

T.C
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
UMUT, DUYGU DÜZENLEME ALGILARININ BAŞARI
YÖNELİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Abdulkadir BERBER

Zonguldak, 2018

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
UMUT, DUYGU DÜZENLEME ALGILARININ BAŞARI
YÖNELİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Hazırlayan
Abdulkadir BERBER**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Cevat EKER**

Zonguldak 2018

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

10.10.2018

Abdulkadir BERBER

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 155282104009 numaralı Abdulkadir BERBER'in hazırladığı "Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut ve Duygu Düzenleme Algılarının Başarı Yönelimleri Üzerindeki Etkisi" konulu ~~DOKTORA~~YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 19/09//2018 Çarşamba günü saat 14:00'de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan _____
Doç. Dr. Cevat EKER (Danışman)

Üye _____
Doç. Dr. Ali ARSLAN

Üye _____
Doç. Dr. Kerim KARABACAK

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19/09/2018
Doç. Dr. Ertuğrul YILDIZIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	:	B.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı	:	Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut, Duygu Düzenleme Algılarının Başarı Yönelimleri Üzerindeki Etkisi
Tez Yazarı	:	Abdulkadir BERBER
Tez Danışmanı	:	Doç. Dr. Cevat EKER
Tez Türü, Yılı	:	Yüksek Lisans Tezi, 2018
Sayfa Adedi	:	87

Bu araştırmanın amacı, umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkarak umut ve duygu düzenlemenin öğrenme yönelimini açıklama-yordama gücü ve duygu düzenlemenin umut ve öğrenme yönelimi arasındaki aracı rolü de incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya 9.,10.,11 ve 12. Sınıf düzeyinde 1448 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmada umut ölçeği, duygu düzenleme ölçeği ve başarı (amaç) yönelimi ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma, Manova, Anova, Korelasyon analizi, Çoklu Regresyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre amaca ilişkin motivasyon, amaca ulaşmada farklı yollar belirleme, bilişsel yeniden değerlendirme ve öğrenme yönelimi arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Amaca ilişkin motivasyon, amaca ulaşmada farklı yollar belirleme ve bilişsel yeniden değerlendirmenin öğrenme yöneliminin anlamlı yordayıcısı olduğu ve bilişsel yeniden değerlendirmenin umut ile öğrenme yönelimi arasında arabuluculuk rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Umut, Duygu Düzenleme, Başarı Amaç Yönelimi

ABSTRACT

Institution : BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction

Title of Thesis : The Effect of Secondary School Students Perception of Hope and Emotion on Success.

Author : Abdulkadir BERBER

Advisor : Doç. Dr. Cevat EKER

Type of Thesis, Year : M.Sc. Thesis, 2018

Page Number : 87

The main object of this research is to examine the relation between hope, emotion regulation and goal orientation. In the research, the mediation role between the explanation-regression force of hope and emotion regulation for learning orientation and hope and learning orientation of emotion regulation was assessed through the relationship between the variables. The research is a descriptive study in the form of relational screening model. The research included 1448 secondary education students of 9th, 10th and 12nd grade. A hope scale, emotion regulation scale and goal orientation scale were used in the research. For data analysis, an arithmetic mean and standard deviation, Manova, Anova, Correlation analysis, Multiple Regression Analysis and Structural Equation Modeling among the descriptive statistics were used. According to the results obtained from the research, there was a significant correlation between motivation for the goal, finding different ways for achieving the goal, cognitive reassessment and learning orientation. It has been concluded that motivation for the goal, finding different ways for achieving the goal and cognitive reassessment are the significant predictors of the learning orientation and that cognitive reassessment has a mediation role between the hope and learning orientation.

Key words: Hope, Emotion Regulation, Achievement Goal Orientations

ÖNSÖZ

Yapmış olduğum çalışmaların başından sonuna gelinceye kadar üzerimde emeği geçmiş tek tek sayamayacağım ancak katkılarını asla unutamayacağım değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Tez danışmanlığım süresince bana desteğini esirgemeyen Danışmanım Doç. Dr. Cevat EKER'e, tez jürimde yer alarak tezimi daha iyi hale getirmem için beni iyi bir şekilde yönlendiren sayın, Doç. Dr. Ali ARSLAN'a ve Doç. Dr. Kerim KARABACAK hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Her süreçte desteklerini esirgemeyen değerli hocam Dr. Cennet DEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak her durumda beni hep destekleyen, her gün biraz daha ileriye gitmem için teşvik eden hayat arkadaşım, değerli eşim Gülnur Hanım'a ve biricik yavrularım Mehmet Akif ve Elif Duru'ya bana verdikleri güç için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	3
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Başarı Yönelimi	7
2.1.2. Duygu Düzenleme	12
2.1.3. Umut.....	18
2.2. İlgili Araştırmalar	22
2.2.1. Başarı Yönelimi İle İlgili Araştırmalar	22
2.2.2. Duygu Düzenleme İle İlgili Araştırmalar	25
2.2.3. Umut İle İlgili Araştırmalar	26
3. YÖNTEM	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Başarı Yönelimi Ölçeği	31
3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	33
3.3.3. Umut Ölçeği.....	34

3.5. Verilerin Toplanması	36
3.5. Verilerin Analizi	36
4. BULGULAR.....	43
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	43
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.3. Üçüncü Alt probleme İlişkin Bulgular	47
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
SONUÇ	61
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	76
Ek 1: Başarı Yönelimi Ölçeği	76
Ek 2: Duygu Düzenleme Ölçeği	77
Ek 3: Umut Ölçeği	78
Ek 4: Araştırma İzinleri	79
Ek 5: Etik Kurul Kararı	82
Ek 6: Enstitü Yönetim Kurulu Kararı.....	83
Ek 7: Başarı Yönelimi Ölçeği DFA Sonuçları	84
Ek 8: Duygu Düzenleme Ölçeği DFA Sonuçları	85
Ek 9: Umut Ölçeği DFA Sonuçları	86
ÖZGEÇMİŞ	87

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1: Öğrenme ve Performans Yönelimli Öğrencilerin Karşılaştırılması	10
Tablo 2.2: Başarı Yöneliminde Sınıf İklimi	11
Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	30
Tablo 3.2: Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	30
Tablo 3.3: Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	31
Tablo 3.4: Başarı (Amaç) Yönelimi Alt Boyutu İstatistikleri Yorumlama Değer Aralığı	32
Tablo 3.5: Başarı (Amaç) Ölçeği DFA Sonuçları.....	32
Tablo 3.6: Duygu Düzenleme Alt Boyutu İstatistikleri Yorumlama Değer Aralığı	34
Tablo 3.7: Duygu Düzenleme Ölçeği DFA Sonuçları.....	34
Tablo 3.8: Umut Alt Boyutu İstatistikleri Yorumlama Değer Aralığı.....	35
Tablo 3.9: Umut Ölçeği DFA Sonuçları.....	35
Tablo 3.10: Betimsel İstatistikleri Yorumlama Değer Aralığı	36
Tablo 3.11: Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları.....	38
Tablo 3.12: Uyum İyiliği Değerleri	42
Tablo 4.1: Duygu Düzenleme, Umut, Başarı Yönelimi Betimsel İstatistikleri	43
Tablo 4.2: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimlerinin Cinsiyete Göre Manova ve Sonuçları	45
Tablo 4.3: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimlerinin Cinsiyete Göre Anova ve Sonuçları	46
Tablo 4.4: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimlerinin Okul Türüne Göre Manova ve Sonuçları	48

Tablo 4.5: Duygu Dzenleme, Umut ve Başarı Ynelimlerinin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları	49
Tablo 4.6: Duygu Dzenleme, Umut ve Başarı Ynelimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Manova Sonuçları	51
Tablo 4.7: Duygu Dzenleme, Umut ve Başarı Ynelimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları	52
Tablo 4.8: Duygu Dzenleme, Umut ve Başarı Ynelimi Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	54
Tablo 4.9: Umut ve Duygu Dzenlemenin Başarı Ynelimini Yordama Düzeyi	56
Tablo 4.10: Model Uyum İyiliği Sonuçları	57
Tablo 4.11: Nihai Modele İlişkin Sonuçlar	58
Tablo 4.12: Umut ve Duygu Dzenlemenin Öğrenme Ynelimine Doğrudan ve Dolaylı Etkisi	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1:	Duygu Düzenleme Süreci Modeli	14
Şekil 2.2:	Duygu Düzenleme Süreci	17
Şekil 4.1:	Nihai Model	58



KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
AMOS	: Analysis of Moment Structures
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Sd	: Serbestlik Derecesi
AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
NFI	: Normlandırılmış Uyum İndeksi
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
AGFI	: Düzeltilmiş İyilik uyum İndeksi
RMR	: Ortalama Hataların Karekökü
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
SRMR	: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
IFI	: Artırmalı Uyum İndeksi
MI	: Modifikasyon İndeksi
MANOVA	: Çok Değişkenli Varyans Analizi
ANOVA	: Tek Değişkenli Varyans Analizi
Ss	: Standart Sapma
MİN	: Minimum
MAX	: Maksimum

GİRİŞ

Eğitime ilişkin tanımlar incelendiğinde, bireyin davranışlarındaki değişiklikler yoluyla istendik devletin, toplumun beklentileri doğrultusundaki özelliklerin kazandırılma sürecine vurgu yapılmaktadır. Bu tanımda devletin ve toplumun beklentileri olarak vurgulanan özelliklerin toplamı bireyin başarılı olması ile ilgilidir. Gerçekten de öğrencilerden öğrenim hayatları boyunca aileleri, öğretmenleri ve çevreleri tarafından başarılı olmaları beklenir. Başarı kavramı oldukça kapsamlı ve görecelidir. Başarının tanımı ve göstergeleri kişiden kişiye değişmektedir.

Eğitim ve psikoloji alanında yapılan birçok araştırmaya konu olan başarının birçok eğitsel ve psikolojik değişkenle ilişkisi bulunmuştur. Başarıyla ilişkili olabilecek psikolojik değişkenlerin başında güdülenmenin olduğu söylenebilir. Güdünün bireyi harekete geçiren bir güç olduğu düşünöldüğünde bireyin öğrenme sürecindeki başarısını açıklama gücü de yadsınamaz. Öğrenme-öğretme sürecindeki bireyin güdülenmesi ile ilgili önemli konulardan biri de bireyin öğrenme etkinliklerine hangi amaçlarla katıldığıdır. Bireyler öğrenme-öğretme süreçlerinde etkinliklere katılırken farklı amaçlar benimserler. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine hangi amaçlarla katıldıklarını inceleyen başarı (amaç) yönelimi teorisi bunu inceleyen bir motivasyon teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamlarına farklı amaçlarla katıldıkları ve benimsedikleri amaç yönelimlerinin onların tepkilerinin belirleyicisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler aktivitelere katılım gösterirken benimsedikleri amaç yönelimlerinin bireylerin farklı zihinsel yapılarını işe koştuğu belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle bireyler öğrenme ve çalışma ile ilgili durumlarda kendilerini algılama şekilleri bakımından farklılaşmaktadırlar (Pintrich, 2000c, Akt: Buluş, 2011;531). Bazı bireyler için öğrenme esas amaç iken, bazıları için akranlarına olumu görünme, bazılarına göre ise akranları karşısında zor duruma düşmeme algısı bireyin tepkilerinin belirleyicisi olabilmektedir. Bu durum motivasyonel bir durumdur ve duyguların düzenlenmesi ve motivasyona ilişkin önemli kavramlardan biri olan umut ile yakından ilişkili olacağı düşünölmektedir. Yapılan birçok araştırma okul ortamlarında bireyin başarısı ve başarı yönelimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin okul davranışlarının biçimlendirilmesinde başarı amaç yöneliminin önemli olduğunu göstermektedir.

Duygular, günlük hayattaki gerçekleştirdiğimiz birçok faaliyete yön vermektedirler. Davranışsal tepkileri verirken, olaylara ilişkin karar verme sürecinde, kişiler arası etkileşimlerde duygular önemlidir. Duygularımız bu anlamda hayatımızı kolaylaştırabileceği gibi yaşamı zorlaştıran bir durum haline de gelebilir. Bu durum duyguların kontrol edilebileceği durumunu da ortaya çıkarmaktadır. Duygularını gerektiği şekilde düzenleyerek, kontrol altında tutan bireyler açısından olumlu sonuçlar alabileceği söylenebilir.

Eğitim bilimi ve psikolojiyle ilgili önemli kavramlardan bir diğeri ise umuttur. Umut, beklenen ya da ümit edilen şey anlamına gelmektedir. Bu bakımdan bireyin bir konu hakkındaki beklentisini içerdiğinden motivasyonel bir süreci de barındırdığı söylenebilir. Umut, psikolojik bir kavram olarak bakıldığında fiziksel ve ruhsal açıdan gerekli, bireyin genel iyi olma durumunun sağlanmasında ve gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bakımdan da koruyucu bir işleve sahiptir. Bu araştırma temele alınan umut kavramı Snyder'ın umut teorisine dayalıdır. Snyder'a göre (1995:355) tüm insanlar amaç yönelimlidir. Amaçlar hayal edilen sonu yansıtır ve amaçlar umutlu düşünceler için güvenilir bir kaynaktır (Snyder, 1997:107). Bu bakımdan amaca yönelik düşünceler insanoğlunun öğrenmesi ve başa çıkmasında temel yapı taşlarını oluştururlar. Bu teoriye göre amaca ilişkin farklı yollar belirleme (pathways) ve amaca ilişkin motivasyon (agency) umudun iki temel bileşenidir.

Yukarıda sözü edilen başarı (amaç) yönelimi, duygu düzenleme ve umut arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada umut ve duygu düzenlemenin başarı (amaç) yöneliminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda da bu araştırma umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimi arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücünün belirlenmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca duygu düzenleme durumunun (bilişsel yeniden değerlendirme), umut ve öğrenme yönelimi arasındaki arabulucu etkisinin belirlenmesi de bu araştırmanın ikincil derecedeki amacını oluşturmaktadır.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve umut ve duygu düzenlemenin başarı (amaç) yönelimi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı bağlamında araştırmaya ilişkin temel problem cümlesi ve alt problemler aşağıda açıklanmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğrencilerinin umut ve duygu düzenleme durumlarının başarı (amaç) yönelimi üzerinde etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Umut ve duygu düzenleme durumunun başarı (amaç) yönelimi üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimleri ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ortaöğretim öğrencilerinin umut ve duygu düzenleme durumları başarı (amaç) yönelimlerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Birey doğum öncesi dönemde başlayan yaşamı ve sonrasında, yaşamı boyunca gereksinim duyacağı birçok davranışı kazanır. İnsanın doğuştan getirdiği davranışların oranı, sonradan öğrendiği ve öğrenilmiş davranışlar olarak da nitelendirilen davranışlara kıyasla oldukça azdır.

Bireyin yaşamı boyunca öğreneceği davranışlar, yaşamını devam ettirebilmesinin de temel belirleyicisi olmaktadır. Modern toplumlarda okul vb. ğrenme merkezleri, bireylerin bu gereksinimlerine cevap ararken öğrenme üzerinde etkili olan etmenler de ilgi konusu olmuştur. Bu bağlamda öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen faktörler hem eğitim biliminin hem de psikolojinin ilgi odağını oluşturmaktadır.

ğrenme-ğretme sürecinde öğrenmeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bireyin tre özgü hazır oluşu, olgunlaşması, genel uyarılmış düzeyi ve bilişsel özelliklerin yanı sıra tutum, güdülenme ve diğer duyuşsal özellikler de öğrenmeyi etkileyen önemli etmenlerdendir. Bireyin motive olması bireyin öğrenme ürününe ilgi duymasını, önem vermesini, öncelik sırasını, ihtiyacını karşılamasını ve bu bağlamda eylemde bulunmasını ifade eder. Özellikle ğrenmeye ilişkin araştırmalarda bilişsel kuramların önem kazanmasıyla birlikte öğrenmeyi etkileyen dışsal etkenlerin yanı sıra içsel etkenlerin rolü de önem kazanmıştır. Bu bağlamda başarı ve başarma güdüsüyle ilgili çalışmalar güdülenmeyle ilgili araştırmaların önemli bir kısmını oluşturmuştur. Bunlar arasında en göze çarpan teorilerden biri de akademik başarı (amaç) yönelimi teorisidir.

Başarı (amaç) yönelimi teorisi, başarma güdüsünü açıklamaya yarayan ve eğitim ve gelişim psikologları tarafından ortaya konulan bir güdülenme teorisidir. Başarı (amaç) yönelimi teorisi öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ve okulla ilgili akademik etkinliklere katılırken ve verilen görevleri yaparken hangi amaçla yaptıklarını, sergiledikleri performansın nedenlerini açıklamayı esas alan güdülenme teorisidir. Başarı (amaç) yönelimi teorisinde ilk zamanlarda iki temel yönelimden söz edilmiştir. ğrenme yönelimi olarak adlandırılan birinci yönelim, yetenek ve görevle ilgili becerilerin geliştirilmesine odaklanır ve öğrenmenin kendisi temelde değerlidir. Performans yönelimi olarak nitelendirilen ikinci yöneliminde ise bireyler daha önceden kendileri ya da başkaları tarafından konulmuş bir takım standartlara ulaşmak ve başkalarına karşı üstün görünmek ya da kıyaslama sonucu kendisini eksik görmemek için öğrenme etkinliklerine katılım gösterirler. Başarı (amaç) yönelimi teorisıyla ilgili araştırmalar, performans odaklı yönelimin kendi içerisinde performans yaklaşma yönelimli ve performans kaçınma yönelimli olmak üzere ikiye ayrılmış ve performans

yaklaşma yöneliminin birey açısından çok da olumsuz olmadığı vurgulanmıştır. Performans yaklaşma yönelimli öğrenenler öğrenme ortamına akranlarıyla kıyaslandığında başarılı görünmek amaçlı katılım sergilerken, performans kaçınma yönelimli bireyler öğrenme ortamında olumsuz görünmekten kaçınmak için katılım sergiler. Gerekseim duymadığı sürece de öğrenme etkinliklerine katılım sergilemekten kaçınırlar.

Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme amaç yönelimi ile ilişkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda başarı yönelimi üzerinde etkisi olan psikolojik ve çevresel değişkenler incelenebilir. Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sürecinde etkili olan neden ve faktörlerin belirlenmesi öğrencilerin başarı yönelimlerinin belirlenmesinde faydalı olabilir. Bu araştırmada da duygu düzenleme ve umudun, başarı (amaç) yönelimlerini açıklamadaki rolünün incelenmesinin en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin başarı ve öğrenme yönelimiyle ilgili olacağı düşünülen duygu düzenleme açısından anlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenme ve başarı ile ilgili süreçte duygu düzenlemenin rolünü incelemek amaçlanmaktadır.

Literatürde birçoğu başarı yönelimi ile ilişkili olabilecek değişkenlerle ilgili araştırmalar bulunmaktadır. İlgili literatürde umut, duygu düzenleme ve başarı yönelimi ilişkisini temele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Başarı yönelimi ile yakından ilişkili olabilecek olan umut ve duygu düzenleme süreci de psikolojinin önemli konuları arasındadır. Yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlamasının yanı sıra alanla ilgili yapılacak yeni araştırmalara da temel teşkil etmesi amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, ülke genelinde yapılacak olan program geliştirme çalışmalarında göz önünde bulundurulacak bulgular elde edilmesi ve program değişikliklerine ışık tutması amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre umut ve duygu düzenleme alt boyutlarının başarı üzerindeki etkisinin sınıf düzeylerine, okul türüne, cinsiyetine göre farklılaştığı görülmekte, ailelerin ve öğretmenlerin de çocuklarını doğru yönlendirebilmeleri açısından ışık tutması amaçlanmaktadır.

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçme araçlarında yer alan maddelere verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karabük merkez ilçede yer alan ve örnekleme oluşturan ortaöğretim kurumlarının 9-10-11-12. sınıflarında yer alan 1448 öğrenci ve çalışmada kullanılan umut, duygu düzenleme ve başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Umut: Umut, günlük yaşamda genellikle arzulanan bir sona ilişkin bireyin kendisini ve çabalarını yetersiz görmesine rağmen olumlu sonuç beklentisini sürdürmesine yardımcı olan duygu ağırlıklı pasif bir yapıdır. (Lazarus, 1999: 653).

