarıda olan öğrenciler Efeler Anadolu Lisesini tercih etmektedir. Bu nedenle Anadolu Lisesi türünden iki okul örneklem seçimine dahil edilmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında, Aydın ili Efeler merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan lise 1. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Örneklemin seçildiği il, ülkenin farklı illerinden göç alan, farklı sosyo ekonomik düzeylerin ve farklı kültürel değerlerin iç içe olduğu bir yapıdadır. Bu kültürel çeşitliliğin çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülerek kozmopolit bir il seçilmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla aileleriyle aynı evi paylaşmaya devam ettiği ancak bunun yanı sıra ergenlik döneminde olup kimlik geliştirmeye çalıştığı bir yaş grubu olduğu için lise dönemi ile çalışılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin bir önceki yıl

TEOG sınavına girmiş olması onları motive eden süreçleri daha yakından görmemizi sağlayacaktır. Ailelerin akademik konulara ve liselerdeki sınav süreçlerine hakim olmaları sebebiyle dönemi seçilmiş olup, ölçeklerin yapısı ile bağlantılı olarak 1. Sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak alınmıştır. Örneklemin, bu nedenlerle evreni temsil edebileceği düşünülmektedir.

Verilerin toplanması adına izinler, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izin referansıyla uygulama yapılacak okullardaki idareci ve psikolojik danışmanlar ile iletişime geçilerek belirlenen zamanlarda yapılmıştır. Çalışmada eğitim kurumunun ders ve sınav süreçlerinin aksamamasına özen gösterilmiştir. Uygulamalar veri alınacak tüm öğrencilerin gönüllülük şartına bağlı olarak aynı anda yapılmıştır ve verilerin toplanması her kurumda birer ders saati içinde tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Demografik değişkenler ile ilgili bilgi toplamak amacıyla oluşturulan ölçek, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba birlikte/ayrı olma durumu, anne-baba hayatta olma durumu, anne-baba öz-üvey olma durumu, okul türü, kardeş sayısı ve sırası, öğrencinin kiminle yaşadığı gibi değişkenlere yönelik sorular içermektedir.

Psikolojik kontrol ölçeği (PK - psychological control scale - PCS). Kişisel bilgi formunun ardından araştırma kapsamında psikolojik kontrol ölçeği ile veriler toplanmaktadır. Ergenin ebeveynlerinden algıladığı psikolojik kontrolü ölçmek amacıyla Barber (1996) tarafından oluşturulmuştur. Schaefer (1965)'ten alınan 8 madde, ve Barber ve arkadaşları (2007) tarafından kültürler arası olarak eklenmiş olan 8 madde ile toplam 16 maddeye ulaşan bir ölçektir. Eski olan Batı'dan alınmış maddeler özbildirime dayalı teorik temelli maddeler olmakla birlikte, psikolojik kontrolün uygulandığı kişilerin görüşlerini almamış olması bir

eksiklik olarak değerlendirilmiş ve farklı kültürlerden yeni maddeler eklenmiştir. Kùltürler arası olarak eklenen maddeler birbirinden farklı 5 kùltürden bilgi alınarak eklenmiştir. PK Ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlaması ve geçerlik güvenilirlik çalışması Sayıl ve Kındap (2010) tarafından yapılmıştır. Geçerlik güvenilirlik çalışmasında Ankara'da 4 farklı ilköğretim okulu ve 5 farklı liseden çalışma grubu seçilmiştir. Toplam 777 öğrenciden alınan bilgiler kullanılmış, bu öğrencilerin yaşları 11-18 arasındadır ve yaş ortalamaları 14.9dur. Sayıl ve Kındap (2010) tarafından yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışmasında, ölçeğin orijinal versiyonuna paralel şekilde 8 klasik (4, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 15) ve 8 kùltürlerarası (1, 2, 3, 6, 8, 9, 13, 16) maddenin oluşturduğu iki alt boyut ortaya çıkmıştır. Ölçeğin var olan eski maddelerinden oluşan alt boyut 'psikolojik kontrol' iken yeni maddelerin oluşturduğu alt boyut ise 'ebeveyn saymazlığı (parental disrespect)' olarak adlandırılmıştır. Bu alt boyutlar ölçeğin orijinal versiyonuna uygun olarak ortaya çıkmıştır. Ölçek, anne ve baba için var olan davranış ifadelerinin ergen tarafından ayrı ayrı değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu ölçekle, anne ve/veya babadan algılanan psikolojik kontrolü ölçmek mümkündür. Ölçek maddeleri, "1- annemin/babamın özelliklerine hiç benzemiyor" dan "4- annemin/babamın özelliklerine çok benziyor" a dört dereceli likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Bu çalışmada 4lü dereceli likert ölçek tipi kullanılacak olan ölçekte "her zaman yapar" / "hiç yapmaz" arasında derecelendirme maddeleri bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlara göre değerlendirme yapılmakta olup yüksek puan ebeveynden algılanan psikolojik kontrol düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Yapılan açıklayıcı faktör analizinde anne için rapor edilen Ebeveyn Saymazlığı boyutu toplam varyansın %36,50'sini, Psikolojik Kontrol boyutu toplam varyansın %9,74'ünü açıklarken; baba için bu değerler %40,66 ve %10,16 olarak saptanmıştır. Anne için .60 baba için .63 olarak belirlenen iki boyut arasındaki korelasyonların da yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeklerin iç tutarlılığı (Cronbach's Alpha)

ebeveyn saymazlığı alt ölçeğinde anne ve baba için sırasıyla .85 ve .89; psikolojik kontrol ölçeğinde .77 ve .79 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma için psikolojik kontrol ölçeği güvenilirlik testine tabi tutulmuştur. Ölçekteki ifadelerin Cronbach's Alpha değerleri anne bölümü için .71 baba bölümü için ise, .73 değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin bir bütün olarak Cronbach's Alpha değeri ise .82 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

Algılanan öz düzenleme ölçeği (AÖÖ): Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilmiş ve bireylerin öğrenme süreçlerinde kendi öz düzenleme süreçlerine yönelik değerlendirmelerde bulunmasına olanak sağlayan ölçektir. Sakarya ilinde öğrenim gören 7.sınıf öğrencilerinden 604 tanesi ölçeğin çalışma grubunu temsil etmektedir. Öğrenciler 12-13 arası değişen yaşlarda iken, yaş ortalamaları 12.4 olarak hesaplanmıştır. Toplam 16 madde ile, toplam varyansın %54.3 ü açıklanmaktadır. Ölçeğin birbiriyle %77 ilişkili 2 alt boyutu vardır. Bunlar, "açık olma" ve "arayış" alt boyutlarıdır. 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. maddeler açık olma; 9,10,11,12,13,14,15 ve 16. Maddeler arayış alt boyutunu ölçmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı açık olma ölçeği için .84, arayış ölçeği için .82 ve tamamı için .90 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe öz düzenleme becerilerinin arttığı söylenebilmektedir. Bu ölçeğin geliştirilmesi ortaokul öğrencileri üzerinde 12.4 yaş ortalaması ile yapılmıştır. Bu çalışmada yaşları 14-15 arasında değişen lise 1. Sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır.

Bu çalışma için algılanan öz düzenleme ölçeğinin güvenilirlik değerleri incelenmiştir. Ölçekteki ifadelerin Cronbach's Alpha değeri .85 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin bu yaş grubunda da güvenilir olduğu görülmüştür.

Akademik motivasyon ölçeği (AMÖ): Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinin İngilizce formunun Türkçeye çevrilmesi

literatürde iki farklı çalışma grubu ve iki farklı kişi tarafından iki kez yapılmıştır. Ölçeğin üniversite düzeyinde geçerlik güvenirlik çalışması Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Üniversite formunun çalışmasında Marmara Üniversitesi'nden 390 öğrencilik bir çalışma grubu kullanılmıştır. Bu grubun yaşları 20-30 arasında değişmekle birlikte yaş ortalamaları 23 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma, 0.67 ile 0.87 arasında Cronbach alfa değerleri ile ölçeğin toplumumuza uygun olduğunu göstermiştir. Yine Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiş olan "Academic Motivation Scale" ölçeğin iki Türk çalışmacı tarafından kullanmış ve İngilizce versiyonuna erişilebilen bir de lise versiyonu bulunmaktadır. Haslofça ve Korkmaz (2016) bu ölçeğin spor liselerinden alınan 357 öğrencilik bir çalışma grubu ile uygulama ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Bu çalışma sonuçları, akademik motivasyon ölçeğinin 7 faktörlü yapısının korunarak spor liselerinde de yapı geçerliliğini sağladığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, uluslararası literatürde Stover, Iglesia, Boubeta, Fernandez ve Liporace (2012) tarafından hem lise hem üniversite düzeyinde ölçek geçerlik güvenirlik çalışmasına tabi tutulmuştur. 393 lise ve 330 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışma sonucunda, ölçeğin 7 faktörlü yapısının korunarak 0.60 ve 0.87 arasında Cronbach alfa değerleri aldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın tartışma kısmında, bu ölçeğin lise ve üniversitelerde uygulanabileceği ancak ölçeğin orijinal versiyonunda yer alan maddelerdeki yargıların kullanılacak düzeye uygun ifadeler ile değişmesi gerektiği söylenmiştir. Bunlara ek olarak, Yurt ve Bozer (2015), ölçeğin 5,6,7 ve 8. sınıfta (ortaokul) öğrenim görmekte olan öğrenciler ile Türkçe'ye adaptasyonu ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. 343 öğrenci ile yürütülmüş olan bu çalışma da yine 0.62 ile 0.91 arasında Cronbach alfa değerleri göstermiş, ölçekte yer alan maddelerinin faktör yük değerleri 0.48 ile 0.80 arasında değişmektedir ve tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiş ve .95 in üzerinde uyum göstermiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği, 28 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu 7 alt boyut; bilmeye yönelik içsel motivasyon,

başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluktur. Ölçeğin boyutların 4 ve 28 arasında değişen puanlar alınabilmekte bu bunlar ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Ölçekte tüm ifadeler olumlu iken yalnızca ‘‘motivasyonsuzluk’’ boyutundaki ifadeler olumsuzdur, ‘‘...Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum’’ gibi ifadeler yer almaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır (Vallerand et al., 1992). Bu nedenle bu maddelerin puanlaması da diğer maddeler gibi yapılmaktadır. Ölçeğin her bir boyutundan alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan ise 7’dir. Puanın 28 değerine yakın olması, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu yönünde değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada, yaş grubunun yakın olması nedeniyle Yurt ve Bozer (2015) çalışmasındaki maddeler kullanılacak ancak örneği ‘‘ İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum.’’ İfadesindeki ‘lise’ ifadesi çalışma zaten lise grubunda yapıldığı için ‘‘ İleride seçebileceğim üniversiteye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum.’’ Şeklinde değiştirilmiştir. Yani, yargılarda herhangi bir değişiklik yerine Stover ve ark.(2012) çalışmasında yer aldığı gibi yaş grubuna yargıların kelime değişiklikleri ile adaptasyonu sağlanmıştır.