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, bireylerin duygusal durumlarını yönetmek için yaptıkları etkin girişimlerden oluşur. Daha açık bir ifadeyle duygu düzenleme; ruh halleri, stres ve pozitif ya da negatif duygulanımı da içeren, duygusal olan bütün durumların düzenlenmesini ifade etmektedir. (Gross, 2002).

Başarı (Amaç) Yönelimi: Bireylerin başarı elde etme yolunda motivasyonunu temele alan, öğrenme ve performans olmak üzere iki temel yöneliminde oluşan bir yapıdır (Dweck ve Leggett, 1988:256).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde amaç (başarı) yönelimi, duygu düzenleme ve umut kavramlarına ilişkin alanyazında geçen bilgilere ve Türkiye’de Yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde amaç (başarı) yönelimi, duygu düzenleme ve umut kavramlarına ilişkin ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1.1. Başarı (Amaç) Yönelimi

Öğrenme ortamında bulunan bireyler her zaman aynı amaçla katılım sergilemezler. Bu nedenle öğrenme ortamlarına katılım gerekçeleri bireylerin öğrenme etkinliklerine katılımlarını ve katılımlarını sürdürmelerini etkilemektedir (Ames, 1992:261). Motivasyon üzerinde çalışan araştırmacıların, motivasyon üzerindeki bilişsel etkiye vurgu yapmasıyla birlikte, öğrenenlerin sahip oldukları başarıyla ilgili amaçları incelenmeye başlanmıştır (Wigfield ve Eccles, 2002:106). Böylece bireylerin öğrenme ortamlarına katılımlarıyla ilgili başarı yönelimi teorisi ortaya çıkmıştır.

Başarı yönelimi teorisi, başlangıçta başarıyla ilgili bir görevde harekete geçmek için bir yönelme olarak tanımlandı (Ames, 1992:261). Bireyin öğrenme ortamına hangi amaçlarla katıldıklarını belirlemeyi amaçlayan başarı (amaç) yönelimi teorisi, bireyleri öğrenme ortamında neyin harekete geçirdiğini incelemeyi temele alan bir güdülenme teorisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu teorinin üzerinde durduğu temel yapı, öğrencinin bilgiyi almaya ne kadar motive olduğunu sayısal olarak belirlemekten çok onun okulda ve sınıfta başarılı olmasını sağlayan nedenlerin tespitidir (Kaplan ve Maehr, 2007:141; Maehr ve Meeyer, 1997:376). Bu bakımdan başarı (amaç) yönelimi teorisi, öğrenenlerin akademik ortaldaki katılımı, öğrenme ve performans üzerindeki etkilerini incelemek için önemli çerçevelerden birini sunmaktadır.

Başarı (amaç) yönelimi teorisi bireylerin katıldığı öğrenme etkinliklerine yükledikleri anlam, inanç, duygu ve yüklemeleri içermekte ve etkinliklerin hangi amaca yönelik gerçekleştirildiği ile ilgilenmektedir (Akın ve Çetin, 2007:2). Bu bakımdan amaç yönelimleri aynı zamanda bireylerin duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerinin belirleyicisi olmaktadır (Dweck ve Leggett, 1998:256). Yani başarı amaç yönelimi, bireylerin başarıyı elde etmek için motive olmalarını sağlayan temel nedendir. Bu teori, başarılı olmayı sürdürmek için bireylerin amaçlarına odaklanır, diğer bir deyişle öğrencilerin görevlerinde başarı olmaları adına niçin o yolu izlediklerinin sebepleriyle ilgilenir (Kaplan ve Maehr 2007:142). Özetle bu güdülenme teorisi, insanların öğrenmeyi ve performansını nasıl geliştirdiklerini, nasıl kazandıklarını ve bu alanlarda nasıl yeterli olduklarını anlamak için faydalı bir yapı olarak ortaya çıkmıştır (Zweig ve Webster, 2004:1693). Bundan dolayı öğrenenlerin okul içindeki etkinliklerinde, öğrenme etkinliklerine katılımlarında ve akademik görevlerini yerine getirirken sergiledikleri performansa ilişkin çıkarımda bulunmaya yönelik olarak oluşturulmuştur.

Bireylerin başarılı olma konusundaki istekleri ya da başarısız görünmekten kaçınmaya çalışmaları onları motive eder (Middleton ve Midgley, 1997:3). Bu noktada başarı (amaç) yönelimi bireylerin başarı elde etme yolunda motivasyonunu temele alan, öğrenme ve performans olmak üzere iki temel yöneliminde oluşan bir yapıdır (Dweck ve Leggett, 1988:256). Öğrenme yönelimli öğrenenler, okulun amacını öğretecek olan bilgi ve becerilerin kazanılması olarak görürken; performans yönelimli öğrenciler kendileriyle ilgili olumlu yargılar elde etme ve olumsuz yargılardan kaçınma olarak görmektedirler (Slavin, 2000:327).

Öğrenme yönelimli (mastery goal orientation) bireyler öğrenmeye odaklıdır. Öğrenme materyali ve konusunu gerçekten öğrenme isteğini yansıtan bu yönelime sahip bireyler, gelişme, ilerleme ve anlama üzerine yoğunlaşırlar. Zorlu görevleri tercih ederler ve bu görevleri birer fırsat olarak değerlendirirler. Öğrenme çabası içerisinde iken zorlukla karşılaştıklarında çabuk pes etmez, hatalarını öğrenme sürecinin doğal bir parçası ve kendilerini geliştirmek için bir fırsat olarak görürler ve çözüm odaklı yaklaşım sergileyerek artan olumlu etki ya

da sürekli performans ile karşılık verirler. Bu öğrenciler diğer öğrencilerin performansıyla ilgilenmezler. Önemli olan kendi öğrenmeleridir (Dweck ve Leggett, 1988:257; Pintrich, 2000a:102). Kısaca bilgi edinme ve kendini geliştirme arzusuyla motive olma durumunu ifade eder, uzmanlık/ustalık hedefleri (mastery goals) de denir (Slavin, 2000:327)

Performans yönelimli (performance orientation) bireyler sosyal karşılaştırmaya önem verirler. Yaptıkları çalışmalarda diğer bireylerden daha başarılı görünmeye çalışır ya da onlardan yetersiz görünmekten kaçınırlar. Bu bakımdan genellikle kişiler arası normlarla değerlendirilir. Çalışmalarını diğer kişileri referans alarak yaparlar. Yani başarıyla ilgili yaptığı eylemin temelinde diğer öğrencilerden daha iyi performans gösterme isteği vardır. Bu yönelime sahip öğrenciler için yeteneklerini sergilemek önemli olduğu kadar yetenekleriyle ilgili olumsuz bir yargılanmaya girmekten de sakınırlar. Bundan dolayı zor görevlerden kaçınırlar, öğrenmeye ilişkin motivasyonları bu bakımdan düşüktür. Öğrenme ortamlarında hataları yetersizlik göstergesi olarak görürler, başarısız olma durumunda çabuk vazgeçer ve yargılanmaktan endişe duyarlar. Bu türlü amaç oluşturmuş bireyler kendi yetenek ve yeterliklerini başkalarının yeterlikleri ile karşılaştırır, bu karşılaştırmada da özellikle istedik değerlendirme yargılarını göz önüne alır (Dweck ve Leggett, 1988 : 259; Ames, 1992 : 262; Middleton ve Midgley, 1997 : 7; Nichols, Jones ve Hancock, 2003 : 59).

Performans yönelimli öğrenciler ayrıca diğer kişileri, yeteneklerinin etkisinde bırakma çabasındadırlar. Bunu yaparken de kendilerinin düşük yetenekli olduğu yönünde bir izlenim oluşturmaktan kaçınma eğilimindedirler. Daha az çalışarak başarılı olabileceğini ya da daha iyi yapabileceğini diğerlerine göstermeye çalışırlar. Performans amaç yönelimli öğrenciler görev değişikliğinden, başarısızlık nedeniyle güçsüz görünmekten ve özellikle yeteneklerinin zayıf olduğunu biliyorlarsa normalin üzerinde çaba sarf etmekten kaçınırlar. Çünkü başarısız olmanın yeteneklerinin az olmasını doğrulayacağına inanırlar ve onlar için çalışmamak bir hazırlık, başarısız olma durumunda kendilerini korumak üzere kullanılabilir bir açıklamadır. Performans yönelimli öğrenciler, özellikle düşük çaba göstermelerine rağmen elde ettikleri başarının ödüllendirilmesini beklerler (Kaplan ve Martin, 2007 : 143).

Tablo 2.1 de öğrenme yönelimli ve performans yönelimli öğrencilerin özellikleri, istenen ve kaçınılan amaçlara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2.1: Öğrenme Ve Performans Yönelimli Öğrencilerin Karşılaştırılması

Öğrenme Yönelimli Öğrenciler	İstenen amaç	Kaçınılan amaç
Ders materyalini öğrenme istekleri ve içsel motivasyonları yüksektir.	Konuyu derinlemesine öğrenmeyi, kendini geliştirmeyi, ilerleme kaydetmeyi ve belirlediği standartları açmayı amaçlar.	Yanlış anlaşılma, konuyu tam olarak öğrenemeden; yanlış yapsa da doğru olanı görememekten, önceki öğrendikleriyle yanlış bağlantı kurmaktan kaçınır.
Yeteneğin uygulama ve çabaya bağlı olarak geliştiğine inanırlar		
Öz düzenlemeli öğrenme ve davranışını daha çok gösterirler.		
Doğru kavrama sağlayan öğrenme stratejilerini kullanırlar.		
Öğrenme düzeylerini üst düzeye çıkaran görevleri tercih ederler		
Performanslarını kendi ilerlemelerine göre değerlendirirler.		
Hatayı öğrenme sürecinin faydalı bir bölümü olarak görürler.		
Performans Yönelimli Öğrenciler	İstenen amaç	Kaçınılan amaç
Pekiştireç elde etmek veya cezadan kaçınmak amacıyla dışsal motivasyona sahiptirler.	Sınıfın en iyisi olmayı, arkadaşlarıyla karşılaştırılınca hep sınıfta en iyi performansı gösteren, en yüksek notları alan kişi olmayı ve öğrenmeden çok başarılı görünmeyi amaçlar.	Kalitesiz olmaktan, diğerleriyle karşılaştırıldığında yetersiz gözükmekten; sınıfta en düşük performanslı olmaktan, sınıfın en kötü notlarını almaktan kaçınır.
Yeteneğin değişmediğine inanırlar.		
Daha az öz düzenleme gösterirler.		
Ezbere öğrenme stratejilerini kullanırlar.		
Yeteneklerini göstermelerini sağlayacak görevleri tercih eder, yeteneksiz görünmelerini sağlayacak görevlerden kaçınırlar		
Performanslarını başkalarının performansıyla karşılaştırırlar		
Hatayı başarısızlığın ve yeteneksizliğin bir işareti olarak görürler.		

Kaynak: Ormdrod, (2006;197) ve Pintrich (2000b; 477)

Öğrenme yönelimi ve performans yönelimli bireylerin özellikleri bağlamında bu bireylerin buldukları sınıf ortamlarında sınıf iklimi de değişmektedir. Öğrenme yönelimli bireylerin bulunduğu sınıflarda zorlu görevler

tercih edilip, bu durum bir fırsat olarak görülürken performans yönelimli bireyler bu durumdan kaçınır ve başarıyı garanti eden çabalar içinde bulunurlar. Öğrenme ve performans yönelimine göre sınıf iklimi Tablo 2.2 de verilmiştir.

Tablo 2.2: Başarı Yöneliminde Sınıf İklimi

Sınıf Boyutları	İklimi	Öğrenme Yönelimi	Performans Yönelimi
Başarının tanımlanması		Gelişme, ilerleme	Yüksek not, yüksek, diğerleriyle karşılaştırılan performans
Üzerine yerleştirilen değer		Çaba/öğrenme	Diğerleriyle karşılaştırılan yüksek yetenek
Memnuniyet nedenleri		Çok çalışma, zorlu iş	Diğerlerinden daha iyi yapma
Öğretmen yönlendirmesi		Öğrenciler nasıl öğrenir	Öğrenciler nasıl performans sergiler
Yanlış ve hataların görünümü		Öğrenmenin bir parçası	Kaygı uyandıran
Odaklanma		Öğrenme süreci	Diğerleriyle karşılaştırılan kendi performansı
Çaba nedenleri		Yeni şeyler öğrenme	Yüksek not, diğerlerinden iyi olma
Değerlendirme kriteri		Sınırsız, sürekli ilerleme	Diğerleriyle karşılaştırma

Kaynak: Ames ve Archer, 1988:261

Başarı yönelimi ile ilgili yapılan araştırmalar öğrenme yönelimi ve performans yöneliminin birçok psikolojik değişkenle ilişkisi olduğu görülmüştür. Araştırmalar algılanan yetenek düzeyi, derin bilişsel strateji kullanımı, başarının çabaya bağlı olduğuna inanç gibi birçok psikolojik değişkenle öğrenme yönelimi arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunurken (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; Meece, Blumfeld, ve Hoyle, 1988; Nicholls ve diğerleri, 1985; Pintrich, Conley ve Kempler, 2003), öğrenme için gerekli çabayı sergilememe, yüzeysel bilişsel strateji kullanımı, negatif duygulanma, başarısızlığı yeteneksizliğe bağlama, yardım aramadan kaçınma gibi değişkenlerle de performans yönelimi arasında pozitif anlamlı ilişki (Meece ve diğerleri, 1988) bulunmuştur (Akt: Akın ve Çetin, 2007:3)

Performans yönelimi ile ilgili yapılan araştırmalarda performans yöneliminin her zaman olumsuz değişkenlerle ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Bu durum performans yöneliminin tamamen uyumsuz olmadığını göstermiştir. Daha sonra bazı araştırmacılar performans yönelimini, performans yaklaşma yönelimi

ve performans kaçınma yönelimi olarak ikiye ayrıldığı üçlü bir model geliştirmişlerdir. Buna göre performansa yaklaşma yetenekli ve becerikli algılanma, başarısızlıktan kaçınma ise zayıf algılanmak istememe yönelimleri olarak ortaya çıkmaktadır (Middleton ve Midgley, 1997:3). Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere diğer öğrencilerden daha iyi ve başarılı görünmek, onlardan daha başarılı olduğunu göstermek amacıyla katılım sergileyebilirler. Bu durum performans yaklaşma yönelimi olarak değerlendirilmektedir. Performans yaklaşma yöneliminin olumlu değişkenlerle negatif ilişki göstermemesi, onun olumsuz olarak değerlendirilmemesi gerektiği yönünde bir algıyı da beraberinde getirmiştir. Bazı öğrenciler ise öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklere katılım gösterirken, sadece arkadaşlarına ve öğretmenlerine başarısız görünmemek ve kötü bir duruma düşmeme amacını taşırlar. Performans sergilemelerinin temelinde başarısız olarak nitelendirilmemek vardır. Performans kaçınma yönelimi olarak nitelendirilen bu yaklaşımın ise birçok olumsuz değişkenle ilişkili olduğu yapılan araştırmalarda da ortaya çıkmıştır.

2.1.2. Duygu Düzenleme

Duygu, duygunun deneyimi veya farkındalığı (a), beyinde ve sinir sisteminde oluşan süreçler (b) ve özellikle yüz üzerinde meydana gelen ve duygunun görülebilir açıklayıcı ifadeleri (c) olmak üzere üç bileşenin bütünüdür (İzard, 1977:7). Benzer bir tanımda ise Kratz, Davis, Zautra ve Tennen (2009:315-316) duyguyu, bilişsel değerlendirmeler, fizyolojik tepkiler, yüz ifadeleri ve öznel hislerin deneyimini içeren çok bileşenli tepki eğilimleri olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda duyguların organizmanın içsel ve dışsal eylemlerine karşılık olarak birkaç bileşendeki (nörofizyolojik aktivasyon, motor ifadeler e öznel hisler, eylem eğilimleri ve zihinsel süreçleri içeren) koordineli değişkenlerin bütünü olma durumu (Scherer, 2000:138-139) durumu vurgulanmaktadır.

Duygular, bireylerin bakış açılarına, değerlendirmelerine ve kişisel anlam yüklemelerine dayanan öznel bir yapıdır. Yani aynı olay ya da durum karşısında her birey farklı duygulara sahip olabilir (Frijda, 2001:40). Herhangi bir dışsal ya da içsel olay bireye sinyal verdiğinde duygu üretim süreci başlamaktadır. Duygu üretim süreciyle birlikte bu duygu ipuçları belirli bir düzende devam ettiğinde

yaşantısal, davranışsal, merkezi ve çevresel sistemleri de içeren bir bütün şeklinde koordineli bir tepki eğilim dizisini başlatabilir. Bu eğilime ilişki tepki ortaya çıktığında böylece bireyin gözlenebilir tepkileri çeşitli şekillerde ayarlanabilir (Gross, Richards ve John, 2006:14).

Duygular, bireyi belli bir yönde tepki vermeye zorlamamakla birlikte, bireyin nasıl davranacağına ilişkin ihtimali güçlendirir. Bu ihtimal ise duyguların düzenlenmesine imkân tanır. Duygular, bireyin sağlıklı bir gelişimi için önemli olduğundan duyguların nasıl düzenlendiği de önemlidir. Duygu düzenleme kavramının üzerinde odaklanılmasındaki temel nedenler, bireyin duygularının davranışlarını, karar verme sürecini, belleği, kişiler arası ilişkilerini etkileme gücüne sahip olması olarak gösterilebilir (Gross, 2002:281).

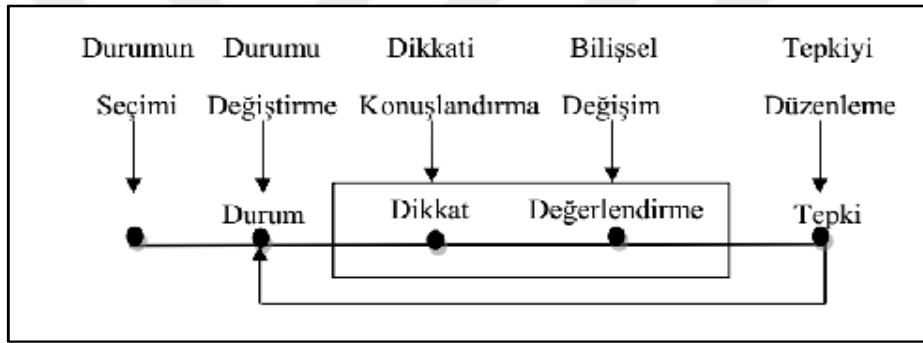
Duygu düzenleme süreci, bireylerin sahip oldukları duyguları, sahip oldukları zamanı ve bu duyguları nasıl deneyimlediklerini ifade ettikleri süreçleri ifade eder. Duygu düzenleyici süreçler otomatik veya kontrollü, bilinçli veya bilinçsiz olabilir ve duygu üretme sürecinde etkileri bir veya daha fazla noktada olabilir (Gross, 1998:275). Duygu üretme süreci, birey için önemli herhangi bir olay söz konusu olduğu anda başlamakta ve üretilen duygular bireyin görünen davranışını değişik biçimlerde şekillendirmektedir (Gross, 2002: 281). Bu bakımdan duygu düzenleme diye ifade ettiğimiz yapı, kişinin duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve bunları değiştirmeden sorumlu içsel ve dışsal süreçlerdir (Thompson, 1994:25).

Duygu düzenleme, bireylerin duygusal durumlarını yönetmek için yaptıkları etkin girişimlerden oluşur. Daha açık bir ifadeyle duygu düzenleme, ruh halleri, stres ve pozitif ya da negatif duygulanımı da içeren, duygusal olan bütün durumların düzenlenmesini ifade etmektedir. Duygu düzenleme durumu, gösterilen duygusal tepkinin sonucunu belirler ve bu nedenle duygusal tepkinin başlangıcını belirleyen duygusal duyarlılıktan ayrılabilir. Duygusal duyarlılık ve duygu düzenleme farklı gelişimsel yolları takip ederler ve işlevsel olarak yaşam boyunca farklıdır (Koole, 2009:10). Sonuç olarak duygu düzenleme süreci, herhangi bir içsel ya da dışsal olayın bireye yansması ve etkilemesi ile birlikte başlamakta, üretilen duygular bireyin görünen davranışını değişik biçimlerde şekillendirmektedir.

Duygu düzenleme sürecindeki temel amaç, bireyin sahip olduğu duyguyu azaltma, artırma ya da sürdürmektir (Macklem, 2008:3). Diğer bir ifadeyle verilen duygusal tepkinin yeterli düzeyde değiştirilmesidir (Gross, 2002:283). Bu nedenle hayatın en büyük zorluklarından biri duyguların başarılı bir biçimde düzenlenebilmesidir (Gross, 2002:281).

Duygu düzenleme ile ilgili farklı modeller olmakla birlikte bu araştırmada Gross tarafından ortaya konulan duygu düzenleme modeli esas alınmıştır. Gross, duygu düzenleme sürecinde, duygu düzenleyici eylemlerin duygu üretim sürecindeki farklı noktalarda temel etkilere sahip olduğunu savunmaktadır. Bu modele göre, duygu meydana geldiği süreçte beş noktada düzenlenebilir.

Şekil 2.1: Duygu Düzenleme Süreci Modeli



Kaynak: Gross ve Thompson 2007 : 10.

Şekilde belirtilen her bir nokta duygu düzenleme için potansiyel bir hedef ve olduğu ve duygu düzenleme sürecinde belirli bir sıranın olduğunu göstermektedir. Bu beş nokta, durumun seçimi (situation selection), durumu değiştirme (situation modification), dikkati konuşlandırma (attentional deployment), bilişsel değişim (cognitive change) ve tepkiyi düzenlemedir (response modulation) ve bunlar duygu düzenlemenin beş ailesini (five families) oluşturmaktadır. Bunların ilk dördü öncül odaklı iken, beşincisi ise tepki odaklıdır (Gross, 2002:282). Bu noktalar, duygu üretim sürecinde temel etkilerinin olduğu alanlarına göre ayırt edilmektedir ve bu beş nokta birbirbirine gevşek bağlarla bağlı bir takım yıldızı olarak görülmektedir (Gross ve Thompson, 2007:10).

Durumun seçimi, duygu düzenlemede ileriye en iyi gören (forward-looking) yaklaşım durumu seçmedir. Bu tür duygu düzenleme, arzu edilen (ya da edilmeyen) duygulara neden olmasını beklediğimiz bir durumda son bulan, daha

fazla (ya da az) olması muhtemel olan eylemleri harekete geçirmeyi gerektirir (Gross ve Thompson, 2007:11). Durumu seçme, duyguları düzenlemek için belli insanlara, yerlere veya nesnelere yaklaşmayı veya kaçınmayı ifade eder.

Durumu değiştirme, kişinin bir duruma ilişkin duygusal tepkisini değiştirecek bir şekilde durumun dışsal özelliklerini değiştirme girişimini ifade eder (Gross, Sheppes ve Urry, 2011:768). Potansiyel olarak üzücü durumlar - sosyal bir ortamda gaf yapma veya bir ailenin favori televizyon şovunun başlamasından önce televizyonun bozulduğunu görmesi gibi- her zaman olumsuz duygulara sebep olmayabilir. Buna karşın, bir kişi, başkasının sosyal gafıyla ilgili şaka yapabilir veya televizyon izlemek yerine aile ile oyun oynayabilir. Durumu doğrudan değiştiren böyle çabalar onun duygusal etkisini geliştirmek için ikinci bir duygu düzenleme şekli oluşturur. Stres ve başa çıkma geleneğinde bu tür bir duygu düzenleme “problem odaklı başa çıkma” ya da “birincil kontrol” olarak nitelendirilir (Gross, 2008:502).

Durum teriminin belirsizliği göz önüne alındığında, durum seçimi ve durum değişikliği arasında parlak bir çizgi çizmek bazen zor olabilir. Bunun nedeni, bir durumu değiştirmeye yönelik çabaların, yeni bir durumu var olmaya doğru bir şekilde çağrıştırabilmesidir. Ayrıca, daha önce, durumların dışsal veya içsel olabileceğini vurgulasa da, durum değişikliğinin dışsal fiziksel ortamların değiştirilmesiyle ilgili olması gerekir (Gross, 2008:502).

Duygu düzenlemenin ilk iki şekli - durumu seçme ve durumu değiştirme- her ikisi de bir bireyin maruz kaldığı durumun şekillenmesine yardım eder. Fakat gerçekten çevreyi değiştirmeden de duyguları düzenlemek mümkündür. Durumlar birçok boyuta sahip olabilir ve dikkati konuşlandırma, verilen durum içerisinde dikkati yeniden yönlendirerek duygusal tepkiyi etkilemeyi ifade eder.

Dikkati konuşlandırma, durumu seçmenin içsel bir versiyonudur. Dikkati konuşlandırmada, dikkatin fiziksel geri çekilmesini (yani, gözleri ve kulakları kapamak), dikkatin içsel yönlendirilmesini (yani, dikkat dağılmasına doğru) ve dikkatin dışsal yönlendirmesine tepki vermeyi (yani, ebeveynin, çocuğunun açlığını çocuğa ilginç bir hikâye anlatarak yönlendirmesi gibi) içerir. Dikkati konuşlandırmanın en iyi yolu dikkatin dağıtılması ve ruminasyonudur (bazı

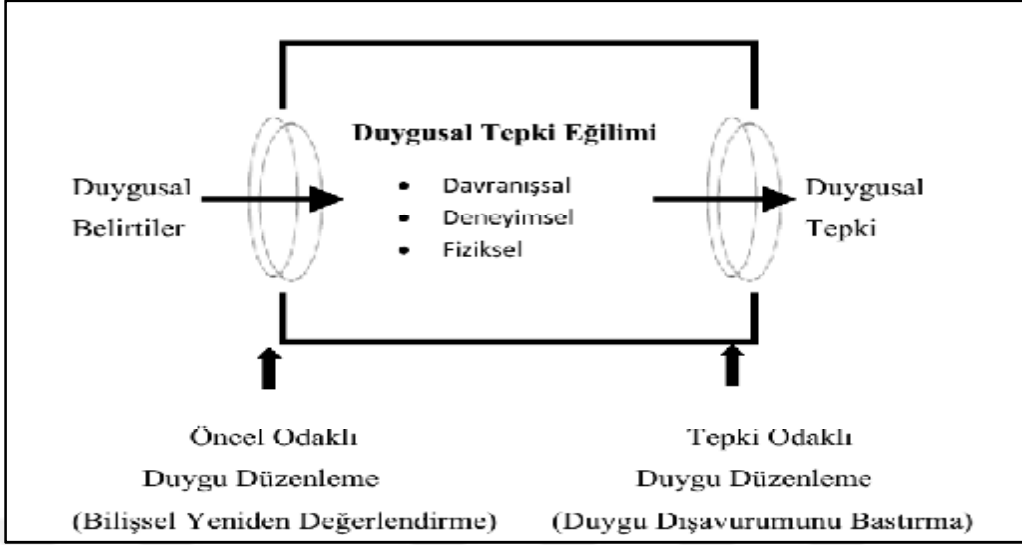
düşünce ve soruların zihinde yeni bir bakış açısı geliştirmeden devamlı dönüp durmasını anlatan psikolojik durum) (Gross, 2008:503). Dikkati dağıtma ve odaklanma iki temel dikkat yöntemidir ve bunlar farklı özelliklere odaklanmak ve bir durumun duygusal özelliklerine dikkat çekmeyle ilgilidir ki, dikkati konuşlandırma sürecinde önemlidir (Gross ve Thompson, 2007:13).

Bilişsel değişim, bireyin bir durumun kendisi ya da ortaya çıkan talepleri yönetme kapasitesi hakkında nasıl düşündüğünü değiştirerek, durumun duygusal önemini değiştirecek bir şekilde, bu değerlendirmelerin bir ya da daha fazlasını değiştirmesi anlamına gelmektedir (Gross, 2008:503). Bilişsel değişimin özel bir ilgi gören bir şekli de yeniden değerlendirmedir (Gross, 2002:283). Bir durum seçildikten, değiştirildikten ve devam ettirildikten sonra bile, bir duygusal tepki hiçbir şekilde kaçınılmaz bir sonuç değildir. Bilişsel değişim, ya durum hakkında nasıl düşündüğümüzü ya da ortaya çıkardığı talepleri yönetmek için kapasitemiz hakkında nasıl düşündüğümüzü değiştirerek onun duygusal değişimini geliştirmek için, içinde bulunduğumuz durumu nasıl değerlendirdiğimizi değiştirmeyi ifade eder (Gross, 1998:284; Gross ve Thompson, 2007:13-14).

Tepkiyi düzenleme, tepki eğilimleri başladıktan sonra, duygu üretim sürecinden sonra ortaya çıkar. “Tepkiyi düzenleme” değişim için etkinleştirilmiş bir duygu tepkisinin yaşantısal, davranışsal veya fizyolojik bileşenlerinin bir ya da daha fazlasını hedefine alma ve doğrudan etkilemeyi ifade eder. Örneğin, egzersiz ve dinlenme olumsuz duyguların fizyolojik ve yaşantısal yönlerini azaltmak için kullanılabilir. Ayrıca alkol, sigara, uyuşturucular ve yemek dahi duygu deneyimini değiştirmede kullanılabilir (Gross, 2008:504).

Duygu düzenleme yöntemleri, insanların belirli istenmeyen bir duyguyu yönetmeyi nasıl ele aldıklarını ifade ederler. Duygu düzenlemenin temel işlevleri hazsal ihtiyaçların doyumunu desteklemek, amaçların başarılmasını kolaylaştırmak ve genel kişilik işleyişini en uygun hale getirmektir (Koole, 2009:16). Gross’a (2004:1304) göre duygu düzenleme sürecinin bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu dışavurumunu bastırma boyutlarından oluşan bir yapıyla oluştuğunu belirtmektedir.

Şekil 2.2: Duygu Düzenleme Süreci



Kaynak: Gross, (1998 : 272).

Öncel-odaklı, bilişsel yeniden değerlendirme ve tepki-odaklı, duygu dışavurumunu bastırma, iki temel duygu düzenleme stratejisi olarak görünmektedir. Her iki strateji de farklı durumlarda kullanılabilir. Bireyin hangi stratejiyi daha sıklıkla kullandığı, onun hangi duygu düzenleme yöntemine eğilimli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu modele göre insanlar duygu düzenleme stratejilerini duygu oluşum sürecine göre farklı biçimlerde göstermektedir. İki stratejinin (bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu dışavurumunu bastırma) ayrıldığı temel nokta, fizyolojik ya da davranışsal tepkilerin oluşumundan önce ya da sonra meydana gelmesidir. Bilişsel yeniden değerlendirme, duygu dışavurumunu bastırmadan daha sağlıklı bir görünüş çizmektedir. Bireyler özellikle olgunlaşma ve yaşam deneyimleri yoluyla sağlıklı duygu düzenleme yöntemleri (yeniden değerlendirme gibi) kullanarak öğrenmelerini daha fazla arttırabilirler ve sağlıksız duygu düzenleme yöntemlerini (bastırma gibi) daha az kullanabilirler (Gross ve diğerleri, 2006:31).

Bilişsel yeniden değerlendirme (cognitive reappraisal), içinde bulunulan durumun yarattığı duygusal etkileri değiştirebilmek için, bireyin söz konusu durum hakkında etraflıca düşünmesini ve farklı bir bakış açısı benimsemesini içermektedir. Diğer bir ifadeyle, bireylerin yeniden yorumlama yoluyla, duygu ortaya çıkarma potansiyeli olan bir duruma ya da olaya ilişkin olarak farklı ve etkili bir bakış açısı geliştirmesini ya da mevcut bakış açısını değiştirmesini ifade etmektedir (Gross, 2006:17; John ve Gross, 2004:1302).

Örneğin, bir iş görüşmesi sırasında bu stratejiyi kullanan bir birey, görüşmeyi, kendisinin bir çalışan olarak değerlendirildiği bir süreç olarak değil, işin kendisine sunacağı fırsatlar hakkında bilgi alabileceği bir süreç olarak yorumlayabilir. Böylece, görüşme sürecinde hissedilen olumsuz duygular yeniden düzenlenerek davranışlar ve düşünceler üzerindeki olumsuz etkileri azaltılabilir (Gross, 2002:282). Gross'a göre (1998:272-273; Gross, 2002:282) yeniden değerlendirme, duygu üretim sürecinde önce gelir ve bir durumun duygusal etkisini azaltmak amacıyla durumun yapısını değiştirmekten oluşur.

Duygu dışavurumunu (expressive suppression) bastırmak ise kişinin kendi duygu ifadelerini engellemesidir. Bireyin duygusal durumunda duygu ifadeli davranışını azaltmayı ifade eder. Bu durumda birey, bilişsel yeniden değerlendirmenin aksine, olaya ya da duruma ilişkin bakış açısını ya da düşüncesini değil, ortaya çıkmış olan bir duygusal tepki eğilimini değiştirmektedir. Duygu dışavurumunu bastırma, duygu üretimsel süreçte daha sonradan gelir. Bastırma, içsel hislerin dışa vurulmasının engellemesinden oluşur (Gross, 1998:273; Gross, 2002:282-283). Duygu dışavurumunu bastırma yöntemi, olumsuz duyguların hissedilmesinde herhangi bir azalmaya yol açmazken, olumlu duyguların hissedilmesini önemli ölçüde azaltmaktadır (Gross, 2006:17; John ve Gross, 2004:1302). Örneğin arkadaşlarıyla sert bir biçimde tartışan bir birey, öfkesini diğerlerinden saklayabilmektedir. Bu strateji, öfke ya da kaygı gibi artan bazı duyguları engellemek için uygun olabilmekle birlikte, olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir (Gross, 2002:282-283).

2.1.3. Umut

Umut sözcüğü, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “ummaktan doğan duygu, ümit ya da olması beklenen veya olacağı düşünülen şey” anlamında kullanılmaktadır. Bu bakımdan genel itibarıyla bireyin bir konu ile ilgili beklentilerini ifade eden motivasyonel bir süreç olduğu söylenebilir. Bu tanımlara benzer bir tanımda Lazarus (1999:653) tarafından yapılmış ve umudun, günlük yaşamda genellikle arzulanan bir sona ilişkin bireyin kendisini ve çabalarını yetersiz görmesine rağmen olumlu sonuç beklentisini sürdürmesine yardımcı olan duygu ağırlıklı pasif bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Lazarus, 1999: 653).

Umut ile ilgili araştırmalarda umudun, bireyin psikolojisi açısından gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Çünkü umudun, bireyin fiziksel ve ruhsal açıdan sağlığı koruyan bir faktör olarak işlev gördüğü ve bireyin genel iyi olma durumunun korunmasını ve gelişmesini sağladığı belirtilmektedir (Sarı ve Tunç, 2016:292). Diğer bir ifadeyle umut, bireyin yaşamında karşılaştığı güçlükler karşısında onu koruyucu bir özellik taşımaktadır. Umutla ilgili duygu ve düşünce yapısının bireyi koruyacağı ve olumsuzluklar karşısında bireye bir tampon vazifesi görerek koruyacağı söylenebilir. Yüksek umut düzeyine sahip olan bireyler, yaşamları süresince bir takım problemle karşılaştığında bunu aşabileceğini ve gelecek süreçte de problemlerle karşılaşacağının bilincindedir.

Snyder (1995:355) tarafından ortaya konulan umut teorisine göre tüm insanlar amaç yönelimlidirler, bu amaca yönelimli olma durumu hayatta olmak istediğimiz yere nasıl varacağımızı anlamamız konusunda temel bir başlangıç noktasıdır. Amaçlar, hayal edilen sonu yansıtır. Amaca yönelik düşünceler insanoğunun öğrenmesi ve başa çıkmasında temel yapı taşlarını oluştururlar. Bundan dolayı umut için önemli noktalardan biri amaçlardır. Amaçlar kısa süreli olabileceği gibi aylar hatta yıllar sürecektedir kadar uzun süreli olabilir ve bunlar yer değiştirebilir. Aynı şekilde umutla ilgili amaçlar, bir şeye ulaşmayı istemek gibi yaklaşım odaklı olabileceği gibi istenmeyen bir olayı durdurmayı amaçlayan önleyici ve kaçınma şeklinde de olabilir. Zor olan ve imkânsız gibi amaçlara ulaşmada umuda ilişkin gerekli çaba ve planlama ile bireyin başarılı olabileceği belirtilmektedir (Snyder ve Lopez, 2007:189). Snyder'e göre umutlu düşünce, elde etmek, deneyimlemek ve yaratmak istediği herhangi bir amaçla başlar. Amaçlar büyük ya da oldukça küçük olabilir. Kişi bir amaç edindiğinde, bu amaç için umut beslemeye başlar. Ulaşılmak istenen son nokta olan amaçlar, umutlu düşünceler için güvenilir bir kaynaktır (Snyder, 1997:107). Burada dikkate değer bir nokta ise umudun kalıtsal bir nitelikten ziyade tamamıyla öğrenilmiş bilişsel bir amaca yönelik düşünme olduğudur. Bu durum umuda ilişkin özelliklerin öğretilerle öğretilebilir olduğunu göstermektedir. Umutla ilgili amaçlara ulaşma yolunun öğretilmesi ve amaca ilişkin güdülenmenin erken çocukluk döneminde olduğu ve çocuk yetiştirmenin yapısal bir parçası olması gerektiği belirtilmektedir (Snyder, Cheavens ve Simpson, 1997:109).

Snyder, Cheavens ve Sympson, (1997: 107) umudu, içerisinde amaca yönelik özel stratejiler oluşturma (Pathway) ve bu stratejilere ulaşmak için gerekli motivasyonel enerjinin sağlanması (agency) unsurlarını içeren bir düşünme yöntemi olarak tanımlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında bilişsel süreçleri esas alan güdüsel bir teoriye dayalı bir bakış açısı sergilendiği görülmektedir (Snyder ve Lopez, 2007:189). Umut, amaç odaklılık (agency) ve amaca ulaşmada farklı yollar belirleme (pathways) olarak adlandırılan, iki farklı, ancak birbirleriyle güçlü biçimde ilişkilenen bir yapıyla ifade edilmektedir. Bundan dolayı umut, gelecek için belirlenen hedeflere ulaşmada farklı ve değişik yollar belirleme ve bu amaçlara ulaşmaya yönelik istekliliği içeren yetenek olarak tanımlamakta ve bireyi motive etme yönüne vurgu yapılmaktadır. Çünkü umut, duyguyu değil, dinamik bir bilişsel motivasyon sistemidir (Snyder, 2002:249).

Bu araştırmada Snyder'ın umut teorisi modeli esas alınmıştır. Snyder 1991 yılında önceki teorilerden farklı olarak sadece beklentilere değil, aynı zamanda hedeflere ulaşmak için gerekli olan motivasyon ve planlamaya da odaklanan bir model ortaya koymuştur. Snyder ve arkadaşları umudu, gelecek için hedeflere ulaşmada farklı ve değişik yollar belirleme (pathways) ve bu amaçlara ulaşmaya yönelik istekliliği (agency) ifade eden pozitif motivasyonel durum olarak tanımlamıştır (Cheavens, Feldman, Woodward ve Snyder, 2006:136). Amaca ilişkin motivasyon (agency), umut teorisinin (hope theory) güdüsel ögesidir. Bireyin amacını gerçekleştirmesi için harekete geçmesini ve kendisini amaca ulaştıracak yollar doğrultusunda sürdürmesi için gerekli olan enerjiyi ifade etmektedir (Snyder, 2002:251). Snyder burada umutla ilgili ve birbiriyle ilişkili iki bileşenden söz etmektedir. Bu bileşenlerden ilki umudun amaçla ilgili başarı algısıyla harekete geçirebileceğini belirten bir yapıdan söz etmektedir. İkincisi ise umudun amaçlarla ilgili başarılı yolların elde edilebileceği algısı tarafından etkilendiği belirtilmektedir. Umut için tanımlanan bu iki bileşimin toplamı gerekir. Sonuç olarak umut başarı duygusuna odaklanmaya (amaca yönelim tanım yapma) ve başarı yollarına (amaca ulaşma yollarını planlama) ilişkin bilişsel bir yapıyı temsil etmektedir (Horton ve Wallender:2001 akt: Oktan, 2012:1695). Bu açıdan bakıldığında Snyder'ın tanımında amaçların önemine vurgu yapılarak umut daha geniş bir yelpazede tanılanmaya başlandığı görülmektedir.