Üstte yer alan referans değerlere ek olarak ölçeğin güvenilirliğine yönelik istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu çalışma için akademik motivasyon ölçeğinin güvenilirlik değerleri incelenmiştir. Ölçekteki ifadelerin Cronbach’s Alpha değeri .89 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeklerin uygulanabilmesi için, uygulama yapılacak okullardan randevu alınmıştır. İdarenin ardından ders öğretmenlerinin de onayları alınarak sınıflara girilmiştir. Öğrencilere araştırmanın kapsamı ve amacı açıklanmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen

öğrenciler tespit edilmiştir. Ardından ölçek bataryaları katılımcılara dağıtılmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrencilere dağıtılan ölçek bataryasında, birinci bölümde demografik değişkenler; ikinci bölümde aileden algılanan psikolojik kontrol, üçüncü bölümde öz düzenleme, dördüncü bölümde akademik motivasyon ölçekleri kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS 25 ve IBM AMOS GRAPHICS 24 istatistiksel paket programları kullanılmıştır. Basılı olarak edinilmiş olan ölçekler SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin analizlere uygun olmayanları çıkarılmış, Missing Value Analysis ve Replaceleri yapılmış ardından frekans tabloları SPSS Programı ile elde edilmiştir. Ardından veriler değişkenlerin ve alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkisini görmemizi sağlayacak olan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) için AMOS'a aktarılmıştır. AMOS'ta verilerin doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve çalışmanın temeli amacını oluşturan model test edilmiştir. Yapısal Eşitlik Modeli ve Modelin özelliklerinin incelenebilmesi için bazı referans değerler mevcuttur. Türkmen (2011), bu değerleri tablo halinde derlemiştir.

Tablo 4. *Uyum İndeksleri Ve Referans Değerler*

İndeks	Aralık	Referans Değerleri	Kaynak
χ^2	p>.05	-	-
χ^2 /sd	0-∞ (Yüksek- Düşük)	<3 <2 (iyi uyum) <2.5 (küçük örneklem) <5 (orta düzey uyum)	Kline (1998), Sümer (2000) Tabachnick ve Fidel (2007) Kline (1998),Sümer (2000)
GFI	0-1 (Düşük-Yüksek)	>.90 >.90 (iyi uyum)	Kline (1998) Sümer (2000)
AGFI	0-1 (Düşük-Yüksek)	>.90 >.95(mükemmel uyum)	Sümer (2000) Sümer (2000)
CFI	0-1 (Düşük-Yüksek)	>.95 (N<250) >.95 >.90	Hair ve Ark. (2006) Tabachnick ve Fidel (2007) Sümer (2000)
RMSEA	0-0.1 (Yüksek- Düşük)	<.05 <.06 (iyi uyum) <.08 (N<250) <.1 (zayıf uyum)	Sümer (2000) Tabachnick ve Fidel (2007) Hair ve Ark. (2006), Sümer (2000) Tabachnick ve Fidel (2007)

(Türkmen,2011)

Bölüm IV : Bulgular

Frekans Tablosu

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okul türü, aile evlilik durumu, kardeş sayısı ve sırası, yaşamını kimin yanında sürdürdüğü ve ebeveyn eğitim durumlarından alınan sosyo demografik verilerin frekans dağılım tabloları verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri Dağılımı

		Sayı (N)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kız	231	50.9
	Erkek	223	49.1
Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	27	5.9
	Fen Lisesi	38	8.4
	Güzel Sanatlar Lisesi	48	10.6
	İmam Hatip Lisesi	99	21.8
	Anadolu Lisesi	190	41.9
	Teknik Meslek Lisesi	52	11.5
Aile Birlikteliği	Birlikte	409	90.1
	Ayrı - Boşanmış	45	9.9
Kiminle Yaşadığı	Aile	368	81.1
	Yurt – Diğer	86	18.9
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	42	9.3
	Bir Kardeşi Olanlar	205	45.2
	İki Kardeşi Olanlar	134	29.5
	Üç ve Üzeri Kardeşi Olanlar	73	16.9
Kardeş Sırası	İlk Çocuk	223	49,1
	Küçük ve Orta Çocuk	231	50,9
Anne Eğitim Durumu	Okur yazar değil	19	4.2
	İlkokul	123	27.1
	Ortaokul	76	16.7
	Lise ve üzeri	236	52.0
Baba Eğitim Durumu	Okur yazar değil	9	2.0
	İlkokul	85	18.7
	Ortaokul	81	17.8
	Lise ve üzeri	279	61.5

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %50.9’u kız %49.1’i erkek öğrencidir. Araştırma katılımcılarının tamamı farklı okul türlerindeki 9.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %5.9’u Sosyal Bilimler Lisesi, %8.4’ü Fen Lisesi, %10.6’sı Güzel Sanatlar Lisesi, %21.8’i İmam Hatip Lisesi, %41.9’u Anadolu Lisesi, %11.5’i

Meslek Lisesi öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin %90.1'i birlikte, %2.9'u ayrı yaşayan, %7'si boşanmış ebeveynlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %81.1'i aileleri ile birlikte yaşamakta iken, %17.2'si okul pansiyonunda kalmakta, %1.8'i ise birinci dereceden aile bireyleri ve okul pansiyonu dışında bakım veren diğer kişiler ile yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %9.3'ü tek çocuk iken %45.2'sinin bir kardeşi, %29.5'inin iki kardeşi, %7.3'ünün üç kardeşi, %4.0'ünün dört kardeşi, %4.9'unun 5 ve üzeri kardeşi vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %49.1'i doğum sırasına göre ilk çocuk iken %50.9'u ortanca veya küçük çocuktur. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %4.2'si okur yazar değilken, %27.1'i ilkokul, %16.7'si ortaokul, %23.6'sı lise, %6.8'i ön lisans, %21.6'sı lisans mezunudur. Katılımcıların babaların ise %2.0'si okur yazar değil, %18.7'si ilkokul, %17.8'i ortaokul, %22.9'u lise, %7.5'i ön lisans, %31.1'i lisans mezunudur.

Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada cevap aranan asıl problem, ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün akademik motivasyona etkisi ve bu ilişkide öz düzenleme becerilerinin rolü olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda aracılık değişkeni yapılacaktır. Ancak aracılık değişkeninden söz edebilmek için araştırmanın alt problemlerinde yer alan diğer soruların da yanıtlanması gerekmektedir.

Mediation (aracılık) etkisinin bazı ön koşulları mevcuttur. Bunlardan ilki, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisi olmasını gerektirmesidir. İkincisi, bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde anlamlı etkisi olmalıdır. Son koşul ise hem bağımsız hem de aracı değişkenin birlikte bağımlı değişken üzerinde analiz edildiğinde yine bir etki gözlenmelidir. Bununla birlikte bağımsız değişkenin etkisi azalmalıdır veya ortadan kalkmalıdır. Etkinin ortadan kalktığı durum literatürde tam aracılık (complete mediation);

etkinin azaldığı durum ise kısmi aracılık (partial mediation) olarak tanımlanmıştır (Baron ve Kenny 1986).

Ön koşulları şu şekilde kavramsallaştırabiliriz:

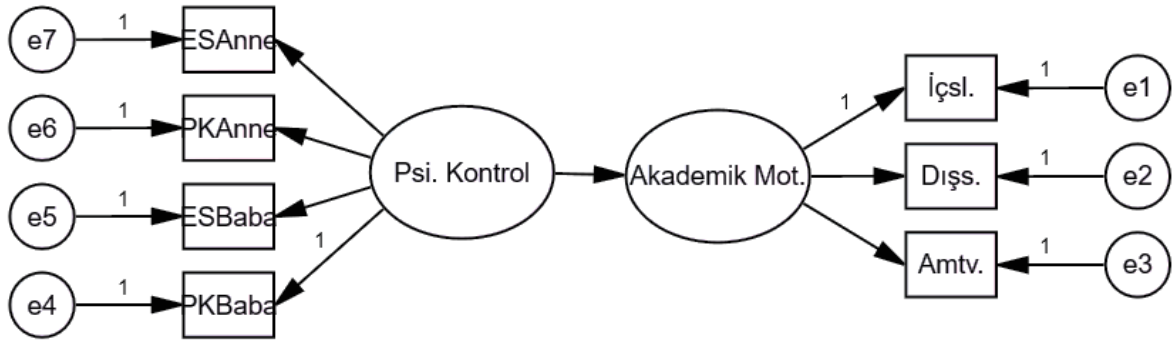
- 1) Ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün (bağımsız değişken), akademik motivasyon (bağımlı değişken) üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 2) Ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün aracı değişken olan öz düzenleme becerileri üzerinde bir anlamlı etkisi var mıdır?
- 3) Psikolojik kontrol ile öz düzenleme becerilerinin birlikte ele alınması halinde akademik motivasyon üzerindeki etki nasıl değişim göstermektedir?

Bu ön koşullar sağlanırsa kurulan modelde aracı değişken olarak düşünülen değişkenin anlamlı aracılık etkisinden söz edilebilir. Ön koşullardan 1 ve 2'den elde anlamlı etkinin 3. Ön koşul modelinde anlamsız olması (tam aracı etki), etki düzeyinin zayıflaması (kısmi aracı etki) aracı etkinin varlığını gösterecektir.

Aracılık etkisi ve kurulan modelin test edilebilmesinde SPSS, Sobel Testi, AMOS Yapısal Eşitlik Modellemesi gibi birden fazla teknik bulunmaktadır. Bu çalışma, AMOS modellemesi ile çözümlenecektir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda ilk olarak araştırma kapsamında elde edilen verilerin tutarlılığını tespit etmek amacı ve verilerin analize uygunluğunu anlayabilmek amacı ile SPSS programı ile tüm toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediklerini değerlendirmek amacıyla normal dağılım eğrilerinden ve Kolmogorov – Smirnov analizinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda tüm verilerin normal dağıldığı ve analize uygun olduğu tespit edilmiştir.

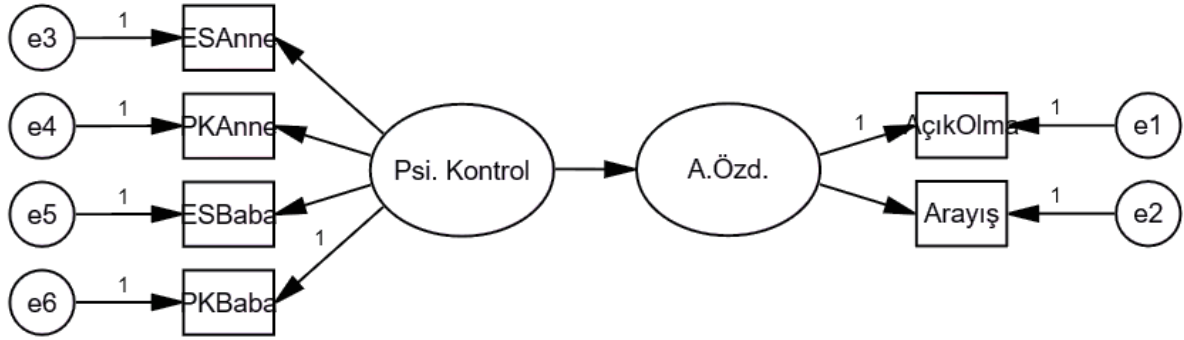
Not: N=454. Psi.Kontrol = Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrol, AkademikMot. = Akademik Motivasyon, Amtv.=Motivasyonsuzluk (AMÖ), Dışs.=Dışsal Motivasyon(AMÖ), İçsl.=İçsel Motivasyon(AMÖ), PKBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESBaba= Babadan Algılanan



Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK), PKAnne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESAnne = Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK). $p=.012$, $\beta=-.040$.

Model 1. *Ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün akademik motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?*

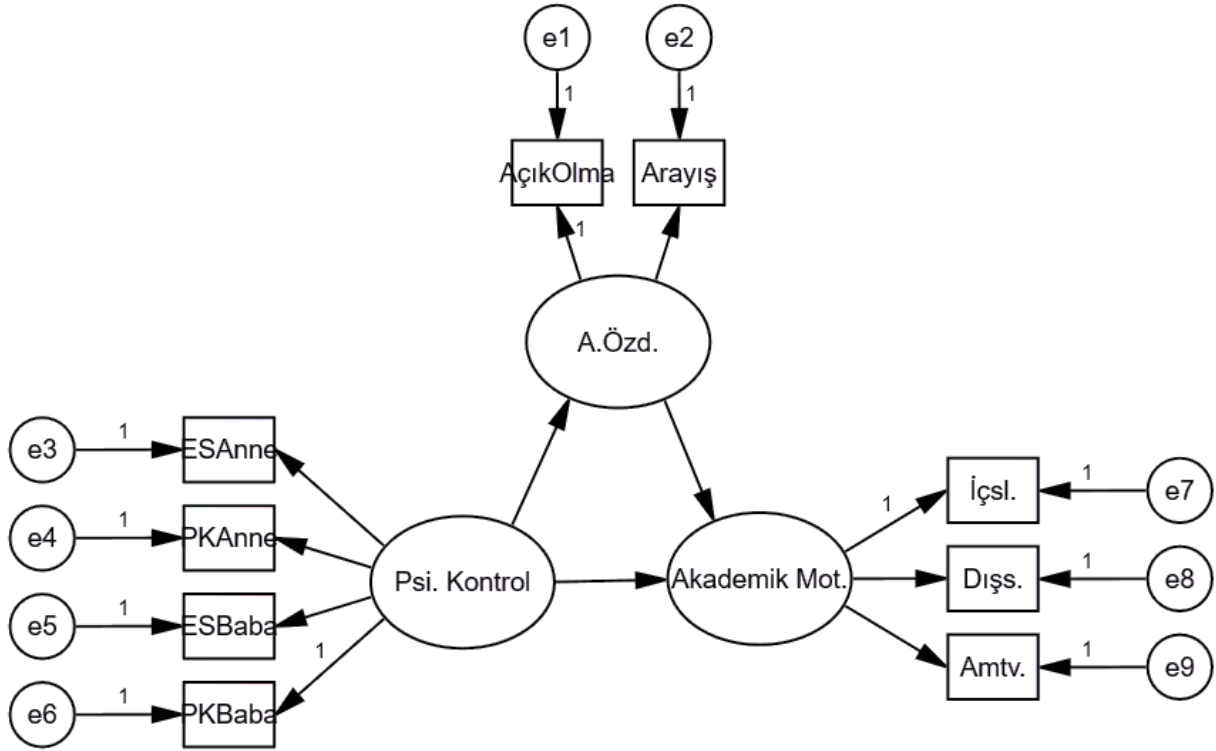
Aracı değişkenlik analizi için; Baron ve Kenny (1986)'nin öne sürdüğü ön koşullardan ilki ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün akademik motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olma gerekliliğidir. Bu doğrultuda, Model 1'de ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün akademik motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. ($p=.012$, $\beta=-.040$). ($p<.05$).



Not: N=454. Psi.Kontrol = Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrol, A.Özd.= Algılanan Öz Düzenleme, Arayış = Algılanan Öz Düzenlemenin Arayış Alt Boyutu (AÖÖ), Açık Olma=Algılanan Öz Düzenlemenin Açık Olma Boyutu(AÖÖ), PKBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK), PKAnne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESAnne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK). $p=.001$, $\beta=-.251$.

Model 2. Ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün öz düzenleme üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Aracı değişkenlik için gereken ikinci şart bağımsız değişkenin aracı olduğu düşünülen değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığıdır. Yukarıda modeli oluşturulan ebeveynden algılanan psikolojik kontrol ile öz düzenleme becerileri ilişkisinde bu anlamlı etkinin olup olmadığı incelenmiştir. Modelden elde edilen sonuçlara göre, ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün öz düzenleme üzerindeki etkisi istatistiki olarak anlamlıdır ($p=.001$, $\beta=-.251$). ($p<.05$). Bu durum literatürde de sıklıkla vurgulanan bir yapıyı işaret etmektedir. Bireylerin, ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrol düzeyi arttıkça, öz düzenleme becerileri azalmaktadır.