Snyder'ın umut teorisinde ulaşılmak istenen son nokta olan amaçlarda iki kritik nokta bulunmaktadır. Birincisi, bireyin amaçlarına yönelik algıdır. Bu algılar amaca yönelik özel stratejiler belirleme biçiminde ortaya çıkarlar (pathways). Gerçekten de insanlar hayatlarında yeni başlangıçlar yapmak için kendilerine yeni rotalar belirlemek zorundadırlar. Bu düşüncelerin yanı sıra insanlar amaçlarına ulaşmak için seçtikleri yollara devam etmek ve takip etmek için kapasitelerini ortaya çıkarmak zorundadırlar. Bunun için ihtiyaç duyulan düşünceler amaca ulaşmada ihtiyaç duyulan motivasyonel düşünceler (agency) olarak adlandırılırlar (Snyder, Cheavens ve Sympson, 1997: 107).

Snyder ve diğerleri (2002:249), umudu üç spesifik düzeyin hiyerarşisinden oluşan bir sistem olarak ele almışlardır. Bunlar:

- Evrensel (global) ya da kişisel bir özellik olarak (trait) umut (Genel umut)
- Belli bir alana özgü (domain-specific) umut
- Belli bir amaca özgü (goal-specific) umuttur.

Genel umut (Global hope), bireyin yaşamındaki amaçlarına ulaşmasında yeterli yollar belirleyebilmesi ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli harekete geçirici düşünceleri oluşturabilmesi için yaptığı genel değerlendirmeyi ifade eder. Diğer bir ifadeyle, bireylerin yeterli düzeyde amaca ilişkin stratejiler geliştirebilmesi (patways) ve başarıya ulaşmak için ihtiyaç duyduğu motivasyonel düşüncelerin (agency) meydana getirilmesi için kendi yeteneklerinin kapsamlı bir değerlendirmesini yapabilme ve farkında olabilme gücüdür. Evrensel umut genel olarak bir kimsenin amaca ulaşmasının değerlendirilmesidir.

Bir alana özgü umut (domain-specific hope), bireyin genel olarak amaca götüren yolları planlama (pathway) ve amaca ilişkin motivasyonuna (agency) dair algıladığı kapasite yüksekken, daha spesifik bir alana dair algıladığı kapasite daha düşük olma durumuyla ilgilidir. Bu durum umudu, genel umuttan daha spesifik bir düzeyde kavramsallaştırmanın gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu düzey belirli bir alana özgü umut olarak tanımlanmıştır. Elbette, yüksek evrensel umuda sahip insanlar aynı zamanda hayatın birçok noktasında belirgin bir genel umut düzeyine de sahip olabilirler. Bununla beraber öğrenciler için yaygınlıkla bir sorun gözlenmektedir. Onlar genel olarak yaşamları konusunda umutlu olmalarına rağmen akademik anlamda düşük umut düzeylerine sahip olabilmektedirler. Aile,

iş hayatı, akademik kariyer, sosyal ilişkiler ve etkinlikler gibi yaşam alanlarına özgü umut düzeylerini içermektedir.

Bir amaca özgü umut (goal-specific hope), diğer düzeylere oranla daha elle tutulur bir umut türü olan belirli bir amaca yönelik umuttur. Bir bireyin evrensel umut düzeyi ve belirli bir alana özgü umut düzeyi yüksek olsa bile belirli bir amaca yönelik umut düzeyi düşük seviyede olabilmektedir (Örnek; matematik yazılısından yüksek not alma veya tanıdığı biri ile o gün için iyi bir iletişim kurma). Öğrenci yüksek evrensel umuda ve akademik alana özgü umuda sahip olabilir. Ancak öğrenci dersteki o konuya ilişkin amaca yönelik planlama ve motivasyon geliştirme düzeyi düşük olabilmektedir.

Yüksek umut düzeyine sahip bireyler daha fazla alternatif stratejiler (patways) geliştirirler. Özellikle amaçlar önemli olduğunda veya amaca ulaşmada bir engel söz konusu olduğunda bu gerçekleşmektedir. Bilişsel yönelim ne olursa olsun, amaca yönelik stratejiler belirleme (pathways) düşünceleri amaca ulaşmak için gerekli motivasyon olmadan bilişsel yönelimler olmadan kullanılamaz. Bu motivasyonel düşünceler (agencies) yani “yapabilirim, vazgeçmeyeceğim” tarzındaki düşünceler, bireyin yüksek umut düzeylerinden pozitif olarak etkilenirler. Aynı şekilde, yüksek umutlu insanlar mevcut durumlarının değişmesi ya da engellerin kalması durumunda diğer motivasyonel düşünceleri tarafından desteklenirler. Bu sebeple yüksek umutlu insanlar kendilerini düşük umutlu insanlara göre amaçları için yeni bir adım atma konusunda daha cesaretli hissederler (Snyder ve diğerleri, 1997: 107).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusuna temel teşkil eden yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik literatürde doğrudan bir araştırmaya rastlanmadığından araştırmaya hizmet edecek şekilde başarı yönelimi, duygu düzenleme ve umut ile ilgili araştırmalar aşağıda sunulmuştur. Araştırmalarda yurt içi ve yurt dışı ayrımı yapılmadan tarihsel sıra içerisinde verilmiştir.

2.2.1. Başarı (Amaç) Yönelimi ile İlgili Araştırmalar

Canıdemir (2013), ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları, başarı amaç yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Farklı lise türlerindeki 10.sınıf düzeyinde 655 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin öğrenim gördükleri okula, okul türüne ve cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç yönelimlerinin anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaştığı, ancak öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin SBS puanlarının, ilköğretim diploma not ortalamalarının, derin yaklaşım puanlarının ve öğrenme amaç yönelim puanlarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği; sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ise SBS puanlarının ve ilköğretim diploma not ortalamalarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akın ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada başarı yönelimi ile kararlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. 509 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada 2X2 başarı yönelimi ölçeği ile kararlılık ölçeği kullanılmıştır. Korelasyon ve regresyon analizi sonucunda performans yaklaşma ve kaçınma ile öğrenme kaçınma boyutlarının kararlılık ile negatif ilişkisi olduğu, öğrenme yaklaşımıyla kararlılık arasında pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın (2014) tarafından öğretmen adaylarının öz yeterlik ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrenme yöneliminin öz yeterliliği olumlu yönde etkilediği, performans yaklaşma ve performans kaçınma yaklaşımı yönelimleriyle öz yeterlilik arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010) tarafından öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin farklı değişkenler açısından değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmada öğrenme yönelimi ve performans yaklaşma yönelimi ile cinsiyet ve sınıf düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunurken, performans kaçınma yönelimlerinde anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Demir (2011) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algısı ve başarı amaç yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan ve 8. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrenme

yönelimi ve performans yönelimi ile yazma becerisi arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır (2010) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı yönelimleri ile beş faktör kişilik özellikleri (dışa dönüklük, nevroklik, açıklık, uyumluluk ve sorumluluk) ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleriyle anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Buluş (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı ilişkisi incelenmiştir. 270 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada öğrenme yöneliminin denetim odağı ve akademik başarı arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Performans kaçınma yönelimi ile akademik başarı ve denetim odağı arasında negatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca denetim odağı ve akademik başarı arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Oral ve Özgüngör (2015) ergenlerdeki kimlik statülerinin başarı amaç yönelimini yordama gücünü belirlemeyi amaçlayan araştırmasında 467 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda ergenlik dönemindeki bireylerdeki üst kimlik statülerinin öğrenme yönelimini anlamlı şekilde yordadığı, alt kimlik statülerinin performans kaçınma yönelimi ile ilişkili olduğu, bununla birlikte alt kimlik statülerinden askıya alma kimlik statüsünün hem öğrenme yönelimi hem de performans amaç yönelimlerinin anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Vahapoğlu (2013) tarafından ön lisans öğrencilerinin amaç yönelimleri ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan araştırması 284 ön lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2x2 başarı yönelimi ölçeği ve umutsuzluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrenme kaçınma yönelimli öğrencilerin öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimli öğrencilere göre daha umutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yerdelen, Aydın, Gürbüzöglü Yalmancı ve Volkan Göksu (2014) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin başarı yönelimleri ve biyoloji öğrenmeye ilişkin akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir.

281 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada akademik motivasyon-işsel motivasyon alt boyutu ile öğrenme yönelimi arasında pozitif, öğrenme kaçınma yönelimi ile negatif ilişki bulunmuştur. Yine öğrenme yaklaşma yönelimi ile akademik motivasyonun dışsal motivasyon hariç tüm alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Öğrenme yöneliminin akademik motivasyon için en önemli yordayıcı olduğu bulunmuştur.

2.2.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Hill ve Craft (2003) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının yaşamlarıyla yakından ilgilenmelerinin, okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada duygu düzenleme, akademik beceri ve sosyal iletişimin başarı üzerindeki arabuluculuk rolü de incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların öğrenme sürecinde duygularını düzenleyebilmelerinin çocukların akademik başarıları ve ebeveynlerin çocuklarının öğrenim yaşamlarıyla yakından ilgili olmaları sürecinde arabuluculuk rolü üstlendiği görülmüştür. Bu durum akademik başarı ve başarıyla ilgili süreçlerde duygu düzenlemenin önemini göstermektedir.

Özbay ve diğerleri (2012) üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının; duygu düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma yöntemleri ile ilişkisini incelemiştir. 419 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, öznel iyi oluş üzerinde etkili olan değişkenler sırasıyla, duyguları düzenleme (bilişsel yeniden yapılandırma) daha sonra ise sırasıyla dış yardım arama, kendini geliştirici mizah, stresle başa çıkma (kabul bilişsel yeniden değerlendirme), stresle başa çıkma (aktif planlama) ve sosyal öz yeterlik olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda duygu düzenleme, mizah tarzları, öz-yeterlik ve başa çıkma yöntemlerinin, öğrencilerin öznel iyi oluşunu açıklamada önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Başören (2013) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi incelenmiştir.

2018 öğrenci üzerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin matematik dersinde sergiledikleri çeşitli ve farklı katılım görünümlerinin, matematik ders başarıları, duygu düzenleme stratejileri, algılanan araçsallık ve genel umut

değişkenleri ile anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Bunun yanında öğrencilerin matematik dersine katılımı ile matematik ders başarısı arasında algılanan araçsallığın arabulucu rolü oynadığı modelin iyi bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Başören (2016) tarafından yapılan lise öğrencilerinin duygu dışavurumunu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme ve öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada 647 lise öğrencisi üzerinden toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin duygu dışavurumunu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme ve öznel mutluluk düzeylerinin birbirleri ile anlamlı biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Bunun yanında öğrencilerin duygu dışavurumunu bastırma ile öznel mutluluk düzeyleri arasında bilişsel yeniden değerlendirmelerinin arabulucu rolü oynadığı modelin iyi bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. Umut ile İlgili Araştırmalar

Carifio ve Rhodes (2002) akademik başarısı düşük ve risk altındaki 74 öğrenci ile yaptıkları bir çalışmada algılanan iyimserlik, umut, öz yeterlik düzeyleri ve öz kontrol arasındaki ilişkileri incelemiştir. Buna göre umut düzeyi görece yüksek olan öğrencilerin akademik öz yeterlikleri de yüksek olarak bulunmuştur. Önemli olarak öğrencilerin amaca ulaşmada farklı yollar belirleme (pathways) düşünceleri ile akademik öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Snyder vd. (2002) 213 üniversite öğrencisinin umut ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yüksek düzeyde umuda sahip öğrencilerin amaçlarını açık bir şekilde belirleyebildikleri, düşük düzeyde umuda sahip olan öğrencilerin ise amaçlarını oluşturmada daha kararsız oldukları söylenilebilmektedir. Benzer biçimde umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için gösterdikleri çabalarının ve motivasyonlarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Kemer ve Atik (2005), kırsal alan ve şehirde yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin umut düzeyleri ve algılanan aile desteği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 729 öğrenci üzerinden elde edilen bulgulara göre

öğrencilerinin umut düzeylerinin algılanan aile desteğine göre farklılaştığı, yaşadıkları yerleşim türüne göre farklılaştığı ancak cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ciarrochi, Heaven ve Davies (2007) 776 orta öğretim öğrencisi ile yaptığı çalışmada katılımcıların umut, özsaygı düzeyleri, akademik başarı ve psikolojik iyi olma düzeylerini belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre umut düzeyleri yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca özsaygı ve genel umut (trait hope) arasında da anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Ciarrochi, Heaven ve Davies (2007: 1164) lise öğrencilerinin umut, özsaygı düzeylerinin okul başarısı ve psikolojik iyi olma düzeylerini nasıl yordadıklarını belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Buna göre umut düzeyleri yüksek bireylerin okul başarılarının da yüksek olduğu; umudun agency alt boyutunun bireylerin “başarabilirim” algılarını olumlu yönde etkilediği ve bu sebeple özsaygı düşüncelerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca özsaygı ve kişisel özellik olarak umut (trait hope) arasında da aşağıya doğru sarmal bir ilişkiden bahsedilmiştir. Buna göre düşük özgüvene sahip bireylerin daha fazla kendilerini üzgün hissettikleri belirtilmiştir.

Özer ve Tezer (2008) umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan araştırmasında 163 üniversite öğrencisinden elde ettiği bulgulara göre cinsiyet ve umut etkileşiminin olumlu veya olumsuz duygulara sahip olma ile istatistiksel ilişki bulunmamıştır. Ancak umudun, olumlu ev olumsuz duygular üzerinde istatistiksel etkisi olduğu görülmüştür.

Wong ve Lim (2009: 648) tarafından yapılan çalışmada umudu içinde barındıran iyimser düşüncelerin lise öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre umutlu ve iyimser düşüncelerin bireylerin depresyon düzeyleri ve yaşam memnuniyeti üzerinde anlamlı yordayıcılar olarak belirlenmiştir. Amaç ilişkin motivasyon (Agency) düşünceleri ve iyimserlik düşünceleri ön planda olan bireylerin depresyon düzeylerinin daha düşük olduğu ve hayat memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sarı (2011) tarafından yapılan araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini yordamada umut, kontrol odağı ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin rolünü belirlemeyi amaçlanmıştır. 302 lise son sınıf öğrencisinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin umut, kontrol odağı ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin mesleğe karar verme öz yeterliliklerini farklı düzeylerde yordadığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin mesleğe karar verme öz yeterlilikleri ile bazı demografik değişkenler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala (2012) umut ve yaşamda anlamın öznel iyi olma üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada 285 üniversite öğrencisinden elde edilen bulgulara göre umut ve yaşamda anlamın öznel iyi olmanın yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Vahapoğlu (2013) tarafından ön lisans öğrencilerinin amaç yönelimleri ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan araştırmada öğrenme kaçınma yönelimli öğrencilerin öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimli öğrencilere göre daha umutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca umut düzeyi yüksek bulunmayan öğrencilerin ile aile gelir düzeyi düştükçe umutlarının azaldığı bulunmuştur. Öğrencilerin umut düzeyinde cinsiyet, öğrenim gördüğu bölüm, öğrenim türü ve anne öğrenim düzeyi farklılıklarının bir etki oluşturmadığı fakat meslek lisesi ve düz lise çıkışlı öğrenciler arasında bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Başarı (amaç) yönelimi, duygu düzenleme ve umut ile ilgili araştırmalar incelendiğinde doğrudan bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca umut, duygu düzenleme ve başarı yönelimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalardan hareketle bu değişkenler arasındaki ilişkinin açıklanmasının önemli olduğu düşünölmektedir. Araştırmanın temel odağını oluşturan öğrenme yönelimi üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi olan değişkenlerin belirlenmesinin, ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerinin duygu düzenleme, umut düzeyi ve başarı (amaç) yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi, herhangi bir değiştirme ya da etkileme çabası içine girilmeden tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002:77). Bu çalışmada araştırma deseni olarak ise korelasyonel (ilişkisel) desen kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmalar iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir ve bu desen iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir ancak neden sonuç ilişkisi kurulamaz (Cohen, Manion, Morrison, 2000:191; Creswell, 2012:338; Fraenkel ve Wallen, 2009:328; Can, 2016:9; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014:15). Bu nedenle korelasyonel desen önemli insan davranışlarını açıklama veya muhtemel sonuçlarını tahmin etmeye yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilir (Fraenkel ve Wallen, 2009:329). Bu bağlamda bu çalışmada kullanılan desen ise açıklayıcı ilişkisel desendir (explanatory correlational design). Açıklayıcı ilişkisel desen, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda kanıtın bulunduğu ya da hiç kanıt bulunmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin mevcut bir modele dayalı olmaksızın incelendiği, araştırma değişkenlerinin arasındaki ilişkilerden hareketle, çok sayıda ve farklı modellerin oluşturulmasına ve bu modellerin farklı istatistiksel analiz teknikleriyle karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesine de olanak sağlamaktadır (Creswell, 2009:340).

3.2. Örneklem (Çalışma Grubu)

Araştırmanın evrenini Karabük ili merkez ilçedeki ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma Karabük Merkezdeki

ortaöğretim kurumları arasından küme örnekleme yöntemi ile Fen Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Alparslan Gazi Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya 1480 kişi katılmıştır. Katılımcılardan 28 öğrenciden elde edilen veriler çok sayıda boş bırakma, örüntüye dayalı ya da özentisiz cevaplama, katılımcının demografik bilgilerinde eksik bilgi yer alması dolayısıyla ve 4 öğrencinin de yabancı uyruklu olması ve ölçeğin anlaşılabilirliği ile ilgili sorun yaşanmaması için verileri geçersiz sayılmıştır. Araştırmada 1448 öğrenci puanları üzerinden elde edilen verilerle istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinin Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) takvimine yakın bir zamanda gerçekleşmesinden dolayı özellikle üst sınıflarda araştırmaya katılımın az olmasına neden olmuştur. Evrende toplam 7366 öğrenci bulunmakta, örneklemin evreni temsil etme oranı %19,65 olarak bulunmuştur. Örneklem grubunun evreni temsil edebilme açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Aşağıda örneklem grubuna ait demografik özelliklere ilişkin bilgiler Tablo 3.1. de verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	770	53,2
Erkek	678	46,8
Toplam	1448	100

Tablo 3.1. incelendiğinde katılımcıların %53,2 sinin (n=770) kadın, %46,8'inin (n=678) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet açısından heterojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okul türü değişkenine göre dağılımı Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2: Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	f	%
Fen Lisesi	359	24,8
Kız Meslek Lisesi	189	13,1
Alparslan Gazi Anadolu Lisesi	316	21,8
İmam Hatip ve AİH Lisesi	584	40,3
Toplam	1448	100

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların %24,8'inin (n=359) Fen Lisesi, %13,1'inin (n=189) Kız Meslek Lisesi, %21,8'inin (n=316) Alparslan Gazi

Anadolu Lisesi ve %40,3'ünün (n=584) İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı Tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 3.3: Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

	f	%
9. Sınıf	361	24,9
10. Sınıf	526	36,3
11. Sınıf	306	21,1
12. Sınıf	255	17,6
Toplam	1448	100

Tablo 3.3 incelendiğinde 9. Sınıfta 361 öğrenci (%24,9), 10. Sınıfta 526 öğrenci (%36,3), 11. Sınıfta 306 öğrenci (%21,1) 12. Sınıfta 255 öğrenci (%17,6) bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan Amaç (Başarı) Yönelimi Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Umut Ölçeğine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir. Veri toplama aracında ayrıca demografik değişkenlerin belirlenebilmesi amacıyla cinsiyet, sınıf düzeyi ve katılımcının adı ve soyadının bulunduğu bölüm yer almaktadır.