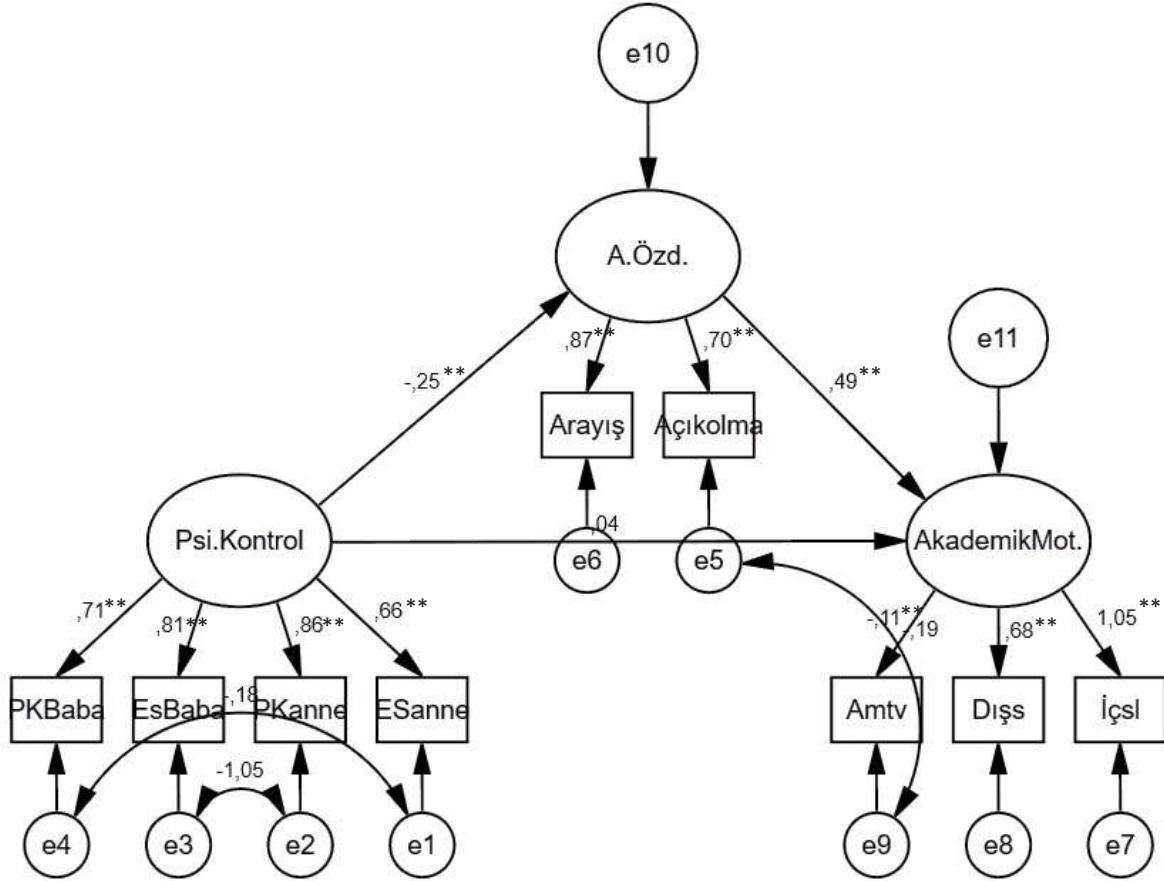


Not: N=454. Psi.Kontrol = Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrol, A.Özd.= Algılanan Öz Düzenleme, AkademikMot. = Akademik Motivasyon, Amtv.=Motivasyonsuzluk (AMÖ), Dışs.=Dışsal Motivasyon(AMÖ), İçsl.=İçsel Motivasyon(AMÖ), Arayış = Algılanan Öz Düzenlemenin Arayış Alt Boyutu (AÖÖ), Açık Olma=Algılanan Öz Düzenlemenin Açık Olma Boyutu(AÖÖ), PKBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK), PKAnne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESAnne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK). $p=.535$, $\beta=-.256$.

Model 3: Psikolojik kontrol ile öz düzenleme becerilerinin birlikte ele alınması halinde akademik motivasyon üzerindeki etki nasıl bir değişim göstermektedir?

Aracı değişken konusunun gündeme gelebilmesi için gereken son şart olan bağımsız değişken (ebeveynden algılanan psikolojik kontrol), aracı değişkenin (öz düzenleme) aynı anda akademik motivasyon üzerindeki etkisinde ilk koşulda yer alan (Model 1) sonuca göre olan değişimin tespit edilmesidir. Burada tam aracılık etkisinden söz edebilmek için anlamlılık değerinin azalması ya da ortadan kaybolması beklenmektedir. Model 3'ten elde edilen sonuçlar, ön koşullar doğrultusunda Model 1 ve 2 ile kıyaslandığında, ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün akademik motivasyon üzerindeki anlamlılık değerinin bozulduğu görülmektedir ($p=.535$), ($p>.05$). Bu doğrultuda, ebeveynden algılanan psikolojik kontrol ile akademik motivasyonun arasındaki ilişkisinde öz düzenlemenin bu değişkenler arasında tam aracılık etkisini göstermektedir.

Ebeveynden algılanan psikolojik kontrol, öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyon değişkenlerine ilişkin kurulmuş model ve buna ait standardize kestirimler aşağıda gösterilmiştir.



Not: N=454. Psi.Kontrol = Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrol, A.Özd.= Algılanan Öz Düzenleme, AkademikMot. = Akademik Motivasyon, Amtv.=Motivasyonsuzluk (AMÖ), Dışs.=Dışsal Motivasyon(AMÖ), İçsl.=İçsel Motivasyon(AMÖ), Arayış = Algılanan Öz Düzenlemenin Arayış Alt Boyutu (AÖÖ), Açık Olma=Algılanan Öz Düzenlemenin Açık Olma Boyutu(AÖÖ), PKBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK), PKanne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESanne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK). p=.006.

Model 4: Psikolojik kontrol ve akademik motivasyon ilişkisinde öz düzenleme aracılığı modeline ait standardize kestirimler

Uyum indekslerinin referans tablosuna (Tablo4) göre modelin uyum indeksleri şöyledir:

Uyum İndeksi	Uyum
χ^2	41,770
χ^2 /sd	1,989
GFI	,979
AGFI	,956
CFI	,985
RMSEA	,047

Tablo 6. Dördüncü Modele Ait Standardize Kestirimler

Bu modelin en yüksek olabilirlik kestirim (Maximum Likelihood Estimation) yöntemiyle test edilmesinden elde edilen uyum indekslerine yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Yukarıda standardize kestirimleri ve yapısı verilen ilk model, ilgili verilerde görüldüğü gibi uyum indekslerinde oldukça iyi sonuçlar göstermektedir.

Tablo 7. Psikolojik Kontrol, Öz Düzenleme ve Akademik Motivasyon Değişkenlerinin Ortalama Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

	X	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Amtv.	10.485	6.588	-								
2 Dıışs.	59.343	13.882	-.055	-							
3 İçsl.	54.333	16.428	-.122**	.714**	-						
4 Arayış	27.464	6.651	-.145**	.259**	.436**	-					
5 Açıklama	30.809	4.728	-.232**	.278**	.361**	.619**	-				
6 PKBaba	13.238	3.355	-.007	.059	-.050	-.095*	-.063	-			
7 EsBaba	10.320	2.194	.078	-.027	-.098*	-.207**	-.154**	.550**	-		
8 PKanne	13.993	3.359	.049	.069	-.027	-.159**	-.132**	.628**	.372**	-	
9 ESanne	10.402	2.039	.028	.000	-.093*	-.225**	-.157**	.371**	.555**	.545**	-

Not: N=454. Amtv.=Motivasyonsuzluk (AMÖ), Dıışs.=Dıışsal Motivasyon(AMÖ), İçsl.=İçsel Motivasyon(AMÖ), Arayış = Algılanan Öz Düzenlemenin Arayış Alt Boyutu (AÖÖ), Açık Olma=Algılanan Öz Düzenlemenin Açık Olma Boyutu(AÖÖ), PKBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), EsBaba= Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK), PKanne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Psikolojik Kontrol Alt Boyutu(PK), ESanne= Anneden Algılanan Psikolojik Kontrolün Ebeveyn Saymazlığı Alt Boyutu(PK). **p<.01 ve *p<.05.

Modelin χ^2 /sd değeri, 1,989 ile uyum anlamında yüksek bir değer elde etmiştir. Diğer parametreler olan AGFI (.956), GFI (.979), ve CFI (.985) değerleri ile oldukęa iyi bir uyum göstermiştir. RMSEA değeri de .047 değeri ile .05'in altındadır ve iyi bir uyum ortaya koymaktadır. Genel olarak modelden elde edilen uyum indeksleri değerlendirildiğinde modelin yüksek uyumlu olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bireyin anne ve babasından algıladığı psikolojik kontrolün akademik motivasyon üzerinde öz düzenleme becerilerinin tam aracılığında (full mediation) etkili olduğu şeklinde kurulan model doğrulanmıştır.



Bölüm V : Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde ergen bireylerin ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrol ile onların akademik motivasyonları arasındaki ilişkisi ve bu ilişkide ergenlerin sahip olduğu öz düzenleme becerisinin aracı rolüne ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın üzerinde şekillendiği temel soru, ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik kontrolün, akademik motivasyonları üzerinde bir etkisi olup olmadığı ve söz konusu olan bu ilişkide ergenlerin öz düzenleme becerilerinin aracı bir rol üstlenip üstlenmediğidir. Bu sorunun yanıtlanmasında, bulgular kısmında aşama aşama gösterildiği şekilde bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisinin incelenmesinin ardından aracı olduğu düşünülen değişken de işleme dahil edilerek aracılık etkisi incelenmiştir.

Psikolojik kontrol, anne ve babadan algılanan iki alt boyut ve bunların kendi içinde 2 alt boyutu olan ebeveyn saymazlığı ve psikolojik kontrol olmak üzere 4 alt boyut olarak ele alınmıştır. Öğrenciler, önce anneleri için sonra babaları için ölçeği yanıtlamıştır. Akademik motivasyon ise 7 alt boyut (bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk) içermektedir. Ancak bu 7 alt boyut, temelde içsel motivasyon – dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk kavramına ait olmakla birlikte bu kavramların kaynağına yönelik detaylı bir boyutlandırma içermektedir. Burada yer alan 7 alt boyut yerine daha genel olacağı düşünülen içsel motivasyon – dışsal motivasyon – motivasyonsuzluk alt boyutları modelde işleme tabi tutulmuştur. Bu noktada literatürde, 5 Faktör Kişilik Özelliklerinin içinde yer alan genel ve diğer alt boyutları kapsayabilecek 2 alt boyutun ön plana alınarak diğer özellikleri taşıdığı görülen çalışma mevcuttur. Buruk, Şimşek ve Kocayörük (2017)'de yapılan bu çalışma 2 higher order değişkeni tanımlamış ve 5 faktör kişilik modeli ile pozitif korelasyonu

olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk alt boyutları 3 higher order (üst basamak) boyut olan içsel motivasyon – dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak sınıflandırılmıştır. Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik kontrolün akademik motivasyonlarını etkilediği, bu ilişkide öz düzenleme becerilerinin aracı rol sergilediği saptanmıştır.