3.3.1. Amaç (Başarı) Yönelimi Ölçeği

Başarı Yönelimi Ölçeği, Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin öğrenme çalışmalarına ilişkin benimsedikleri yönelimleri belirlemeye yönelik geliştirilen ve öz bildirime dayalı beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin orijinali 18 maddeden oluşmaktadır. Öğrenme yönelimi (6 madde), performans yaklaşma yönelimi (6 madde) ve performans kaçınma yönelimi (6 madde) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme yönelimi alt boyutunda yer alan maddeler, öğrencilerin öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla anlamayı, konuya hakim olmayı, yeni öğrenme becerileri kazanmayı ve yeterliliklerini geliştirmeyi istemeleriyle ilgilidir (örnek madde; okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir gibi). Performans yaklaşma yönelimi alt boyutunda yer alan maddeler öğrencilerin diğerlerinden daha fazla performans göstermeye çalışması ve onlardan daha yetenekli görünmek istemesi

ile ilgili maddelerden oluşmaktadır (Örnek madde: Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı bir öğrenci olduğumu düşünmesi benim için önemlidir). Üçüncü alt boyut olan performans kaçınma boyutu ise öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yeteneksiz görünmemeye çalışma ve yeterliliğe ilişkin uygun olmayan yargılardan kaçınma gibi niteliklerle ilgilidir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin birinci alt boyutunda (Öğrenme yönelimi) faktör yükleri 0,47 ile 0,78 arasında değişen 6 madde (1,2,3,4,5,6), ikinci alt boyutunda (performans yaklaşma) faktör yükleri 0,67 ile 0,92 arasında değişen 6 madde (7,8,9,10,11,12), üçüncü alt boyutunda ise (performans kaçınma) faktör yükleri 0,48 ile 0,69 arasında değişen 5 madde (13,14,15,16,17) olduğu gözlenmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı öğrenme yönelimi faktörü için 0,77; performans yaklaşma faktörü için 0,79; performans kaçınma faktörü için 0,78 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin ise test tekrar test güvenilirlikleri ise öğrenme yönelimi faktörü için 0,95; performans yaklaşma faktörü için 0,91 ve performans kaçınma faktörü için 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçek 17 maddeden oluşmuş ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85 en düşük 17'dir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır (Bkz.: Ek 1).

Tablo 3.4: Başarı (Amaç) Yönelimi Alt Boyutu İstatistikleri Yorumlama Değer Aralığı

Başarı (Amaç) Yönelimi Alt Boyutu Ölçeği
1,00-1,79 Hiçbir zaman
1,80-2,59 Nadiren
2,60-3,39 Sık Sık
3,40-4,19 Genellikle
4,20-5,00 Her zaman

Ölçeğin bu araştırmadaki yapısal geçerliliği için 3 boyutlu 17 maddeli model doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve kabul edilebilir uyum iyiliği aralık değerleri Tablo 3.5. de verilmiştir.

Tablo 3.5: Başarı (Amaç) Yönelimi Ölçeği DFA Sonuçları

χ^2/Sd	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$
5,02	0,953	0,940	0,949	0,048	0,053

Tablo 3.5 de görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indeksleri (n=1448) “ $\chi^2/Sd=5,02$; GFI=0,953; CFI=0,949; TLI=0,940; RMSEA=0,053; SRMR=0,048” olarak çıkmıştır. Bu değerler, orta ve iyi derecede uyuma işaret etmektedir ve söz konusu modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi modeli ekte sunulmuştur. (Bkz.: Ek 6)

Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı öğrenme yönelimi faktörü için 0,80; performans yaklaşma faktörü için 0,86; performans kaçınma faktörü için 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayıları ölçme sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği

Bireyin bir amaca ulaşabilmesi için duygusal tepkilerinin yoğunluğunu, niteliğini ve süresini ayarlayabilmesi sürecindeki bilinçli ve bilinçsiz olarak kullanılan stratejileri ifade eden duygu düzenleme (Thompson, 1994; Gross, 2001) öğrenme sürecinin de önemli bir değişkeni olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada kullanılan duygu düzenleme (emotion regulation) ölçeği Gross ve John (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Türkçe’ye Yurtsever (2008) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek on madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu 6 maddeden oluşmakta ve bireyin içinde bulunduğu durumun yarattığı duygusal etkileri değiştirebilmek için, söz konusu durum hakkında etraflıca düşünmesini ve farklı bir bakış açısı benimsemesini içermektedir (Örnek: İçinde bulunduğum duruma göre düşünme şeklini değiştirerek duygularımı kontrol ederim). Duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu 4 maddeden oluşmakta ve kişinin kendi duygu ifadelerini engellemesi olarak açıklanabilir (Örnek; Olumsuz duygular hissettiğimde onları ifade etmediğimden emin olmak isterim). Ölçek tamamen katılmıyorum ve tamamen katılıyorum aralığında 7’li likert tipi dereceli ölçek şeklinde öz bildirim dayalı bir ölçektir (Bkz.: Ek 2).

Tablo 3.6: Duygu Düzenleme Alt Boyutu İstatistikleri Yorumlama Değer Aralığı

Duygu Düzenleme Alt Boyutu �leği
1,00-1,85 Kesinlikle katılmıyorum
1,86-2,71 Katılmıyorum
2,72-3,57 Biraz Katılmıyorum
3,58-4,42 Kararsızım
4,43-5,28 Biraz katılıyorum
5,29-6,14 Katılıyorum
6,15-7,00 Tamamen katılıyorum

Ölçeğin yapısal geçerliliği için 2 boyutlu 10 maddeli model doğrulatoryıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçları ve kabul edilebilir uyum iyiliği aralık değerleri Tablo 3.7 de verilmiştir.

Tablo 3.7: Duygu Düzenleme  leği DFA Sonuçları

X^2/Sd	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	$,05 \leq RMSEA,08$
4,280	0,983	0,959	0,972	0,0383	0,048

Tablo 3.7 de görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indeksleri (n=1448) ($X^2/Sd = 4,28$; $GFI=0,983$; $CFI=,972$; $TLI=0,959$; $RMSEA=0,048$; $SRMR= 0,383$) olarak çıkmıştır. Bu değerler, orta ve iyi derecede uyuma işaret etmektedir ve söz konusu modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin doğrulatoryıcı faktör analizi modeli ekte sunulmuştur (Bkz.: Ek 7)

Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için 0,79; duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu için 0,70 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayıları  lme sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Umut  leği

Bireye iyi olma duygusu veren ve bireyi harekete geçirecek g  olarak tanımlanabilecek olan umut genel anlamda herhangi bir alandaki olumlu beklentiyi ifade eder (Frank, 1968 Akt: Akman ve Korkut, 1993). Bu araştırmada kullanılan umut  leği Snyder'ın umut teorisi üzerine kurulu olan ve Snyder vd (1991) tarafından geliştirilen iki alt boyutlu ve 12 maddeden oluşan bir ölçektir.

Amaç ilişkin motivasyon (agency) alt boyutundaki dört madde (2,9,10,12) ile amaca ulaşmada farklı yollar belirleme (pathways) alt boyutundaki dört madde (1,4,7,8) birbiriyle ilişkili iki farklı yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan diğer dört madde (3,5,6,11) ise herhangi bir kavramsal yapıyla ilgisi olmayan (filler items) ifadelerdir. (Bkz.: EK 3). Ölçekteki maddeler, orijinal ölçekte olduğu gibi, 1 (durumuma hiç uymuyor) ile 4 (durumuma tamamıyla uyuyor) şeklinde 4'lü likert tipi dereceli ölçek şeklindedir. Ölçek puanlarken doldurucu maddeler (3,5,6,11) dikkate alınmamakta, diğer maddelere verilen puanlar toplanarak her birey için tek bir puan elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir.

Tablo 3.8: Umut Alt Boyutu İstatistikleri Yorumlama Değer Aralığı

Umut Alt Boyutu Ölçeği
1,00 - 1,74 Hiç uymuyor
1,75-2,49 Biraz uyuyor
2,50-3,24 Uyuyor
3,25-4,00 Tamamen uyuyor

Umut ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) 2 alt boyutlu ve 8 maddeli modeli test edilmiş ve modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 3.9 da verilmiştir.

Tablo 3.9: Umut Ölçeği DFA Sonuçları

χ^2/Sd	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$
4,428	0,987	0,961	0,977	0,0253	0,049

Tablo 3.9 da görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indeksleri (n=1448) ($\chi^2/Sd = 4,428$; GFI=0,987; CFI=0,977; TLI=0,961; RMSEA=0,049; SRMR=0,0253) olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerler, orta ve iyi derecede uyuma işaret etmektedir ve söz konusu modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi modeli EK-8'de sunulmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analizlerde farklı çalışmalarda ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı 0,71 ile 0,76 arasında değiştiği, amaca ilişkin motivasyon (agency) alt boyutu için 0,71 ile 0,76 arasında değiştiği, amaca ulaşmada farklı yollar belirleme (pathways) alt boyutunda 0,63 ile 0,80 arasında

değiştirdiği bulunmuştur (Snyder, vd, 1991). Ölçeğin bu araştırmadaki iç tutarlılık anlamında güvenilirlik için, amaca ilişkin motivasyon (agency) alt boyutu dört madde için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,71; amaca ulaşmada farklı yollar belirleme (pathways) alt boyutu dört madde için 0,66 olarak bulunmuştur. Umut ölçeğinin yapı geçerliğine ve iç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen bu bulgular kabul edilebilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Bkz.: EK 3).

3.3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla etik kurul kararı alınmıştır (Bkz.: Ek 4). Araştırmanın yapılacağı Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK-5). Alınan etik kurul kararı ve il milli eğitim müdürlüğü izninden sonra 2015-2016 eğitim öğretim dönemi Mayıs-Haziran döneminde araştırmacı tarafından okullardan alınan izin ve randevuların ardından araştırma uygulaması yapılmıştır.

Araştırmacı bizzat uygulama yapılacak sınıflara giderek 10 dakika boyunca araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasıyla ilgili bilgilendirme yapmıştır. 20 dakika süreyle ölçeklerin uygulanması sağlanmıştır. Araştırmada gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama süresi sonunda ölçekler araştırmacı tarafından toplanmış ve okul ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak kategorilenmesi sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel istatistiklerin yorumlanması için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin yorumlanmasında aşağıdaki değer aralığı kullanılmıştır.

Tablo 3.10: Betimsel İstatistikleri Yorumlama Değer Aralığı

Başarı (Amaç) Yönelimi	Duygu Düzenleme	Umut
1,00-1,79 Hiçbir zaman	1,00-1,85 Kesinlikle katılmıyorum	1,00 - 1,74 Hiç uymuyor
1,80-2,59 Nadiren	1,86-2,71 Katılmıyorum	1,75-2,49 Biraz uyuyor
2,60-3,39 Sık Sık	2,72-3,57 Biraz Katılmıyorum	2,50-3,24 Uyuyor
3,40-4,19 Genellikle	3,58-4,42 Kararsızım	3,25-4,00 Tamamen uyuyor
4,20-5,00 Her zaman	4,43-5,28 Biraz katılıyorum	
	5,29-6,14 Katılıyorum	
	6,15-7,00 Tamamen katılıyorum	

Araştırmada alt problemlere dayalı olarak gerçekleştirilecek analizlerin belirlenebilmesi amacıyla bir takım işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla birçok istatistiksel işlem için önem arz eden verilere ilişkin normallik durumu incelenmiştir.

Araştırmada parametrik veya nonparametrik istatistiksel tekniklerden hangisinin kullanılacağının belirlenmesi amacıyla her bir değişkene ilişkin normallik dağılımı incelenmiştir. Normallik dağılımı için iki grafik testler ve analitik testler olmak üzere iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Grafik testler, gövde yaprak, Q-Q ve Histogram grafiği gibi puan dağılımlarını normal dağılıma ne kadar yakın bir durum sergilediğinin grafiksel olarak gösterilmesidir. Analitik testler ise Ki-Kare uygunluk, Kolmogrow-Smirnow (K-S) ve Shapiro-Wilks (W istatistiği) gibi testlerdir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları da bu kapsamda kullanılan bazı katsayılardır (Eroğlu, 2010:20-209). Bu araştırmada Normallik dağılımının incelenmesi amacıyla arpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri, Kolmogrow Smirnow testi kullanılmış ayrıca puan dağılımlarına ilişkin grafikler incelenmiştir. Çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmayı da içine alan ve puan dağılımının normal dağılımdan ne kadar çarpık (yığılımlı) dağılım olduğunu gösterir. Çarpıklık katsayısının 0 (sıfır) olması durumu normal dağılım kabul edilmektedir. Ancak literatürde -1,00 ile +1,00 arası değerler normal dağılım sergilediği (Büyüköztürk, okluk ve Köklü, 2014:); -1,5 ile 1,5 aralığında olduğunda normal dağılım olarak kabul edilebileceğini (Tabachnick ve Fidell, 2007:79) gösteren literatür kaynakları vardır. Bu araştırmada kullanılan bir diğer istatistik olan Kolmogrow-Smirnov testinin uç puanlardan ařırđı derecede etkilendiğinden tutucu olduğu bu nedenle de anlamlılık (p) değerinin her zaman sağlıklı sonuç vermeyeceğini belirten kaynaklar vardır. Örneklemin büyük olduğu (n>100, daha duyarlı ölçümler için ise n>400) durumlarda test sonuçları normalliğin sağlanamadığını gösterse de önemli olmadığı belirtilmekte ve normale yakın durum elde ediliyorsa puan dağılımlarının normallik koşulunun sağlandığının kabul edilebileceğini savunmaktadır (şencan, 2005:196). Aşağıda araştırmada kullanılan puanlar ilişkin normallik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.11: Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	\bar{X}	ss	Kolmogrow-Smirnov Testi					Çarpıklık	Basıklık
			Mutlak D	Pozitif	Negatif	Z	P		
1	3,37	0,86	0,067	0,035	-0,067	2,53	0,00	-0,406	-0,312
2	3,56	1,07	0,092	0,091	-0,092	3,49	0,00	-0,478	-0,756
3	2,09	1,03	0,146	0,146	-0,144	5,56	0,00	0,974	0,147
4	5,10	1,19	0,093	0,056	-0,093	3,53	0,00	-0,813	0,622
5	4,11	1,45	0,069	0,037	-0,069	2,61	0,00	-0,189	-0,617
6	2,82	0,06	0,098	0,069	-0,098	3,73	0,00	-0,241	-0,253
7	3,13	0,06	0,108	0,088	-0,108	4,10	0,00	-0,559	-0,150

1. Öğrenme Yönelimi
2. Performan Yaklaşma Yönelimi
3. Performan Kaçınma Yönelimi
4. Bilişsel Yeniden Değerlendirme
5. Duygu Dışavurumunu Bastırma
6. Amaca İlişkin Motivasyon
7. Amaca Ulaşmada Farklı Yollar Belirleme

Tablo 3.11 incelendiğinde ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin Kolmogrow-Smirnow (K-S) testi sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutlara ilişkin puanlarda p anlamlılık değerinin 0,05'in altında olduğu görülmektedir. Bu durum puan dağılımlarının normal dağılım sergilemediği şeklinde yorumlanmaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinden tüm puanların $\pm 1,00$ aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum puanların normal veya normale yakın olduğunu göstermektedir. Kolmogrow-Smirnov testinin uç puanlardan etkilendiğinden anlamlılık değerinin her zaman anlamlı sonuç vermeyeceği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında bulunması, örneklem büyüklüğünün (N=1448) yeterli olmasından ve incelenen puan dağılımı grafiklerinde normale yakın dağılımlar görüldüğünden puanların normal dağılım sergilediği kabul edilmiş ve araştırmada parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yukarıda belirtilen tek değişkenli normallik dağılımının yanı sıra, çok değişkenli normallik dağılımının da incelenmesi gerekmektedir. Çoklu normal dağılım, her bir değişkenin tek değişkenli normal dağılıma uyduğunu ve ilgili değişkenlerin kombinasyonunun da normal dağılım olduğunu varsaymaktadır. Ancak bunun tersi durum her zaman geçerli olmayabilir. Tüm değişkenlerin tek değişkenli normal dağılım göstermesi, garanti olmamakla birlikte çoklu normal dağılıma yardımcı olacaktır. Örneklem grubunun büyük olduğu durumlarda

normallikten sapmanın etkisini azaltmakla birlikte çoklu normal dağılımın hesaplanması gerekir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014:70-73). Araştırmada çoklu normallik dağılımı bozabilecek uç değerlerin olup olmadığını belirlemek için Mahalanobis değeri incelenmiştir. Mahalanobis değeri belli koşullar için belirlenen kritik değeri aştığında çok değişkenli normalliği bozan uç değerlerin varlığından söz edilebilmektedir. Mahalanobis değeri için alanyazında farklı değerlendirmeler mevcut olmakla birlikte örneklem sayısının 500'ün üzerinde olduğu durumlarda 25 ve üzeri değerler uç değerler sayılabileceği belirtilmektedir (Field, 2005:217-218; Büyüköztürk, 2006:99; Can, 2016:283). Bu araştırmada Mahalanobis değerlerinin bu değerlerin altında görüldüğünden uç değerler bulunmadığı ve çoklu normal dağılımı sağladığı kabul edilmiştir.

Araştırmada alt problemlere bağlı olarak öğrencilerin başarı (amaç) yönelimi, duygu düzenleme durumu ve umut düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin çok yönlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA kullanımı için temel varsayımlar şunlardır; eşit aralık ölçeğinde elde edilmiş veriler hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normal dağılım sergilemelidir. Bağımlı değişkenlere ait kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur. Bağımlı değişkenlere ait hata varyansları homojendir. Verilerin eşit aralıklı ölçek olduğu ve normal dağılım sergilediği yukarıda belirtilmişti. Hata varyansların homojenliği Levene testi ile; kovaryansların eşitliği ise Box's M testi ile analiz edilmiş ve Manova Wilk' Lambda (Λ) istatistiğinin kullanılabilceği görülmüştür. Anlamlı Farklılaşmanın olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi (One way Anova) ve Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırma alt problemleri doğrultusunda başarı (amaç) yönelimi, duygu düzenleme ve umut arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler çarpımı Korelasyonu Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon değerinin yorumlanmasında anlamlılık değeri değil, korelasyon değerlerinin büyüklükleri esas alınmıştır. Çünkü büyük örneklem gruplarında ($n=1448$) küçük korelasyon değerleri bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmektedir. Bundan dolayı 0,25 altı korelasyon değerleri zayıf; 0,25 ile 0,55 arası değerler orta; 0,55 üzeri korelasyon değerleri büyük korelasyon katsayısı olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988:109-143).

Araştırmada umut ve duygu düzenleme durumunun başarı (amaç) yönelimini yordama düzeyini belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli (Structural Equation Modeling) kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon analizi sonuçlarından yola çıkarak bir model oluşturulmuştur. Araştırmada umut bağımsız değişken, duygu düzenleme arabulucu değişken, başarı (amaç) yönelimi ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Bir değişkenin arabulucu değişken olması a) bağımsız değişken düzeyindeki değişimi anlamlı olarak ara değişken olarak belirtilen değişkenin değişimine neden olması, b) ara değişkendeki değişimin, anlamlı olarak bağımlı değişkendeki değişime neden olması ve c) bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstündeki etkisinin ara değişkenin bağımsız değişken olarak sürece eklenmesi ile ortadan kalkması veya azalması olmak üzere üç koşulu vardır.

Arabulucu değişken sürece katıldığında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstündeki etkisinin anlamlı olmaması durumunda tam arabulucu değişken, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin azalması durumunda ise kısmi arabulucu değişken olduğu belirtilmektedir (Barın ve Kenny, 1986: 1176).

Yapısal eşitlik modeli araştırmaları faktör analizi ve regresyon analizinin birleşimiyle meydana gelen çok değişkenli bir analiz yöntemidir ve diğer tekniklere göre güçlü istatistikleri içeren bir yöntemdir (Karagöz, 2016:949). Yapısal eşitlik modeli kullanımı için bir takım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar, puanların normal dağılım sergilemesi yordayıcı değişkenlerin her birisinin yordanan değişkenle arasında doğrusal bağlantı olması (doğrusallık), bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki olmaması (çoklu bağlantılılık), otokorelasyonun olmaması, örneklem büyüklüğünün yüksek olması gibi, eşit aralık düzeyinde ölçme yapılması gibi (Büyüköztürk, 2006:99-100 Küçüksille, 2010:259; Can, 2016:275; Karagöz, 2016:958-959).

Araştırma verileri likert tipi dereceli ölçekle elde edildiğinden eşit aralıklı ölçme düzeyindedir ve puanların normal dağılım gösterdiği test edilmiştir. Çoklu bağlantılılık bağımsız değişkenler arasındaki yüksek ilişki durumundan kaynaklanan bir bağımsız değişkenin diğerinin gücünü zayıflatması ile ilgilidir. 0,80 üzerindeki korelasyon değerine bağlı olarak özellikle 0,90 üzerindeki korelasyon değerlerinde çoklu bağlantılılık sorunu olabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006:100; Eroğlu, 2010:222-226; Can, 2016:280).

Bu bağlamda bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiş en yüksek korelasyon değerinin 0,59 olduğu görülmüştür. Bu durum çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir. Varyans büyütme faktörü (Variance İnflation Factor-VIF) değerinin 10'dan yüksek olmasının, bir bağımsız değişkenle ilgili olarak diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans olan Tolerans değerinin $(1-R^2)$ 0,20'den düşük olmasının ve durum indeksi (condition indices-CI) değerinin 30'dan yüksek çıkması durumunun da çoklu bağlantılılık sorununa işaret ettiği belirtilmektedir. Bu araştırmada maksimum VIF değeri 1,635'dir. Minimum tolerans değeri 0,612 olarak; durum indeksi maksimum değeri 15,01 olarak bulunmuştur.

Varsayımlardan bir diğeri ise otokorelasyonun (hataları bağımsızlığı) test edilmesidir. Otokorelasyonu test etmede Durbin Watson katsayısı kullanılır. 0-4 arasında değişen katsayıda 0'a yakın değerler aşırı pozitif korelasyonu, 4'e yakın olan değerler aşırı negatif korelasyonu 2'ye yakın olan değerler otokorelasyonun olmadığını gösterir. Durbin-Watson değerinin 1,5-2,5 arasında olması uygun görülmektedir.

Bu araştırmada Durbin-Watson katsayısı 1,626 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler doğrultusunda değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli Kullanımı

Bu araştırmada kullanılan başarı (amaç) yönelimi, duygu düzenleme ve umut ölçeklerinin orijinal dili İngilizcedir ve yukarıda belirtildiği gibi Türkçe'ye farklı araştırmacılar tarafından uyarlanmıştır. Önceden yapısı belirlenmiş bir ölçme aracının başka kültür ve dildeki uyarlama sürecinin gerçekleştirilmesi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yoluyla gerçekleşmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi gözlenen değişkenler aracılığıyla ölçüldüğü varsayılan ve kuramsal bir temelden hareketle yapı veya yapılar arasındaki ilişkileri test etme amacıyla kullanılan istatistiksel analizdir (Wetson ve Gore, 2006:724; Schreiber, Stage, King, Nora ve Barlow, 2006:323). Bu araştırmada farklı örneklem gruplarında kullanımının ölçeklerin yapısal geçerliliği açısından nasıl sonuç verdiğini belirlemek amacıyla ölçme araçları için doğrulayıcı faktör analizi ve araştırmanın nihai amacı olan umut, duygu düzenleme ve başarı yönelimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi sürecinde modelin toplanan veriler bakımından ne derece uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla bir takım uyum iyiliği indeksleri kullanılmaktadır.

İfade edilen uyum indekslerinin yanı sıra Akeike Bilgi Kriteri (Akaike Criterion, ACI), Tutarlı Bilgi Kriteri (Consistent Akaike Information Criterion, CAIC), Beklenen Çapraz Doğrulama İndeksi (Expected Cross Validation Index, ECVI) gibi uyum indeksleri bulunmakla birlikte Ki-Kare (X^2 / Sd) istatistiğinin dışında hangi uyum indekslerinin raporlama sürecinde kullanılacağına dair araştırmacılar arasında bir fikir birliği yoktur (Şimşek, 2007:14; İlhan ve Çetin, 2014:31). Uyum indekslerine ilişkin değerler Tablo 3.12 de özetlenmiştir.

Tablo 3.12: Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer
X^2 / Sd	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$
AGFI (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi)	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$
GFI (Uyum İyiliği İndeksi)	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
NFI (Normlandırılmış Uyum İndeksi)	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
NNFI (TLI) Tucker-Lewis İndeksi	$0,90 \leq NNFI(TLI) \leq 0,95$
RFI (Göreceli Uyum İyiliği İndeksi)	$0,90 \leq RFI \leq 0,95$
IFI (Artırmalı Uyum İyiliği İndeksi)	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$
RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
SRMR (Standardize Edilmiş Hataların Karekökü)	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$

Tablo 3.12 de verilen uyum indekslerinin hangilerinin araştırmalarda kullanılacağına ilişkin görüş birliği yoktur. X^2 / Sd değeri bütün çalışmalarda kullanılmakla birlikte GFI, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR değerlerinin birçok araştırmada kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da bu uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemleri doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin duygu düzenleme, umut ve başarı (amaç) yönelimi durumları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss), Minimum (Min) ve Maksimum (Max) değer gibi betimsel istatistikler Tablo 4.1 de verilmiştir.

Tablo 4.1: Duygu Düzenleme Umut ve Başarı Yönelimi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	5,10	1,19	1	7
Duygu Dışavurumunu Bastırma	4,11	1,45	1	7
Amaca İlişkin Motivasyon	2,82	0,61	1	4
Amaca İlişkin Farklı Yollar Belirleme	3,13	0,64	1	4
Öğrenme Yönelimi	3,13	0,64	1	4
Performans Yaklaşma Yönelimi	3,56	1,07	1	5
Performans Kaçınma Yönelimi	2,09	1,03	1	5

Tablo 4.1. incelendiğinde duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 5,10 ve standart sapması 1,19 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, değer aralığında “Biraz katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Katılımcılar içinde buldukları durumun meydana getirdiği duygusal etkileri değiştirebilmek amacıyla olayları etraflıca düşünerek yeniden yorumlama yoluyla farklı bakış açılarını benimsediklerine ya da bakış açılarını değiştirdiklerine biraz katıldıklarını belirtmişlerdir.

Duygu düzenleme ölçeği alt boyutlarından duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,11 ve standart sapması 1,45 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, değer aralığında “Kararsızım” aralığına karşılık gelmektedir.

Katılımcıların duygularını engelledikleri, ortaya çıkan duygusal durumlarında duygusal tepki eğilimlerini değiştirdiklerine ilişkin kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Umut ölçeğinin alt boyutlarından biri olan amaca ilişkin motivasyon (amaca odaklılık) alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 2,82 ve standart sapması 0,61'dir. Bu ortalama, değer aralığında "durumuma uyuyor" aralığına karşılık gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler amaçlarını gerçekleştirmek için harekete geçebilmek ve bu hareketin kendisini amaca ulaştıracak yollar doğrultusunda sürdürebilmesi için gerekli enerjiyi bulduklarını ifade etmişlerdir.

Umut ölçeğinin alt boyutlarından biri olan amaca ulaşmada farklı yollar belirleme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,13 ve standart sapması 0,64'dir. Bu ortalama, değer aralığında "durumuma uyuyor" aralığına karşılık gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler amaçlarını gerçekleştirmek için farklı yollar belirleyip bu doğrultuda devam edebileceklerini belirtmişlerdir.

Başarı (amaç) yönelimi ölçeği alt boyutlarından öğrenme yönelimi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,13, standart sapması 0,64'tür. Bu ortalama değerinin ölçek değer aralığında "sık sık" aralığına karşılık gelmektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin öğrenme ortamlarında öğrenme ürününü gerçekten öğrenme amacıyla sık sık kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Başarı (amaç) yönelimi ölçeği alt boyutlarından performans yaklaşma yönelimi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,56; standart sapması 1,07 olarak bulunmuştur. Bu alt boyuta ilişkin ortalama değeri ise değer aralığında "Genellikle" aralığına karşılık gelmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamına genellikle arkadaşlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek bir performans göstererek pekiştirici elde etmek ya da iyi görünmek amacıyla katıldıklarını belirtmişlerdir.

Başarı (amaç) yönelimi ölçeği alt boyutlarından performans kaçına yönelimi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 2,09; standart sapması 1,03 olarak bulunmuştur. Bu alt boyuta ilişkin ortalama değeri ise değer aralığında "Nadiren" aralığına karşılık gelmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamına nadiren de olsa arkadaşlarıyla karşılaştırıldıklarında başarısız görünmemek ve cezadan kaçınmak amacıyla katıldıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “duygu düzenleme, umut ve başarı yönelimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimlerinin Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	P	Levene’s test	Box’s M
Cinsiyet (Wilk’s Lambda)	0,965	7,414	0,00*	0,151 – 0,985	0,133

* $P < 0,01$

Tablo 4.2 incelendiğinde duygu düzenleme, umut ve başarı yönelimleri puanlarının cinsiyet bakımından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks Lambda (λ)= 0,965; $F_{(7-1440)}=7,414$; $P < 0,01$). Tabloda belirtilen Levene testi sonuçları 0,151 ile 0,985 arasında değişmektedir. Bu değerler 0,05 değerinden büyük olduğu için hata varyanslarının eşitliği koşulunun (varyansların eşitliği) sağlandığı görülmektedir. Box’s M değeri 0,05 den büyük olduğu için varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği sağlandığı görülmektedir.

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3 de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimlerinin Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Fark
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Kız	770	5,13	1,19	1-1446	1,241	0,26	-
	Erkek	678	5,06	1,19				
Duygu Dışavurumunu Bas.	Kız	770	3,90	1,43	1-1446	34,299	0,00*	E>K
	Erkek	678	4,35	1,44				
Amaca İlişkin Motivasyon	Kız	770	3,14	0,62	1-1446	0,310	0,578	-
	Erkek	678	3,11	0,66				
Amaç İçin Farklı Yollar Belirleme	Kız	770	3,43	0,85	1-1446	1,299	0,270	-
	Erkek	678	3,30	0,86				
�ğrenme Yönelimi	Kız	770	3,43	0,85	1-1446	9,104	0,00*	K>E
	Erkek	678	3,30	0,86				
Performans Yaklaşma Yönelimi	Kız	770	3,58	1,08	1-1446	0,452	0,502	-
	Erkek	678	3,54	1,07				
Performans Kaçınma Yönelimi	Kız	770	2,03	1,04	1-1446	5,567	0,01*	E>K
	Erkek	678	2,16	1,01				

Tablo 4.3 incelendiğinde duygu düzenleme alt boyutlarından bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($F=1,241$; $P>0,05$). Öğrencilerin duygu düzenleme durumları açısından bilişsel yeniden değerlendirme durumlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı, kız ve erkek öğrencilerin benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

Duygu düzenleme alt boyutlarından duygu dışavurumunu bastırma alt boyutunda kız öğrencilerin puanlarının ortalaması 3,90; erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması 4,35'dir. Erkek  ğrencilerin puan ortalaması, kız öğrencilerin puanları ortalamasından anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F=34,299$; $P<0,05$). Erkek  ğrencilerin kız öğrencilere göre kendi duygularını ifade etmeyi engellemede anlamlı şekilde farklılaştığı g r lmektedir.

Umut ölçeği alt boyutlarından amaca ilişkin motivasyon (agency) alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($F=,310$; $P>0,05$). Öğrencilerin amaca ilişkin motive olma durumlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı, kız ve erkek öğrencilerin benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

Umut ölçeği alt boyutlarından amaca ulaşmak için farklı yollar belirleme (pathways) alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($F=1,299$; $P>0,05$). Öğrencilerin amaca ulaşmada farklı yollar belirleme durumlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı, kız ve erkek öğrencilerin benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

Başarı (amaç) yönelimi alt boyutlarından öğrenme yönelimi alt boyutunda kız öğrencilerin puanlarının ortalaması 3,43; erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması 3,30'dur. Ortalamalar arasında kızlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=9,104$; $P<0,05$). Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme ortamına katılımlarının daha fazla öğrenme amaçlı olduğu söylenebilir.

Performans yaklaşma yönelimi alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($F=,452$; $P>0,05$). Öğrencilerin öğrenme ortamlarında arkadaşlarına iyi görünmek amacıyla performans sergilemelerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı, kız ve erkek öğrencilerin benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

Başarı (amaç) yönelimi alt boyutlarından performans kaçınma yönelimi alt boyutunda kız öğrencilerin puanlarının ortalaması 2,03; erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması 2,16'dur. Ortalamalar arasında erkekler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=5,567$; $P<0,05$). Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğrenme ortamına katılımlarının daha fazla olumsuz görünmekten kaçınma amaçlı olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi duygu düzenleme, umut ve başarı (amaç) yönelimleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 4.4 de verilmiştir.

Tablo 4.4: Duygu Dzenleme, Umut ve Başarı Ynelimlerinin Okul Tvrne Gbre MANOVA Sonuqları

Kaynak	Değer	F	P	Levene's test	Box's M
Okul tvru (Wilk's Lambda)	0,828	13,349	0,00*	0,131 – 0,667	0,088

* $P < 0,01$

Tablo 4.4 incelendiğinde duygu dzenleme, umut ve başarı ynelimleri puanlarının okul tvru bakımından anlamlı farklılık gsterdiği gvrulmektedir (Wilks Lambda (Λ)= 0,828; $F_{(7-1440)}=13,349$; $P < 0,01$). Tabloda belirtilen Levene testi sonuqları 0,131 ile 0,667 arasında değişmektedir. Bu değerler 0,05 değerinden bryk olduğu için hata varyanslarının eşitliği koşulunun (varyansların eşitliği) sağlandığı gvrulmektedir. Box's M değeri 0,05 den bryk olduğu için varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği sağlandığı gvrulmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla tek ynlv varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5 de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimlerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Okul	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Fark
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Fen L.	359	5,04	1,28	3-1444	0,489	0,690	-
	Kız M. L	189	5,15	1,13				
	A.L.	316	5,13	1,21				
	İ.H.L	584	5,10	1,14				
Duygu Dış. Bastırma	Fen L.	359	3,81	1,50	3-1444	17,761	0,00	2,4>1,3
	Kız M. L	189	4,44	1,25				
	A.L.	316	3,83	1,54				
	İ.H.L	584	4,34	1,37				
Amaca İlişkin Motivasyon	Fen L.	359	2,77	0,62	3,1444	4,044	0,00	1-2 2-3
	Kız M. L	189	2,92	0,58				
	A.L.	316	2,75	0,63				
	İ.H.L	584	2,84	0,61				
Amaç İçin Farklı Yollar Belirleme	Fen L.	359	3,05	0,65	3-1444	2,907	0,03	1-3
	Kız M. L	189	3,18	0,60				
	A.L.	316	3,17	0,63				
	İ.H.L	584	3,13	0,64				
Öğrenme Yönelimi	Fen L.	359	3,13	0,89	3-1444	25,985	0,00	2>1,3 4>1,3
	Kız M. L	189	3,76	0,76				
	A.L.	316	3,28	0,82				
	İ.H.L	584	3,44	0,84				
Performans Yaklaşma Yönelimi	Fen L.	359	3,11	1,08	3-1444	41,125	0,00	2>1,3,4 4>1,3
	Kız M. L	189	3,97	0,99				
	A.L.	316	3,44	1,07				
	İ.H.L	584	3,76	0,99				
Performans Kaçınma Yönelimi	Fen L.	359	1,81	0,82	3-1444	40,131	0,00	2>1,3,4 4>1,3
	Kız M. L.	189	2,60	1,15				
	A.L.	316	1,80	0,85				
	İ.H.L	584	2,25	1,09				

Tablo 4.5 de bağımlı değişkenlerin okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova sonuçlarına ilişkin duygu düzenleme ölçeğinin bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu puanları incelendiğinde okul türü açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (F=,690; P>0,05).

Duygu düzenleme ölçeğinin duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu puanları incelendiğinde okul türü açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=4,044$; $P<0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; Kız meslek lisesi öğrencilerinin ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu puanlarının Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmekte, dolayısıyla Kız meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin daha fazla duygularını bastırdıklarını ifade edebiliriz.

Umut ölçeğinin amaca ilişkin motivasyon alt boyutu puanları incelendiğinde okul türü açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=17,761$; $P<0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; kız meslek lisesi öğrencilerinin amaca ilişkin motivasyon puanlarının fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Umut ölçeğinin amaca ilişkin farklı yollar belirleme alt boyutu puanları incelendiğinde okul türü açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=2,907$; $P<0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; Anadolu lisesi öğrencilerinin amaca ilişkin farklı yollar belirleme puanlarının fen lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Başarı (amaç) yönelimi alt boyutlarından öğrenme yönelimi alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=25,985$; $P<0,05$). Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Kız Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin öğrenme yönelimi alt boyutu puanlarının Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Performans yaklaşma yönelimi alt boyutu incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=41,125$; $P<0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; Fen lisesi öğrencilerin bu boyuta ilişkin puanlarının kız meslek, Anadolu ve imam hatip lisesi öğrencilerinden anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir. Kız meslek lisesi öğrencilerinin puanlarının Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek

olduğu; imam hatip lisesi öğrencilerinin puanlarının da Anadolu lisesi öğrencilerinin puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Performans kaçınma yönelimi alt boyutu incelendiğinde okul türlerine göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=40,131$; $P<0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin performans kaçınma yönelimi puanlarının Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görölmüştür. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin performans kaçınma yönelimi puanlarının da Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görölmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi duygu düzenleme, umut ve başarı yönelimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir Bu alt probleme ilişkin çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimlerinin Sınıf Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	P	Levene’s test	Box’s M
Sınıf Düzeyi (Wilk’s Lambda)	0,952	3,391	0,00*	0,107 – 0,764	0,101

* $P<0,01$

Tablo 4.6 incelendiğinde duygu düzenleme, umut, sosyal istenirlik ve başarı (amaç) yönelimi puanlarının sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık gösterdiği görölmektedir (Wilks Lambda (Λ)= 0,946; $F_{(7-1440)}=2,965$; $P<0,01$). Tabloda belirtilen Levene testi sonuçları 0,107 ile 0,764 arasında değişmektedir. Bu değerler 0,05 değerinden büyük olduğu için hata varyanslarının eşitliği koşulunun (varyansların eşitliği) sağlandığı görölmektedir. Box’s M değerleri 0,05 den büyük olduğu için varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği sağlandığı görölmektedir.

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değerde meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7 de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimlerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Fark
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	9.Sınıf	361	5,07	1,17	3-1444	0,403	0,751	-
	10.Sınıf	526	5,14	1,13				
	11.Sınıf	306	5,06	1,26				
	12.Sınıf	255	5,09	1,25				
Duygu Dış. Bastırma	9.Sınıf	361	4,03	1,49	3-1444	1,115	0,342	-
	10.Sınıf	526	4,14	1,47				
	11.Sınıf	306	4,21	1,37				
	12.Sınıf	255	4,04	1,45				
Amaca İlişkin Motivasyon	9.Sınıf	361	2,83	0,59	3,1444	2,297	0,076	-
	10.Sınıf	526	2,86	0,61				
	11.Sınıf	306	2,74	0,64				
	12.Sınıf	255	2,80	0,62				
Amaç İçin Farklı Yollar Belirleme	9.Sınıf	361	3,15	0,60	3-1444	0,999	0,392	-
	10.Sınıf	526	3,14	0,65				
	11.Sınıf	306	3,08	0,63				
	12.Sınıf	255	3,12	0,68				
Öğrenme Yönelimi	9.Sınıf	361	3,48	0,82	3-1444	9,345	0,00*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4,
	10.Sınıf	526	3,45	0,83				
	11.Sınıf	306	3,24	0,84				
	12.Sınıf	255	3,20	0,95				
Performans Yaklaşma Yönelimi	9.Sınıf	361	3,75	1,04	3-1444	11,900	0,00*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	10.Sınıf	526	3,64	1,05				
	11.Sınıf	306	3,39	1,02				
	12.Sınıf	255	3,32	1,15				
Performans Kaçınma Yönelimi	9.Sınıf	361	2,27	1,00	3-1444	8,072	0,00*	1-3, 1-4, 2-3,
	10.Sınıf	526	2,13	1,09				
	11.Sınıf	306	1,91	0,93				
	12.Sınıf	255	1,97	0,99				

Tablo 4.7 de bağımlı değişkenlerin okul türü değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Anova sonuçlarına ilişkin duygu düzenleme ölçeğinin bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu puanları incelendiğinde sınıf düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=,403; P>0,05).