Çalışmada incelenen aracılık analizi kapsamında değişkenlerin birbiri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ebeveyninden algılanan psikolojik kontrol ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü ilişki görülmüştür .

Sevgiden mahrum bırakma, suçlu hissettirme ve benzeri ebeveyn uygulamaları ile çocuğun psikolojisinin ebeveynin istediği gibi kontrol etmesi, psikolojik kontroldür. Özerklik kavramı ile çelişmekte olan psikolojik kontrol bireyin düşüncelerinin de sürekli sorgulanması ve ailenin düşüncelerinin benimsenmesini de içermektedir. Öz düzenleme kavramı ise temelinde özerklik ve kendi sorumluluğunu alabilme kavramlarını barındırmaktadır. Öz düzenleme bireyin kendi hedeflerini belirlemesi, hedefine giden yolu çizmesi, öğrenmelerini değerlendirmesi, öz gözlem ve öz değerlendirmeler yapmasını gerektirmektedir. Ebeveyninden gelen uygulamalar ile kişisel süreçleri kontrol altında tutulan ve özerkliğini kazanamamış bireylerin öğrenme ortamında öz düzenleme becerilerini göstermesi beklenmemektedir. Çalışmanın yapıldığı örneklemden elde edilen verilerin kullandığı ve bu bilgileri gösteren yapı araştırmaya göre doğrulanmıştır. İstatistiki analize ait sonuçlar ebeveyninden algılanan psikolojik kontrolün bireyin öz düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öz belirleme kuramı kapsamında öz düzenlemenin en temel gerekliliklerinden bir tanesi bilinçli seçim yapabilmektir. Ancak ebeveyninden algılanan

psikolojik kontrolün yüksek düzeyde görülmesinin bilinçli seçimler gerçekleştirmeyi güçleştirici bir etkiye sebep olduğu bilinmektedir (Baumrind, 1996).

Mükemmeliyetçi ve aşırı koruyucu ebeveynlerin çocuklarını belirli sınırlar içinde tutan bir yönü vardır. Bu gibi ebeveyn tutumlarının yer aldığı ailelerde anne, baba veya her iki ebeveyn de bazen çocuğu zarar görmesin diye bazen yapacağı işi veya görevlerini daha iyi yerine getirebilsin diye çocuklarının yerine bir takım davranışlar gerçekleştirirler. Örneğin, çocuğunun sorumluluklarını yerine getirmek, problem yaşadığı konularda ailenin doğrudan devreye girmesi, arkadaşlıkların ebeveynler tarafından düzenlenmesi, ödevlerinin yapılması, onun yerine kararlar verilmesi ebeveynlerin çocuk yetiştirirken sıklıkla yaptıkları davranışlardandır. Bu davranışlar büyüme gelişme ve kişiliğini kazanma yolundaki bireyin öz yeterlik, karar alma, sorun çözme ve sonuç olarak kendini düzenleme becerilerinin gelişmesine engel olmaktadır.

Kağıtçıbaşı (2005)'nin yaptığı çalışmalar özerklik kavramının aileden bir kopuş ile sağlanmasına yönelik bir zorunluluk olmadığını hem ilişkililik hem de özerkliğin bir gereksinim olarak bir arada bulunabileceğini söylemektedir. Bu açıdan özerklik, ülkemiz gibi toplulukçu kültürlerde sağlamlılığın bir temel taşıdır. Özerklik ve kontrol etme/edilme, bilişsel olarak işleyen bir davranış düzenleme sürecidir. Kendi iç süreçlerine göre davranışlarını şekillendiren bireyler özerklik becerisine sahiptir. Ayrıca bu bireyler nasıl davranacağını seçme ve kendi davranışlarını kontrol etme becerilerine de sahiptir. Kontrolü dış çevre tarafından yapılan bireyler ise dış bir kontrol ile yaşamını devam ettirmekte, uyma davranışları göstermekte ve özerklik sağlayamamaktadır (Yazıcı, 2008). Ebeveyni tarafından duygusal süreçleri, düşünceleri kontrol edilen, en çok ihtiyacı olan koşulsuz sevgi ve kabulü kaybetme riskini yaşayan bir çocuk ailenin yönlendirdiği doğrultuda hissedip davranacak ve özerk bir kimlik sahibi olamayacaktır.

Ebeveyn tarafından yüksek düzeyde kontrol algılayan veya çocuğuna yüksek düzeyde kontrol uyguladığını ifade eden ebeveynlerin yer aldığı ailelerde, kontrolün uygulandığı bireylerde davranışsal ve duygusal pek çok farklı problemin görüldüğü bulgusuna literatürden ulaşılabilmektedir. Bu problemlerden birkaçı depresyon, anksiyete, yalnızlık duyguları, riskli davranışlar, benlik saygısında ve kendine güvende düşüklük, suçluluk, içselleştirme problemleri, uyum sorunları olarak ifade edilebilmektedir (Barber,1996;1999; Barber ve Harmon, 2002; Leary ve Baumeister, 2000). Bu bilgiler doğrultusunda ebeveynler tarafından çocuğa yönelik kabul edici, ilgili ve yapıcı davranışlarının ön planda olduğu ailelerde çocukların böyle bir problem yaşama ihtimali daha düşük olabileceğine yönelik olarak yorumlanabilir. Ergenlik döneminde yer alan bireylerin özerklik boyutunun anneden algılanan ilgi ve kabul tarafından anlamlı şekilde yordandığı ve ailesini demokratik olarak değerlendiren bireylerin daha çok davranışsal özerklik sağladığı bulguları literatürde mevcuttur (Musaagaoglu ve Güre, 2005). Ebeveyn tarafından uygulanan psikolojik ve davranışsal kontrolün öz düzenleme becerilerinin aracılık etkisi ile ergenlere ait duygusal güçlük ve sorunlar üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Çelik - Özden, 2013).

Ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerinde kaygı aşılama, sevgiden mahrum bırakma yollarını kullanarak onların kendi duygu ve düşüncelerinin yanlış veya geçersiz olduğuna yönelik bir algı geliştirmelerine sebep olmaktadır. Psikolojik kontrolü yüksek düzeyde algılayan bir bireyin bu nedenle fikirler üretmesi, hedefler belirleyip kararlar alması süreçlerinde eksiklikler görülmektedir. Bu durumun nedeni, en temelinde bireyin kendisine yönelik yeterlilik ve kendisine güven konularında kayıp yaşamasıdır. Dış kontrol odaklı yetişen ve içsel dinamizmini geliştiremeyen bireyler, kendisini motive edecek olan herhangi bir 'neden'in tespiti ve o hedefe giden yolu belirleme, buna yönelik olarak çalışmalar yapma sürecinde geri planda kalmaktadır. Bu yaşantılara sahip bireyler, dışsal kaynaklar ile motive olacak ya da motive olabilme noktasında kendi kendisine engel olacaktır.

Öz belirleme kuramı insan motivasyonunu açıklarken, özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik kavramlarına vurgu yapmaktadır. Bireylerin motivasyonuna etki ettiği bu şekilde ifade edilen özerklik ve yeterlik kavramının ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrol ile gelişiminin engellediği bilinmektedir. Bir gelişim dönemi özelliği olan özerklik, özerk ve toplulukçu kültürlerde akademik motivasyon ve öznel iyi oluş ile ilişkilidir (Vansteenkiste ve diğ., 2005).

Öz belirleme kuramı açısından incelenen motivasyon kavramına yönelik olarak yapılan çalışmalar, içsel motivasyona sahip olan bireylerin biliş duygu veya davranış açısından ilişkili pek çok olumlu tarafı olduğu görülmektedir. Yüksek içsel motivasyon düzeyine sahip öğrencilerin çaba sarf etme, katılımcı olma gibi davranışları sıklıkla gösterdiği ve hedeflere ulaşma konusunda daha kararlı oldukları bilinmektedir. Buna karşın motivasyonsuz olduğu gözlenen ya da motivasyonunu kendisi dışındaki bir kaynaktan sağlayan bireylerin kaygı düzeylerinde yükseklik ve başa çıkma stratejilerinde olumsuzluklar görülmektedir (Vallerand, Fortier ve Guay, 1997; Deci ve diğ., 1991).

Akademik motivasyon, bireylerin öz düzenleme becerileri tarafından etkilenmektedir. Akademik olarak güdülenen bir bireyin öncelikle harekete geçmesi için bir hedefe gereksinimi vardır. Her öğrenme başarılı ile sonuçlanamaz. Bu nedenle motivasyonu tam bir öğrenci hem başarılı iken hem başarısız iken kendisini gözlemler ve yeni davranış ve yollar belirler. Burada sayılan yaşantıların ve gerekliliklerin tamamı öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerde gerçekleşmektedir. Öz düzenleme becerisi engellenmiş bir çocuk ise kendisi için söz sahibi olamayacaktır. Çünkü bu durum için ya kendisini yeterli görmeyecek ya da otorite kişileri tarafından engellenmişliğe maruz kalacaktır. Bu nedenle kendi öğrenmelerini gözden geçirip değerlendirmesi, gözlem sonucunda elde ettiği sonuçlara yönelik olarak davranışlarını, düşüncelerini ya da bir bütün olarak kendisini düzenlemesi imkânsız hale gelecektir. Bu sebeple öz düzenleme aracılığında akademik motivasyona etki eden ebeveynlerden algılanan

psikolojik kontroller bireyin özerk benlik geliştirmesine vereceği zarar ile bağlantılı olarak akademik motivasyonunu etkilemektedir. Bu süreçte bu bireylerin öz düzenleme becerilerini tam olarak istenen ya da gereken düzeyde kullanamamaları sorunu yaşanmaktadır. Ne hissetmesi ya da neye inanması gerektiği ailesi tarafından söylenen bir bireyin, zaten kendi hedefini belirlememiş olduğundan dolayı içsel motivasyon kurma ihtimalinin çok düşük olduğu düşünülmektedir. Ancak içselleştirilmiş dışsal motivasyon gibi aslında dışsal bir motivasyon kaynağı kullanacak olan birey davranışlarını öz düzenleme becerilerini kullanmada güçlük yaşaması sebebiyle düzenleme noktasında yine problem yaşayacak ve motivasyonu kırılabilecektir.