Duygu düzenleme ölçeği duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu puanları incelendiğinde sınıf düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=1,115; P>0,05).

Umut ölçeğinin amaca ilişkin motivasyon alt boyutu puanları incelendiğinde sınıf düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=2,297$; $P>0,05$).

Umut ölçeğinin amaca ilişkin farklı yollar belirleme alt boyutu puanları incelendiğinde sınıf düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=,999$; $P>0,05$).

Başarı (amaç) yönelimi alt boyutlarından öğrenme yönelimi alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=9,345$; $P<0,05$). Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 9. ve 10. sınıf öğrenci puanlarının 11. ve 12. sınıf öğrenci puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu, bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığı görülmektedir.

Başarı (amaç) yönelimi alt boyutlarından performans yaklaşma yönelimi alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=11,900$; $P<0,05$). Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 9. ve 10. sınıf öğrenci puanlarının 11. ve 12. Sınıf öğrenci puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu, bu doğrultuda öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerinin sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığı görülmektedir.

Başarı (amaç) yönelimi alt boyutlarından performans kaçınma yönelimi alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=8,072$; $P<0,05$). Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 9. ve 10. sınıf öğrenci puanlarının 11. ve 12. Sınıf öğrenci puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu, bu doğrultuda öğrencilerin performans kaçınma yönelimlerinin sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığı görülmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi duygu düzenleme, umut ve başarı (amaç) yönelimi arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? Şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır.

Tablo 4.8: Duygu Düzenleme, Umut ve Başarı Yönelimi Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
Bilişsel Yeniden Değerlendirme (1)	1,00						
Duygu Dışavurumunu Bastırma (2)	0,18	1,00					
Amaca İlişkin Motivasyon (3)	0,29	0,01	1,00				
Amaca Ulaş. Farklı Yollar Bel.(4)	0,37	0,06	0,59	1,00			
�ğrenme Yönelimi (5)	0,29	0,06	0,35	0,34	1,00		
Performans Yaklaşma Yönelimi (6)	0,16	0,06	0,19	0,16	0,31	1,00	
Performans Kaçınma Yönelimi (7)	0,03	0,21	0,07	0,02	0,17	0,36	1,00

* 0,05 anlamlılık düzeyi

** 0,01 anlamlılık düzeyi

Araştırmanın temel amacı umut, duygu düzenleme ve başarı yönelimi arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

Bu bağlamda Tablo 4.8 incelendiğinde öğrenme yönelimi ile amaca ilişkin motivasyon alt boyutu puanların arasında $r=0,35$; amaca ilişkin farklı yollar belirleme alt boyutu puanları arasında $r=0,34$ ve duygu düzenleme alt boyutlarından bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu puanları arasında $r=0,29$ düzeyinde pozitif, anlamlı ilişki bulunmuştur. Ortaöğretim  ğrencilerin amaca ilişkin motivasyonları, amaca ilişkin farklı yollar belirleme özellikleri ve bilişsel yeniden değerlendirme özellikleri arttıkça öğrenme yönelimi olma özellikleri yükselmektedir.  ğrenme yönelimi ile duygu düzenleme alt boyutlarından duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu puanları arasında $r=0,06$ düzeyinde pozitif, anlamlı ve d şuk korelasyon bulunmuştur. İstatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunan bu durum mantıksal açıdan da anlamlı olabilir.

Tablo 4.8 incelendiğinde performans yaklaşma puanları ile amaca ilişkin motivasyon puanları arasında $r=0,19$ düzeyinde; amaca ilişkin farklı yollar

belirleme puanları arasında $r=0,16$ düzeyinde ve bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu arasında $r=0,16$ düzeyinde pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin amaca ilişkin motivasyonları, amaca ilişkin farklı yollar belirleme özellikleri ve bilişsel yeniden değerlendirme özellikleri arttıkça performans yaklaşma yönelimli olma özellikleri yükselmektedir. Duygu dışavurumunu bastırma puanları ve performans yaklaşma yönelimi puanları arasında $r=0,06$ düzeyinde pozitif, düşük ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Performans kaçınma yönelimi ile amaca ilişkin motivasyon puanları ile $r=0,07$ düzeyinde; amaca ulaşmak için farklı yollar belirleme puanları ile $r=0,02$ düzeyinde; bilişsel yeniden değerlendirme puanları ile $r=0,03$ düzeyinde pozitif ve düşük korelasyon değerleri bulunmuştur. Performans kaçınma yönelimi puanları ile duygu dışavurumunu bastırma puanları arasında $r=0,21$ düzeyinde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygu dışavurumu puanları yükseldikçe performans kaçınma yönelimi de artmaktadır. İstatistiksel açıdan anlamlı olan bu durum mantıksal açıdan da anlamlıdır. Öğrenme ortamında akranlarına olumsuz görünmekten kaçından öğrencilerin duygularını ifade etmeyi engelleyeceği söylenebilir.

Tablo 4.8 de incelendiğinde umut ve duygu düzenleme puanları arasında anlamlı ilişki görülmektedir. Bilişsel yeniden değerlendirme puanları ile amaca ilişkin motivasyon puanları arasında $r=0,29$ düzeyinde; amaca ilişkin farklı yollar belirleme puanları arasında $r=0,37$ düzeyinde pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bu korelasyon değerlerinden hareketle dikkate değer iki ilişki örüntüsünden söz edilebilir. Tablo 4.8'den hareketle duygu düzenleme, umut ve başarı (amaç) yönelimi arasındaki bu ilişki öğrencilerin öğrenme ortamlarında bilişsel yeniden değerlendirme yapmalarının amaca ilişkin motive olmalarında, amaca ulaşmada farklı yollar belirlemelerinde ve öğrenme yönelimli bireyler olmalarında olumlu ve dikkate değer katkıları olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yine duygu düzenlemede duygu dışavurumunu bastırmanın amaca ilişkin motivasyon, amaca ulaşmada farklı yollar belirleme, öğrenme yönelimi ve performans yaklaşma yönelimi ile anlamsız ya da görece düşük değerlerde ilişki bulunması ve bunun yanı sıra performans kaçınma yönelimi ile anlamlı ilişki içinde olması kayda değer bir bulgudur.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin umut ve duygu düzenleme durumları başarı (amaç) yönelimlerini yordama düzeyi nedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken korelasyon değerlerinden yararlanılarak umut ve duygu düzenleme bağımsız değişken, başarı (amaç) yönelimi bağımlı değişken olmak üzere regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde stepwise metodu kullanılmıştır. Regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Umut ve Duygu Düzenlemenin Başarı Yönelimini Yordama Düzeyi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	St. Beta	t	P	R ²	Düz.R ²	F
Model 1 Öğrenme Yönelimi	Sabit		20,046	0,00	0,120	0,120	197,857
	Amaca İlişkin Motivasyon	0,347	14,066	0,00			
Model 2 Öğrenme Yönelimi	Sabit		12,694	0,00	0,159	0,157	136,119
	Amaca İlişkin Motivasyon	0,287	11,373	0,00			
	Bilişsel Yeniden Değerlendirme	0,204	8,096	0,00			
Model 3 Öğrenme Yönelimi	Sabit		10,444	0,00	0,172	0,170	99,880
	Amaca İlişkin Motivasyon	0,210	7,058	0,00			
	Bilişsel Yeniden Değerlendirme	0,172	6,640	0,00			
	Amaca Farklı Yollar Belirleme	0,148	4,818	0,00			

* $P < 0,05$

Tablo 4.9 incelendiğinde stepwise metodu kullanılarak gerçekleştirilen ve 3 aşamada tamamlanan ve öğrenme yönelimine ilişkin varyansa katkıları bakımından 3 değişkenin önemli yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde analize ilk aşamada amaca ilişkin motivasyon boyutu alınmıştır.

Yordayıcı değişken olarak sadece amaca ilişkin motivasyon olduğunda öğrenme yönelimini açıklama oranı %12’dir. İkinci aşamada amaca ilişkin motivasyon ve bilişsel yeniden değerlendirme boyutları, öğrenme yönelimini

%16'sını açıklamaktadır. Üçüncü aşamada ise amaca ilişkin motivasyon, bilişsel yeniden değerlendirme ve amaca farklı yollar belirleme alt boyutları, öğrenme yöneliminin %17'sini yordamaktadır. Regresyon katsayılarının işaretine bakıldığında her üç değişken ile öğrenme yönelimi arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişkenin açıklama yüzdesi olan R^2 değerinin en büyük olduğu model kabul edildiğinden model 3 bu araştırmanın yordama gücünü gösteren model olarak kabul edilebilir. Kabul edilen modelin Anova değeri $F=99,880$ 'dir ve anlamlıdır ($P<0,05$). Buna göre öğrenme yönelimine ilişkin 3 bağımsız değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Regresyon katsayılarına ilişkin standartlaştırılmış beta değerlerine (β) bakıldığında öğrenme yönelimi varyansına önem sırasına göre amaca ilişkin motivasyon %21; bilişsel yeniden değerlendirme %17 ve amaca farklı yollar belirleme %15 katkı sağlamıştır. Tüm yordayıcı değişkenler öğrenme yönelimini artan yönde etkilemektedir. Buna göre öğrenme yöneliminin %17'si umut ve duygu düzenleme (bilişsel yeniden değerlendirme) tarafından yordanmaktadır. Duygu düzenlemenin duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır.

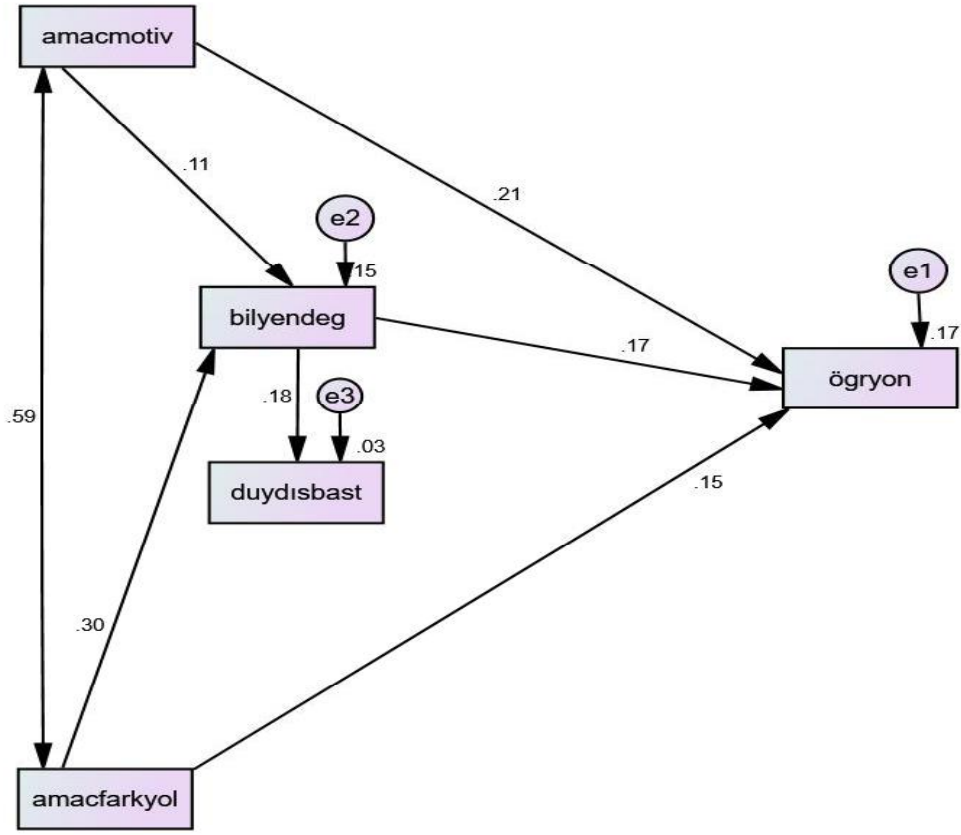
Bu alt probleme ilişkin bulgular için ayrıca yapısal eşitlik modelinden yararlanılarak elde edilen model ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin model uyum iyiliği değerleri ve görsel model aşağıda verilmiştir. Modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 4.10 da verilmiştir.

Şekil 4.10: Model Uyum İyiliği Sonuçları

χ^2/Sd	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$
1,259	0,999	0,998	0,999	0,0110	0,013

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indeksleri ($n=1448$) $\chi^2/Sd =1,887$; $GFI=0,997$; $CFI=0,988$; $TLI=0,996$; $RMSEA=0,25$; $SRMR=0,0159$ olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerler iyi derecede uyuma işaret etmektedir ve söz konusu modelin araştırma verileriyle mükemmel derecede uyumlu olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin görsel şekil 4.1 de verilmiştir.

Şekil 4.1: Nihai Model



Şekil 4.1. incelendiğinde umut ölçeği alt boyutları olan amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar belirleme alt boyutları ve duyu düzenleme alt boyutu olan bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutları bağımsız değişken, öğrenme yönelimi ve aynı zamanda bağımsız değişken olarak da tanımlanan bilişsel yeniden değerlendirme arabulucu rolü itibariyle bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Nihai modele ilişkin yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları Tablo 4.11 de verilmiştir.

Tablo 4.11: Nihai Modele İlişkin Sonuçlar

<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>Bağımlı Değişken</i>	B	S.E.	β
Amaca ilişkin Motivasyon	Öğrenme Yönelimi	0,487	0,035	0,347
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Öğrenme Yönelimi	0,148	0,018	0,204
Amaca Farklı Yollar Belirleme	Öğrenme Yönelimi	0,199	0,041	0,148
Amaca ilişkin Motivasyon	Bilişsel Yeniden Değerlendirme	0,567	0,049	0,293
Amaca Farklı Yollar Belirleme	Bilişsel Yeniden Değerlendirme	0,691	0,045	0,372

*P<0,01

Tablo 4.11 incelendiğinde regresyon analiz tablosunda olduğu gibi modelde amaca ilişkin motivasyon, amaca ulaşmada farklı yollar belirleme ve bilişsel yeniden değerlendirmenin öğrenme yönelimini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ayrıca amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar belirlemenin de bilişsel yeniden değerlendirmeyi anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Bilişsel yeniden değerlendirmenin arabuluculuk rolünün sorgulanması amacıyla amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar belirleyebilmenin öğrenme yönelimi üzerindeki bilişsel yeniden değerlendirme aracılığıyla sağlanan dolaylı etkileri ve amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar belirlemenin doğrudan etkileri Tablo 4.12 de verilmiştir.

Tablo 4.12: Umut Ve Duygu Düzenlemenin Öğrenme Yönelimi Üzerinde Doğrudan Ve Dolaylı Etkisi

<i>Etki</i>	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	z	P	R²
Amaca ilişkin Motivasyon	0,21	0,02	0,23	7,065	0,000	0,17
Amaca Farklı Yollar Belirleme	0,15	0,05	0,20	4,823	0,000	
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	0,17	-	0,17	6,647	0,000	

* $P < 0,05$

Tablo 4.12 incelendiğinde umut ölçeği alt boyutları olan amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar belirleme boyutlarının hem doğrudan hem de bilişsel yeniden değerlendirme arabuluculuğuyla dolaylı olarak öğrenme yönelimini yordamasıdır. Öğrenme yöneliminin en güçlü yordayıcısı amaca ilişkin motivasyonları ($\beta=0,23$) olmuştur.

Öğrencilerin amaca ilişkin motivasyonlarının öğrenme yönelimi üzerinde hem doğrudan ($\beta=0,21$) hem de bilişsel yeniden değerlendirmeleri üzerinden dolaylı ($\beta=0,02$) etkisi vardır. Öğrenme yönelimi üzerinde ikinci derecede etkili olan amaca ulaşmada farklı yollar belirlemenin etkisi ($\beta=0,20$) dir. Amaca ulaşmada farklı yollar belirlemelerinin öğrenme yönelimi üzerinde hem doğrudan ($\beta=0,15$) hem de bilişsel yeniden değerlendirmeleri üzerinden dolaylı ($\beta=0,05$) etkisi vardır. Buna göre bilişsel yeniden değerlendirmenin umut ve öğrenme yönelimi arasında kısmi arabuluculuk rolü oynadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin umut düzeylerinin öğrenme yönelimlerini artırmada kısmen de olsa duygularını düzenlemeleri yani bireyin içinde bulunduğu durumun

oluşturduğu duygusal etkileri değiştirebilmek için etraflıca dşnmesini ve farklı bir bakış açısı sergilemesine (bilişsel yeniden değerlendirme) bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Öğrencilerin umutlarının, olayları yeniden yorumlayarak, farklı ve etkin bir bakış açısı geliştirdiklerinde kısmen de olsa öğrenme yönelimleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Bilişsel yeniden değerlendirmenin öğrenme yönelimi üzerindeki doğrudan etkisi ise $\beta=0,17$ 'dir.



SONUÇ

Bu bölümde, ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler umut düzeyleri bağlamında amaçlarını gerçekleştirebilmek için harekete geçme ve amaca ulaştıracak yolda devam edebilme noktasında kendilerinde gerekli enerjiye sahiptirler. Bu süreçte de amaçlarını gerçekleştirmek için farklı yollar belirleyerek bu doğrultuda devam edebilmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin duygu düzenleme durumları bağlamında bilişsel yeniden değerlendirme süreciyle olayları etraflıca düşünerek yeniden değerlendirebildikleri ve olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler duygu düzenleme durumları bağlamında duygularını engelledikleri ve ortaya çıkan duygusal durumlarda tepki eğilimlerini değiştirmeleri noktasında kararsız bir durum sergilemektedir.

Öğrenciler öğrenme ortamlarında daha çok performans yaklaşma yönelimli oldukları görülmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamlarına daha çok akranlarına ve öğretmenlerine iyi görünmek ve olumlu bir durum sergilemek amacıyla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenme sürecinde sık sık öğrenme yönelimli olarak öğrenme ortamına katılırken nadiren de olsa akranları ve öğretmenleri karşısından olumsuz durum yaşamamak amacıyla öğrenme ortamlarına katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Duygu düzenleme, umut ve başarı (amaç) yönelimi bakımından cinsiyete göre kız ve erkek katılımcıların arasında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme alt boyutu olan duygu dışavurumunu bastırma diğer ifadeyle duyguları engelleme konusunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla duygularını bastırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel yeniden değerlendirme bakımından kız ve erkek öğrencilerin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Umut bağlamında, amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar belirlemede kız ve erkek öğrencilerin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Vahapoğlu (2013) ve Kemer ve Atik (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da umut düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme ortamına katılımlarının daha fazla öğrenme amaçlı (öğrenme yönelimli) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Performans kaçınma boyutunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğrenme ortamına katılımlarının daha fazla olumsuz görünmekten kaçınma amaçlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Performans yaklaşma yönelimi bakımından kız ve erkek katılımcıların benzer özellikler sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Duygu düzenleme, umut ve başarı (amaç) yönelimi bakımından okul türüne göre öğrencilerin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duygu düzenleme alt boyutu bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda okul türleri arasında farklılaşma olmazken, duygu dışavurumunu bastırma alt boyutunda Kız meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin, Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla duygularını bastırdıkları ve engelledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar belirleme bakımından okul türleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre amaçlarına ulaşmada daha motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin, Fen Lisesi öğrencilerine göre amaca ulaşmada farklı yollar belirleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Vahapoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin başarı (amaç) yönelimlerinin okul türlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kız Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre daha öğrenme yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kız Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi

öğrencilerine göre daha fazla performans yaklaşma yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kız Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre daha fazla performans kaçınma yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin, imam hatip lisesi öğrencilerine göre daha fazla performans kaçınma yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Duygu düzenleme, umut ve başarı (amaç) yönelimi bakımından sınıf düzeyine göre öğrencilerin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duygu düzenleme- bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu düzenleme- duygu dışavurumunu bastırma durumunun sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Umut-amaca ilişkin motivasyon ve umut-amaca ulaşmada farklı yollar belirleme bakımından sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme yöneliminin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, sınıf düzeyi ilerledikçe öğrenme yöneliminin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. 11. sınıfların 9 ve 10. sınıf öğrencilerinden; 12. sınıf öğrencilerinin 10. ve 9. sınıf öğrencilerinden öğrenme yönelimi bakımından anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Performans yaklaşma yöneliminin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, sınıf düzeyi ilerledikçe performans yaklaşma yöneliminin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. 11. sınıf öğrencilerinin 10. ve 9. sınıf öğrencilerinden; 12. sınıf öğrencilerinin 10. ve 9. sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular; Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir.