Sonuç

Öz düzenleme bireyin kendi davranışlarını fark ettikten sonra, önceden kendisinin belirlediği amaçları doğrultusunda kendisini yeniden organize edebilmesidir. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi, öz düzenlemenin en noktası, sorumluluğun bireyin kendisine ait olmasıdır.

Bireylerin yetiştikleri aile ortamı, ebeveynlerin onlara olan yaklaşımları literatürde de görüldüğü gibi pek çok davranışın yordayıcısı konumundadır. Öz düzenleme açısından bakılacak olursak ailede küçük yaşlardan itibaren kazanılmaya başlayan iki beceri ile karşılaşırız. Bunlar, sorumluluk ve özerklidir.

Anne ve babanın, çocuğunun yapması gereken her sorumluluğu onun yerine gerçekleştirilmesi, çocuktaki sorumluluk gelişimine zarar verecektir. Yıllar içerisinde okula başlayan ve artık öğrenci olan bu birey, aile dışı bir ortamda tek başına var olmaya çalışacaktır. Tam da bu noktada o eksik bırakılan sorumluluk ve özerklik duygularının eksikliğini yaşamaya başlayacaktır. Bu nedenle aslında doğdukları andan itibaren çocukların öz düzenleme becerileri pekiştirilmelidir. Birey, küçük yaşlarda iken tam olarak bu beceriyi kullanamayacak olsa bile son çocukluk, ergenlik döneminde yavaş yavaş tamamlanmaya başlayan bu beceri yetişkinlikte de tam olarak kullanılacaktır. Bu nedenle öz düzenleme

yalnızca akademik konularda değil yetişkinlikte bireyin tüm hayatını olumlu anlamda etkileyebilecek bir beceri haline gelecektir.

Yaşamın ilk yıllarında dış uyarıcıları anlamlandırmayı sağlayan öz düzenleme becerileri okula başladıktan sonra, sosyal yaşantılar ve tecrübeler sayesinde oto – kontrol, dikkat süreçleri, problem çözme, planlama yapılarını geliştirecektir. Daha sonraki gelişim dönemlerinde zaman yönetimi becerisi kazandırmakta; bir diğer yandan da projelerin oluşturulması, sınavlar, sorumluluklar ile tek başına mücadele edebilen bir bireyin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi bu nedenler ile önem arz etmektedir. Bu süreçte ebeveynler ve eğitimciler tarafından bireye rehberlik edilmesi gerekmektedir.

Öneriler

Ergenlik öncesi dönem. Okul öncesi dönem başlı başına bireylerin yeni bir yaşantı ile karşılaşma dönemidir. Bu dönemde yeni sosyal ilişkiler kuran ve yeni oyunlar öğrenen birey sürece motive bir şekilde başlamaktadır. Gece – Gündüz, Deve – Cüce gibi dikkat içeren ve bireyin sorumluluk alarak kendi başına karar vermesini geliştiren oyunlar bu dönemde oynatılabilir. Bireyin öğrenme ve hatırlama süreçlerini geliştirirken kara verme becerilerine de katkı sağlayan Eşini Bulma gibi hafıza temelli oyunlar da bu dönemde kullanılabilir. Bireyler örneğin müfredatları dahilinde olan meslekleri tanıma gibi bir konuda veya hayallerini temele alan farklı oyunlarda birbirinden farklı rol ve duyguyu deneyimleme şansı bulabilirler. Bireyin yaşı ilkökul düzeyine geldiğinde strateji geliştirme üzerine şekillenen oyunlar tercih edilebilir. Satranç bu yaş düzeyinde oldukça iyi bir strateji oyunu olarak tercih edilebilir. Bunun yanı sıra sosyal ilişkileri de güçlendiren masaüstü kutu oyunları oynamaları sağlanabilir. İlkokul döneminin sonralarına doğru bireyler enstrüman çalma ve bir spor branşına yönelme konusunda teşvik edilebilir. Bilgi yarışmaları, su doku, dikkat oyunları, mantık oyunları, başarabilecekleri düzeyde münazara çalışmaları, projeler de yine

ilköğretimin son yıllarında tercih edilebilecek öz düzenleme becerisini geliştirecek faaliyetler arasındadır.

Ergenlik dönemi. Bireyin bu dönemde zaman yönetimi becerileri, planlama becerileri, problem çözme becerileri oluşması gerekmektedir. Bu doğrultuda ebeveynin ergen bireyin gelişim dönemi özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Bireyin bu dönemde çok değişken ilgileri olabilecektir. Aile bu noktada ergenin tutarsız olduğu düşüncesine kapılıp onu psikolojik kontrol altına almaya çalışmadan önce onun farklı rol deneyimlemeleri kişilik oluşturma çabasında olduğunu bilmelidir. Ergen birey ile ailenin inatlaşması veya onu kontrol altına almaya çalışması ergenin aileyle zıtlaşmasına ve/veya özerklik sağlayamamasına sebep olacaktır.

Bu sebeple, bu dönemde bireye projeler oluşturması teşvik edilmelidir. Bu projeler onun hedef seçimini, hedefe yönelik görevleri saptamasını, önem sırası yapabilmesini, zorluklar veya engeller karşısında kendisini düzenleyip yeni yollar bulmasını sağlayacaktır. Bunun yanısıra birey, münazaralar ile kendini geliştirme ortamı, düşüncelerini ifade ortamı yakalayabilmelidir. Müzik, sanat, spor aktivitelerine yönlendirilmelidir. Günlük zaman yönetimi için bireyin günlük planlama çizelgeleri kullanması teşvik edilmelidir.

Öğretmenlere öneriler. Öğretmenler derslerinin işlenişinde öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanılmalıdır. Sınıf içinde öğrencilerin gelişimine yönelik olarak öz düzenlemeli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bunu destekler nitelikte işbirlikçi öğrenme ortamı ve ödevler kullanılmalıdır. Bireylerin öz yeterlik algılarını arttırmaya yönelik olarak başarabilecekleri görevler verilmelidir. Öğretmenler, hedef belirleme, hedefe yönelik çalışmaları tespit etme, planlama, kaynaklara erişim konusunda öğrencilere rehberlik etmelidir. Öğrenciye sorumluluk alma ya da gerçekleştirme konusunda zorlandıkları takdirde sınıf içinde sorumluluklar verilebilir. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi için aileden yardım almadan yapabilecekleri proje veya ödevlendirmeler bireysel olarak verilmelidir. Öğrencilerin

hedeflerinin takibi konusunda rehberlik eden ve yeni hedefler belirleme konusunda öğretmenler teşvik edici bir rolde olmalıdır. Öğrencilerin içsel motivasyonu farklı kaynaklardan sağlanmaktadır. Bilmeye yönelik, başarmaya yönelik vb. Bu nedenle öğretmenler içsel motivasyonun artmasına yönelik olarak ilgi çekici stratejiler kullanmalıdır. Öğrencilerin düşünce sistemlerini geliştirmek ve farklı açılardan düşünmeyi öğretmek amacıyla aynı konuyu ele alan ancak farklı açılardan sunan düşünme teknikleri sınıf içinde uygulanmalıdır. Öğretmenler sınıf içinde ders anlatımlarını tek düze bir anlatım yerine etkileşimi temele alan ve farklı öğretim teknikleri içeren ders işlenişleri uygulanmalıdır. Her gün en az ailesiyle geçirdiği vakit kadar bir arada olduğu her öğretmen öğrencisi için bir rol modelidir. Bu nedenle öğretmen her açıdan olduğu gibi problemlerin çözümünde öğrencilere rol model olmalıdır.

Psikolojik danışmanlara öneriler. Ailenin çocuğunun gelişim dönemi özelliklerini anlamasına yönelik ayrıca farklı durumlar ile nasıl baş edeceğini öğrenmesine yönelik Aile Eğitim Programları düzenlenerek ailelere rehberlik yapılabilir. Ailelerin pek çoğu psikolojik kontrolün ne olduğunu ve yol açacağı sonuçları bilmeden uygulamaktadır. Bu amaçla, psikolojik kontrolün ne olduğunun ebeveyn tarafından bilinmesi, sonuçlarının anlaşılması ve bunun yerine daha işlevsel stratejiler öğretilmesi konusunda küçük veli gruplarına grup rehberliği çalışmaları yapılabilir. Bu grup rehberlik çalışmalarında, ebeveynlerin grup terapisi atmosferini yakalaması sağlanmalı ve birkaç oturum devam ettirilmelidir. Bu çalışmalarda, rol oynama ile ebeveyn davranışlarının çocuklara ne hissettirdiğinin ebeveynler tarafından gözlemlenmesi sağlanmalıdır. (Bir ebeveyn çocuk rolünde iken diğeri ona farklı konularda psikolojik kontrol uygulayan anne/baba rolünde olmalıdır.)

Her öğrencinin başarılı olduğu en az bir konu vardır. Bir öğrenci matematik dersinde başarılı iken bir diğeri çok iyi bir sporcu olabilir. Öğrencilerin güçlü olan yönleri tespit edildikten sonra ilgi alanları yetenek ve yeterliliklerine yönelik olarak öğretmenler ile yaptığı

iş birliği süreçlerinde öğrencileri geliştirmeyi hedef alan çalışmaları öğretmenlere anlatabilir. Bu sayede öğrencilerin öz yeterlik inançları geliştirilmeye çalışılabilir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireyler ile grup terapisi çalışmaları yapılabilir. Toplum yaşamına uyum sağlama, sosyal süreçlerde yaşanan sorunların üstesinden kendi başına gelebilmeleri, empati kurmayı öğrenmeler, çözüm odaklı olmaları amacıyla Akran arabuluculuğu veya Barış Eğitimi Programları düzenlenebilir.

Öğrenciler bazen karşılaştıkları süreci yönetmede problem yaşar ve bu nedenle atılganlıkları geri planda kalabilir, yetersizlik duyguları yaşayabilirler. Öğrencilere proje veya hedefe yönelik çalışma süreçlerini nasıl yönetecekleri noktasında rehberlik edebilir. En temelinde öğrenciye yaşam boyu öğrenme felsefesi anlatılabilir. Yine aynı amaca yönelik olarak ders çalışma teknik ve stratejileri, bilgilerin zihinde transferine yardımcı olacak kodlama ve bilişlerin nasıl yönetileceğini içeren bilgiler öğrencilere aktarılabilir. Öğrencilerin günlük zamanlarını en iyi ve amaçlarına en uygun şekilde planlayabilmeleri için zaman yönetimi konusunda grup çalışmaları yapılabilir.

Öğrencilerin motivasyon sağlanması ve sürdürmesi için bir nedene gereksinim duydukları bilinmektedir. Bu gereksinimi bulma konusunda, ‘Neden yapmalıyım?’ sorusuna verilecek yanıtların arayış sürecinde, öğrencinin bir hedefe ihtiyaç duyması veya istemesi gerekmektedir. O isteği bulma veya sürdürme noktasında öğrenciye yardım sağlanabilir.

Araştırmacılara öneriler. Psikolojik kontrolü temele alan bir çalışmada algılanan psikolojik kontrol olduğu kadar ebeveynin kendisini ifade ettiği ve ne düzeyde psikolojik kontrol uyguladığını düşündüğü saptanabilir. Ergenlik döneminde olan bireyler ile çalışıldığında bireylerin aileyi ne düzeyde algıladığı ve gerçekte uygulanan psikolojik kontrol arasında fark olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda önemli olan gerçekten psikolojik kontrol mü yoksa bireyin bu yöndeki algısı mı bunun tespiti sağlanabilir. Konuyu çalışacak olan araştırmacılar bir eğitim programı hazırlayarak eğitim sonunda değişkenlerin nasıl bir

değişim göstereceğine yönelik olarak bir deneysel çalışma planlayabilirler. Çalışmanın nitel verilerle desteklenmesi yeni araştırmacılar için psikolojik kontrol uygulamalarını anlamaya yönelik veri sağlayabilir.

Ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün akademik motivasyonu öz düzenleme becerilerinin tam aracılığı ile etkilediğine yönelik çalışma sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik öneriler sunulmuştur. Psikolojik danışmanlara, öğretmenlere öneriler sunulmuştur. Psikolojik kontrolün aileler tarafından bilinmesi ve daha işlevsel etkili ve yetkin ebeveynlik modelleri kullanılması, öz düzenleme becerilerinin gelişmesi ve bireylerin akademik alanlara daha motive olmasını sağlayacak çalışma önerileri sunulmuştur.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 13.
- Akpur, U. (2015). İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Doktora Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Arslan, E. (2008). Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi. *Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 67-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>
- Ayoğlu, Z. (2012). Okb'ye ilişkin gelişimsel bir model: yetişkin bağlanma biçimleri, ebeveyn den algılanan psikolojik kontrol düzeyi ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin obsesif yorumlar ve belirtilerle bağlantısının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Baldan, B. (2017). Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.

- Barber, B. K. (1992). Family, personality, and problem behaviors. *Journal of the Marriage and the Family*, 54, 69-79.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K. (2002). Reintroducing Parental Psychological Control. B. K. Barber (Ed.). *Intrusive Parenting* (s. 3-15). Washington: American Psychological Association.
- Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the Self: Parental Psychological Control of Children and Adolescents. B. K. Barber (Ed.). *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents* (s. 15 – 52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction social-psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51, 1173-1182.
- Başaran,İ.E.(2000). Yönetimde İnsan İlişkileri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Baumrind D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind D.(1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

- Bean, R. A., Barber, B. K. & Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among african american youth: the relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27 (10), 1335-1355.
- Boekaerts, M.& Cascallar, E. (2006) How far we moved toward an integration of theory and practice in self-regulation. *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000) Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and Ego-Protective Goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. and Zeidner, M., Eds., *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, 417-450.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. içinde, G. Schraw, & J. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental. Measurements, University of Nebraska.
- Bukowski, J. G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading. *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- Buruk, P., Şimşek, Ö.F., & Kocayörük, E.(2017). Higher-order traits and happiness in the workplace: the importance of occupational project scale for the evaluation of characteristic adaptations. *The Journal of General Psychology*. ISSN: 0022-1309.
- Büyüköztürk, Ş.(2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Calp, Ş. (2013). Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Calero, M. D., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I., Kazen, M. & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328–343.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cüceloğlu, Doğan. (2004). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, E. (2006). Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Çelik-Özden C.(2013). Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerindeki etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Aydın.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students`into mathematics lesson. *An International Journal Social Sci. and Humanities*, 28,152-159.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, L. E, Koestner, R., & Ryan, M. R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1995. Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Dinçel, E. (2006). Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara : Ankara Üniversitesi.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*, Essex: Longman.
- Ercan, Ö. (2002). İlköğretim okulu öğrencilerinin aile özellikleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yolları. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erden, M. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Gage, N. & Lees, Berliner, C. David. (1992). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gardner, C.R. (2006). Motivation and attitudes in second language learning. *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*. 348-355.
- Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gottfried, Adele E. (1985), Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students, *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 631-645.
- Haslofça, F., & Korkmaz, N. H. (2016). Reliability and validity of academic motivation scale for sports high school students. *SHS Web of Conferences*.
- Haşlaman, T. (2005). “Programlama Dersi İle İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısallık Modeli.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,110–122.
- Hauser S T, Powers S I, Noam G, Jacobson A, Weiss B. & Follansbee D. (1984). Familial context of adolescent ego development. *Child Development.*, 55, 195-213.
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation*, s.1-18. West Sussex: Blackwell Publishing.

- İlter, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde 5e öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri. *Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Karagüven, H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2599-2620.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları
- Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü. *Doktora Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kındap Y, Sayıl M, & Kumru A. (2008). Anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 92–107.
- Kındap, Y. (2011). Kendini belileme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kocayörük, E.(2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.4 (37), 24-37.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 231-256.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199-214.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 91- 97.
- Kurt, D. (2010). Algılanan psikolojik kontrol ile gencin psikososyal işlevselliği arasındaki ilişkiler: kişilerarası güven inancı ve güvenli bağlanmanın rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kuyu, Ş. İ. (2016). Gençlerde görülen toplumsal kaygı bozukluğu ve bulimiya nervoza belirtileri üzerinde ebeveyn psikolojik kontrolünün etkisi: yalnızlık ve öfke kontrolünün aracı rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leary, M. & Baumeister, R. (2000). *The Nature And Function Of Self-Esteem: Sociometer Theory*. Academic Press.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13*, 251-258. Doi:10.1016/S1041-6080(02)00092-4.
- Lintern, S. (2002). "What is motivation", Retrieved August 10, 2006, from <http://www.unisanet.unisa.edu.au/motivation/Pages/What%20is%20Motivation.htm>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*(98), 224-253.

- Mithaug, D. D. (1993). *Self-Regulation Theory: How Optimal Adjustment Maximizes Gain*. Connecticut, ABD: Praeger Publishers.
- Musaagaoglu, C & Gure, A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*. 20 (55), 79-94.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*. 78,1. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>.
- Öğülmüş, S. (2001), *Eğitimde Güdülenme: Öğrencilerin Öğrenmeye Güdülenmesi*. Ankara.
- Özdemir, Y. (2012). Parental behavioral and psychological control relationships to self-esteem, life satisfaction, depression, and antisocial behaviors. *International Journal of Human Sciences*. 9(2).
- Özyalvaç, N. T. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (konya anadolu lisesi örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Pape, S.J. & Wang, C.(2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science*.31(6), 419-449.
- Pettit GS, Laird RD, Dodge KA, Bates JE, & Criss MM. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72(2), 583–598.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational*.

- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds), *Handbook Of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Porter, L.W, Bigley, G.A. & Steers,R.M. (2003). *Motivation And Work Behavior*. University of Brighton.
- Pulat, N. (2011). Ebeveynlerin uyguladığı psikolojik kontrolün ergenlerin depresyon, kaygı ve öfke belirtileri üzerindeki etkisi: mükemmeliyetçiliğin aracı rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269 - 286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>.
- Robbins, S.P. (2003). *Organisational Behaviour*. San Diego: Prentice Hall.
- Robbins, S.P. (2003). The antecedent and consequence of organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Business and Management Sciences*. 4-2.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sassenberg, K. & Woltin, K-A.H. (2008). Group-based self-regulation: The effects of regulatory focus. *European Review of Social Psychology*. 19(1):126-164.
- Sayıl, M., & Kındap, Y. (2010). Ergenin anne-babadan algıladığı psikolojik kontrol: psikolojik kontrol ölçeğinin geçerlik güvenirliği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 62-71.

- Seyis, S. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Seyis, S. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Shek, D. T. L. (2007). A longitudinal study of perceived parental psychological control and psychological well-being in Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Clinical Psychology*, 63, 1-22.
- Shulman, S. & Collins, W. A. ve Dital, M. (1993). Parent-Child Relationships and Peer-Perceived Competence During Middle Childhood and Preadolescence in Israel. *The Journal of Early Adolescence*, 13(2), 204-218. doi:10.1177/0272431693013002005.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York, Macmillan.
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M., Luyten, K. ve Goossens, L. (2006). Parenting and Adolescent Problem Behavior: An Integrated Model With Adolescent Self-Disclosure and Perceived Parental Knowledge as Intervening Variables.

- Soenens B & Vansteenkiste M. A (2010). Theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74–99.
- Sönmez, Ş. (2011). Ergenliğe geçişte annenin davranışsal ve psikolojik kontrolünün anne-ergen ilişkisine ve ergenin bir yıl sonraki uyumuna etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Stover, J. B. & Iglesia, G., Boubeta, A. R., Fernández, M., & Liporace. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 71-85.
- Topçu, M. K. (2015). Çalışanların kişilik özelliklerinin örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde psikolojik sözleşme algısının rolü. *Doktora Tezi*. Ankara.
- Türkmen, M. (2011). Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: bir model sınaması. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ulukaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anababa tutumları. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ulutaş, B. (2016). Özdüzenlemeli öğrenme ortamında kimya öğretmen adaylarının motivasyonlarının değişiminin incelenmesi. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi.
- Ülgen, G. (1997) Eğitim Psikoloji, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünyeli, B. (2015). Obsesif kompulsif bozukluk tanısı alan ebeveynlerin 10-18 yaş çocuklarında anne babadan algılanan psikolojik kontrol ve mükemmelliyetçilik düzeyi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve

- Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması. *Edu7*, 2(2).
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Vardar, A. (2011). Özdüzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına özdüzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi. *Doktora Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Vallerand, Robert J. & Pelletier, Luc G. & Blais, Marc R. & Briere, Nathalie M. & Senecal, Caroline & Valleres Evelyne F., (1992), The Academic Motivation Scale: A Measure Of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education, *Educational and Psychological Measurement*, 52.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: retrospective and prospective. *Advances in Motivation and Achievement*, 35-70.

- Wigfield, A. & Lutz - Klauda, S. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1) 3–44.
- Winne, P. H. (1996). A Metacognitive View of Individual Differences in Self-Regulated Learning, *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*, 2, 153-189.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235.
- Woolfolk, Anita E. (1998), *Educational Psychology*, 7. Baskı, Boston: Allyn and Bacon.
- Wu, Xinyi. 2003. Intrinsic Motivation And Young Language Learners: The Impact Of The Classroom Environment System. 31, 501–517.
- Yağlı, Ü. (2004). The self-regulatory strategies and motivation used in learning english and its relation to achievement. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*. 108-116
- Yavuzer, H. (2007). *Anne Baba Ve Çocuk*, Ankara: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, Hikmet (2008), "Motivasyon", Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldızlı, H. (2015). Özdüzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına tutumlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisi. *Doktora Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Yöyen, İ. (2008). Mesleki ve teknik eğitimi geliştirme projesine (megep) dahil olan ve olmayan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Yurt, E., & Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 669-685.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Developing a structured interview for assessing student use of self-regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 13-27.
- Zimmerman, B.J.& Paulsen, A.S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P.R. Pintrich (Ed), *Understanding self-regulated learning* (pp. 13-28). San Francisco: Jossey Bass.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39) San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-65) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Zimmerman, B. & Schunk, D.H. (2007). Motivation, an essential dimension of self regulated learning. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (eds.), *Motivation and selfregulated learning: theory, research, and applications* (pp. 1-30) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289-307.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 323-350). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zulkosky, K.(2009). Self-efficacy: a concept analysis. *Nursing Forum*. 44 - 2.

Ekler**Kişisel Bilgi Formu****1.Okulunuzun Adı:****2.Cinsiyet:** () Kız () Erkek**3.Kiminle Yaşıyorsunuz:** Aile () Yurt () Diğer..... (lütfen belirtiniz)**4. Kaç kardeşiniz var:****Kaçıncı çocuğunuz:****5.Anneniz:** Sağ () Ölü () **Babanız:** Sağ () Ölü ()**6. Anneniz:** Öz () Üvey () **Babanız:** Öz () Üvey ()**7. Anne Babanız:** Birlikte () Ayrı yaşıyor () Boşanmış ()**8.Anne Eğitim Durumu:** Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans-2 Yıl ()
Lisans- 4 Yıl ()**8. Baba Eğitim Durumu:** Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans-2 Yıl ()
Lisans- 4 Yıl ()

ANNEM				PKÖ	BABAM			
Hiç yapmaz	Bazen yapar	Sıklıkla yapar	Her zaman yapar	Aşağıda Anne ve Babanızın sizinle olan ilişkisinde var olabilecek bazı davranışları yer almaktadır. Lütfen bu davranışların anne ya da babanız için ne oranda geçerli olduğunu size uyan sayıyı işaretleyerek belirtiniz. Her bir ifadeyi önce anneniz için düşünün ve solda yer alan sütunlarda size uyan seçeneği işaretleyin, daha sonra her bir ifadeyi babanız için düşünün ve aynı şekilde sağ tarafta size uygun seçeneği işaretleyin	Hiç yapmaz	Bazen yapar	Sıklıkla yapar	Her zaman yapar
1	2	3	4	1.Eğer onu utandıracak bir şey yaparsam, beni görmezden gelmeye çalıştığı olur	1	2	3	4
1	2	3	4	2.Bazı şeyleri onun gibi düşünmediğimde bana soğuk davrandığı olur	1	2	3	4
1	2	3	4	3.Yapmamam gerektiğini düşündüğü bir şeyi yaptığımda bana kendimi suçlu hissettirdiği olur	1	2	3	4
1	2	3	4	4.Beni başkalarının (arkadaşlarının) önünde utandırdığı olur	1	2	3	4
1	2	3	4	5.Ailedeki problemler yüzünden beni suçladığı olur	1	2	3	4
1	2	3	4	6.Eğer onu kıracak bir şey yaparsam, gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmadığı olur	1	2	3	4
1	2	3	4	7.Beni aşağılayıp, küçük düşürdüğü olur (aptal işe yaramaz vb. olduğumu söylediği zamanlar)	1	2	3	4
1	2	3	4	8.Beni bir başkasıyla haksız yere karşılaştırdığı olur (kardeşimle ya da kendi çocukluğuyla)	1	2	3	4
1	2	3	4	9.Beni eleştirirken geçmişte yaptığım hataları dile getirdiği olur	1	2	3	4
1	2	3	4	10.Bir birey olarak bana saygı duymadığı olur (konuşmama izin vermediği, diğerlerini bana tercih ettiği zamanlar)	1	2	3	4
1	2	3	4	11.Ben konuşurken sözümü kestiği olur	1	2	3	4
1	2	3	4	12.Bazen odama izinsiz girip, çantamı ve eşyalarımı karıştırdığı olur	1	2	3	4
1	2	3	4	13.Benden çok fazla şey beklediği olur (okulda başarılı olma, iyi insan olma vb)	1	2	3	4
1	2	3	4	14.Ne zaman bir şey anlatmaya çalışsam konuyu değiştirdiği olur	1	2	3	4
1	2	3	4	15.Beni yok saydığı olur (beni bırakıp yürüyüp gittiği, beni dikkate almadığı zamanlar)	1	2	3	4
1	2	3	4	16.Herhangi bir şey hakkındaki hislerimi ve düşüncelerimi değiştirmeye çalıştığı olur	1	2	3	4

AÖÖ		Hiç bir zaman	Nadiren	Arasıra	Sık sık	Her zaman
Lütfen aşağıda bulunan yargıların her birini yapma sıklığınız konusunda size en uygun olanı işaretleyiniz.						
1	Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim	1	2	3	4	5
2	Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabilirim	1	2	3	4	5
3	Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim	1	2	3	4	5
4	Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim	1	2	3	4	5
5	Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim	1	2	3	4	5
6	Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder	1	2	3	4	5
7	Hatalarımdan öğrenebilirim	1	2	3	4	5
8	Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarıyı Sorgularım	1	2	3	4	5
9	Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım	1	2	3	4	5
10	Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm	1	2	3	4	5
11	Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim	1	2	3	4	5
12	Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm	1	2	3	4	5
13	Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım	1	2	3	4	5
14	Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım	1	2	3	4	5
15	Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim	1	2	3	4	5
16	Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim	1	2	3	4	5

Değerli öğrenci, bu ölçek; neden okula devam ettiğinizi belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle, neden okula gidiyorsunuz? Sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.

		Hiç Uyuşmuyor	Orta Derecede Uyuşuyor					Tamamen Uyuşuyor
		1	2	3	4	5	6	7
1	İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2	Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3	İleride seçebileceğim üniversiteye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4	Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyordum gibi geliyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6	Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7	Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8	Ailemin istediği iyi bir üniversiteye gidebilmek için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9	Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10	Gelecekte saygın bir üniversiteye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11	İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12	İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13	Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
14	Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15	İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16	İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17	Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18	Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20	Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21	Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22	Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23	İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
24	Üniversitede daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
25	Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
27	Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı- Soyadı: Özgenur KORKIN

Doğum Yeri: Nazilli - Aydın

Doğum Tarihi: 31/10/1994

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı

Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol, Akademik Öz Düzenleme Ve Akademik Motivasyonlarının Demografik Değişken Analizlerine Göre İncelenmesi (II. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu / 02.11.2018 - 04.11.2018)

İŞ DENEYİMİ

Özel MY Okulları Aydın – Okul Psikolojik Danışmanı – 2017 -

İLETİŞİM

E-Posta Adresi: ozgenurkorkin@gmail.com