Performans kaçınma yöneliminin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, sınıf düzeyi ilerledikçe performans yaklaşma yöneliminin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. 11. sınıf öğrencilerin puanlarının 10. ve 9. sınıf öğrenci puanlarından; 12. sınıf öğrencilerin puanlarının 9. sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular; Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzer özellikler göstermemektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme ve başarı (amaç) yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerin amaca ilişkin motivasyonları, amaca ilişkin farklı yollar belirleme özellikleri ve bilişsel yeniden değerlendirme özellikleri arttıkça öğrenme yönelimi olma özellikleri yükselmektedir. Öğrenme yöneliminin motivasyon ve birçok psikolojik değişkenle (motivasyon, kararlılık, öz yeterlilik) pozitif ilişkisi olduğunu gösteren araştırma bulunmaktadır (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Akın ve Arslan, 2014; Aydın, 2014). Öğrenme yönelimli öğrenciler kendilerini engelleyen ya da zor durumda bırakan sonuçlarla karşılaştığında kendilerini suçlu ya da başarısız bularak geri çekilmezler. Başarıyı tekrar yakalamak için çaba sarf edilmesi gerektiği bilincindedir. Böyle bir durumda umutlu ve duygularını yeniden düzenleyerek öğrenme çabası içerisine tekrar gireceklerdir. Gross (2002:281) duyguların insanları belli bir yönde tepkide bulunma olasılığını arttırdığını ve dolayısıyla bu esnekliğin duyguların düzenlenmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Duygular düzenlenebilir ve bireyin tepkide bulunma olasılığı artırılabilir buna bağlı olarak öğrenme yönelimi de artırılabilir. Birey duygu ortaya çıkarma potansiyeli olan duruma karşı farklı ve etkili bir bakış açısına doğru yönelerek bu bağlamda duygularını düzenlerse öğrenme yönelimi üzerinde önemli bir artış sağlanabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin amaca ilişkin motivasyonları, amaca ilişkin farklı yollar belirleme özellikleri ve bilişsel yeniden değerlendirme özellikleri arttıkça performans yaklaşma yönelimli olma özellikleri yükselmektedir. Duygu dışavurumu puanları yükseldikçe performans kaçınma yönelimi de artmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin umut düzeyleri ve duygu düzenleme durumları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Umud düzeyleri yükseldikçe, bilişsel yeniden değerlendirme düzeyleri de yükselmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerinin amaca ilişkin motivasyonları, amaca ilişkin farklı yollar belirleme düzeyleri ve bilişsel yeniden değerlendirme düzeyleri öğrenme yönelimlerinin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme yönelimleri üzerinde en önemli yordayıcının amaca ilişkin motivasyon olduğu, sırasıyla bilişsel yeniden değerlendirme ve amaca ulaşmada farklı yollar belirleme düzeylerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel yeniden değerlendirmenin amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar belirleme için arabuluculuk rolü üstlendiği ve öğrenme yönelimi üzerinde dolaylı etkisi de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir değişkenin arabulucu değişken (moderator-mediator variable) olarak nitelendirilmesi için ilgili değişkenin hem bağımsız değişken, hem de bağımlı değişkenlerle istatistiksel açıdan anlamlı ilişkisinin olması gerekir (Baron ve Kenny, 1986). Duygu düzenleme, bireyin bir amacı gerçekleştirmek için duygusal tepkilerinin yönünü, yoğunluğunu ve niteliğini belirleyip değiştirebilmesi olarak tanımlandığında (Thompson, 1994) ve duygu düzenleme sürecinin bireyin duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve bunları değiştirme ile ilgili hem otomatik hem de kontrol edilebilir içsel ve dışsal süreçler (Thompson, 1994:25; Gross, 1998:275) olduğu düşünüldüğünde bireyin, bilişsel yeniden değerlendirme süreci yoluyla öğrenme yönelimli bireyler olarak öğrenme-öğretme sürecine katılımı sağlanabilir. Duygu düzenleme, kişilerin amaçlarına göre duyguyu söndürebilir, güçlendirebilir ya da basitçe devam ettirebilir. Duygunun bileşenleri, ortaya çıkan duyguyu bir uyum içinde değiştirebilir (Gross, 1998:275; Gross, 2002:282). Ayrıca bu süreç güdülenme süreci ile ilişkilidir. Çünkü bilişsel yeniden değerlendirmenin genel iyi olma, yani umutlu olma ile pozitif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Haga, Craft ve Corby, 2009). Birey duygularını düzenlemek için yoğun şekilde güdüleneceğinden (Gross, 2008:408) bireylerin amaca ilişkin motivasyonları ve amaca ulaşmada farklı yollar belirlemeleri diğer bir ifadeyle umutlu olmaları öğrenme yönelimleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Esasında geleceğe umutla bakan, yani hem amaca ilişkin motivasyona sahip olan, hem de amaca götüren yollar belirleyebilen öğrencilerin, umudun motive edici etkisi de dikkate alındığında daha öğrenme yönelimli bireyler olarak etkinliklere katılması beklenebilir. Çünkü duygu düzenlemenin temel işlevi, bazı hazzal ihtiyaçların doyurulmasını sağlamak, amaçların başarılmasını ve genel kişilik işleyişinin en uygun şekilde devamını sağlamaktır (Koole, 2009:16).

Öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirmede umuda ve duygularını başarılı şekilde düzenleyebilmelerine ihtiyaçları vardır. Bunlar bireyin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ya da kaçındıkları durumların üstesinden gelebilmeleri açısından önemlidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile ulaşılan sonuçlara ve yapılacak çalışmalara ilişkin aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

A. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Araştırmada elde edilen bulgulara göre amaca ilişkin motivasyon, amaca ulaşmada farklı yollar belirleme ve bilişsel yeniden değerlendirme gibi bireysel farklılık değişkenlerinin öğrenme yönelimi ile ilişkili değişkenler olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğrenme ortamlarında her bir öğrencinin umut ve bilişsel yeniden değerlendirme özelliklerinin aynı düzeyde olmayacağı düşünüldüğünde öğrenme ortamlarının düzenlenmesi veya program geliştirme çalışmalarında söz konusu değişkenlerin dikkate alınmalıdır.

2. Başarı yönelimi teorisi ile ilgili öğrencilerde olması beklenen öğrenme yönelimli olma ile umut arasındaki ilişkide bilişsel yeniden değerlendirme özelliğinin önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme ortamlarında ve yaşamlarında içinde bulunulan durumun yarattığı duygusal etkileri değiştirebilmek için, söz konusu durum hakkında etraflıca düşünmesi ve farklı bir bakış açısı benimsemesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenenlerin yeniden yorumlama yoluyla, duygu ortaya çıkarma potansiyeli olan bir duruma ya da olaya ilişkin olarak farklı ve etkili bir bakış açısı geliştirmesi ya da mevcut bakış açısını değiştirmesi önemlidir. Bundan dolayı öğrenme ortamlarında öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri gerçek yaşam problemlerine dayalı örnek olaylar üzerinden senaryo temelli etkinliklerle öğrencilerin bilişsel yeniden değerlendirme özelliklerini kullanarak öğrenme yönelimli bireyler olmalarına yardımcı olunabilir.

3. Ülkemizde özellikle öğretmeyi esas alan bir yaklaşımın esas alındığı bir öğretmen modeli göz önüne alındığında özellikle öğretmen yetiştiren kurumlardan itibaren değişikliklerin olması yararlı olabilir.

4. Araştırma kapsamında cinsiyet değişkeninin bilişsel yeniden değerlendirme, amaca ilişkin motivasyon ve amaca ulaşmada farklı yollar

belirleme özellikleri üzerinde anlamlı bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğrenme ortamları düzenlenirken demografik değişkenlerin dikkate alınmasının gerekli olmadığı ifade edilebilir. Ancak öğrenme yöneliminin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha öğrenme yönelimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Umut ve bilişsel yeniden değerlendirme düzeylerinin geliştirilmesi ile bu farklılaşmanın da azalacağı düşünülebilir.

5. Araştırmada dikkate değer önemli bir nokta da amaca ilişkin motivasyon (agency) düzeylerinin, amaca ulaşmada farklı yollar belirleme (pathways) düzeylerine göre öğrenme yönelimi ile daha güçlü düzeyde ilişki bulunmasıdır. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamında hangi amaca yönelindikleri ile ilgili hedef yönelimli olmalarının öğrencilerin daha gerçekçi beklentiler oluşturma ve umut içerisinde olmaları açısından önemli olduğundan, okullarda veli eğitimlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

B. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Duygu düzenleme stratejilerinin program geliştirme çalışmaları açısından iki noktada öneminden söz edilebilir. Öğrenme ve duygu arasındaki ilişkinin varlığı bilinmektedir. Ayrıca öğrenme ve okul ortamında öğrencilerin olumsuz duygu oluşturan durumlarla başa çıkabilmesi açısından öğretim programlarında duygu düzenleme stratejilerine odaklanılması yararlı olacaktır.

2. İlişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın deneysel modelde çalışmalar yoluyla daha da sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülebilir. Ayrıca umut, duygu düzenleme ve öğrenme yönelimi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen değişkenlerden (cinsiyet, bazı geçmiş deneyim ve yaşantılar) arındırılarak farklı örneklem gruplarında araştırmalar tasarlanabilir.

3. Nicel araştırma olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın daha iyi sonuçlar vermesi için karma desen araştırmaları kapsamında nitel boyutta araştırmalar tasarlanabilir.

4. Bu çalışma, (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Kız Meslek Lisesi) öğrencilerini kapsamaktadır. Umut ve Duygu Düzenlemenin Başarı üzerine etkisi yalnızca söz konusu liselerdeki öğrenciler için değil, aynı zamanda ilkökul ve ortaokulda öğrenim gören öğrenciler için de önemlidir.

Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmaların yalnızca söz konusu liselerdeki öğrencileri değil, aynı zamanda ilkokul ve ortaokul öğrencilerini de kapsaması önemlidir.

5. Öğretmen yetiştirme programlarının ya da öğretim programlarının umut ve duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı açısından değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akın, Ahmet ve Bayram Çetin (2007); “Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı 26, s.1-12.
- Akın, Ahmet ve Serhat Arslan (2014); Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler, *Eğitim ve Bilim*, Sayı 39 (175), s. 267-274.
- Akman, Yasemin ve Korkut, F. (1993); “Umut ölçeği üzerine bir çalışma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 9, s. 193-202.
- Ames, Carole (1992); “Classrooms: Goals, structures and student motivation”, *Journal of Educational Psychology*, Sayı 84(3), s. 261-271.
- Amesi Carole and Jennifer Archer (1988); “Achievement goals in the classroom: students’ learning strategies and motivation processes”, *Journal of Educational Psychology*, Sayı 80(3), s. 260-267.
- Aydın, Solmaz (2014); “Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı 9(2), s. 221-230.
- Baron, Reuben M. ve Kenny, David A. (1986); “The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Sayı 51 (6), s. 1173-1182.
- Başören, Mehmet (2015); “Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Başören, Mehmet (2016); “Lise öğrencilerinin duygu dışavurumunu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme ve öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir model önerisi”, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Buluş, Mustafa (2011); “Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı”, *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, Sayı 11(2), s. 529-546.
- Büyüköztürk, Şener (2006); *SPSS Veri Analizi El Kitabı (6. Baskı)*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener, Çokluk Ömay ve Nilgün Köklü. (2014); *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (14. Baskı)*, Pegem Akademi, Ankara.

- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014); *Bilimsel araştırma yöntemleri. (16. Baskı)*, Pegem Akademi, Ankara.
- Byrne, Barbara M. (2010); *Structural Equation Modeling with Amos*, Basic concepts, Applications, and programming 8 second edition), Routledge. New York.
- Can, Abdullah (2016); *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (4. Baskı)*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Canıdemir, Amine (2013); “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cheavens, Jennifer S., Feldman, David B., Woodward, Julia T. and Snyder, C.R. (2006); Hope in Cognitive Psychotherapies: On Working With Client Strengths, *Journal of Cognitive Psychotherapy, An International Quarterly* Sayı 20(2), s.135-145.
- Ciarrochi, Joseph, Heaven Patrick C.L., ve Davies, Fiona (2007); “The Impact of Hope, Self-esteem, and Attributional Style on Adolescents’ School Grades and Emotional Well-being: A Longitudinal Study”, *Journal of Research in Personality*, Sayı 41, s. 1161–1178.
- Cohen, Louis, Manion Lawrence and Keith Morrison (2000); *Research Methods In Education. (fifth edition)*, Routledge Falmer, London and New York.
- Cohen, Jacob (1988); *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd. ed.)*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, John W. (2009); *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çokluk, Ömer, Şekercioglu Güçlü ve Şener Büyüköztürk (2012); *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, 2.Baskı, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Demir, Tazegül (2011); “İlköğretim Öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algısı ve başarı yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dweck, Carol S., and Ellen L. Leggett (1988); A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, Sayı 95(2), s. 256-273.
- Eroğlu, Abdullah (2010); *Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. İçinde Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, (Ed. Şeref Kalaycı), Asil Yayınları, Ankara.
- Field, Andy (2005); *Discovering Statistic Using Spss*, (Third Edition). Losangeles:Sage.

- Frankl, Viktor E. (2009); *İnsanın anlam arayışı*, (3.baskı), (çev. S. Budak). Okuyanuş Yayın, İstanbul.
- Fraenkel, Jack R. and Wallen Norman E. (2009); “*How to design and evaluate research in education*”, Mc.Graw-Hill New York.
- Frijda, Nico H. (2001); The self and emotions. In H. A. Bosma & E. S. Kunnen (Eds.), *Identity and emotion: Development through self-organization* (First ed.), Chapter 3, p. 39-57, Cambridge University Press, New York.
- Gross, James J. (1998); The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, James J. (2002); Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, Sayı 39, s. 281 - 291.
- Gross, James J. (2008); Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions*, (3rd ed.), Chapter 31, p. 497–512, Guilford, New York.
- Gross, James J., and Ross A. Thompson (2007); Emotion regulation: Conceptual foundations, In. J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation*. Chapter 1, p. 3-24, The Guilford Press, New York.
- Gross, James J., Richards Jane M., and Oliver P. John, (2006); Emotion regulation in everyday life, In. D. K. Snyder, J. A. Simpson and J. H. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*, Chapter 1, p. 13- 35, American Psychological Association, Washington DC.
- Gross, James J., Sheppes Gal., and Heather L. Urry, (2011); Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully), *Cognition and motion*, Sayı 25(5), s. 765-781. doi: 10.1080/02699931.2011.555753
- Haga, Silje Marie, Kraft, Pal, CORBY, Emma-Kate (2009); Emotion Regulation: Antecedents and Well-Being Outcomes of Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression in Cross-Cultural Samples, *Journal of Happiness Studies*, Sayı 10/3, s. 271-291.
- Hair, Joseph F., Black, William C., Babin, Barry J., and Rolph E. Anderson (2014); *Multivariate data analysis* (Seventh edition), Pearson Education Limited.
- Hill, Nancy E., and Stacie A. Craft (2003); Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, Sayı 95, s. 74 - 83.
- Hu, Li-Tze and Peter M. Bentler (1995); *Evaluating model fit*, (içinde Structural equation modeling Concepts, issues and applications Edt. Rick H. Hoyle) Sage, London.

- İlhan, Mustafa ve Çetin Bayram (2014); “Lısrrel ve Amos Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması”, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Dergisi*.
- Izard, Carroll E. (1977); *Human emotions*, (1st edition), Plenum, New York.
- Kaplan, Avi ve Martin L. Maehr (2007); The contributions and prospects of goal orientation theory, *Educational Psychology Review Sayı 19*, s. 141-184.
- Karasar, Niyazi (2002); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karagöz, Yalçın (2016); *Spss 23 ve Amos 23 uygulamalı istatistiksel analizler*, Nobel Yayın, Ankara.
- Kato, Tsukasa ve Charles R. Snyder (2005); “The relationship between hope and subjective well-being: Reliability and validity of the dispositional hope scale, Japanese version”, *Japanese Journal of Psychology*, Sayı 76 (3), s. 227-234.
- Kemer, Gülşah ve Gökhan Atik (2005); “Kırsal ve il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması,” *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 21, s. 161-168.
- Kleine, Rex B. (2011); *Principles and Practice of Structural Equation Modeli* (Third Edition), The Guildford Press, New York.
- Kratz, Anna L., Davis, Mary. C., Zautra, Alex. J., and Howard Tennen. (2009); Emotions. In S. J. Lopez (Eds.), *The Encyclopedia of Positive Psychology*. (pp. 315-320). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Küçükoğlu, Adnan, Kaya H.İbrahim ve Ayşe Turan (2010); “Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, Atatürk Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 20(2), s. 121-135.
- Lazarus, Richard S. (1999); “Hope: An Emotion and a Vital Coping Resource Against Despair” , *Social Research*, Sayı 66 (2), s. 653-678.
- Macklem, Gayle L. (2008); *Practitioner’s guide to emotion regulation in school-aged children*, Springer, New York.
- Maehr, Martin L. and Heather, A. Meyer (1997); Understanding Motivation And Schooling: Where We’ve Been, Where We Are, And Where We Need To Go, *Educational Psychology Review*, Sayı 9, s. 371– 408.
- Nichols, William D., Jones Jeannein P. and Dawson R. Hancock (2003); “Teachers’ influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders’ goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers’ instructional strategies”, *Reading Psychology*, Sayı 24, s.57-85.

- Oktan, Vesile (2012); "Psikolojik sağlamliğın gelişiminde bir moderator olarak umut", *International Journal of Human Sciences*, Sayı 9 (2), s. 1691-1701.
- Oliver, P. John and James J. Gross (2004); "Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development", *Journal of Personality*, Sayı 72(6), s. 1301-1334.
- Oral, Tuncay ve Sevgi Özgüngör (2015); "Ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordama gücü", *İlköğretim Online*, Sayı 14 (1), s. 1-12.
- Özbay, Yaşar, Palancı, Mehmet, Kandemir, Mehmet ve Osman Çakır. (2012); "Üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 10(2), s. 325-345.
- Özer, Bilge U. ve Esin Tezer (2008); "Umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, s. 81-86.
- Palancı, Mehmet, Özbay, Yaşar, Kandemir, Mehmet ve Osman çakır (2010); "Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve kişilik özellikleri ile açıklanması", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 1, s. 31-46
- Raykov, Tenko and George A. Marcoulides (2006); *A first course in structural equation modeling* (second edition), Lawrence Erlbaum Publishers, New Jersey.
- Roeser, Robert W., Midgley Carol and Urdan Timothy C. (1996); "Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging", *Journal of Educational Psychology*, Sayı 88, s. 408-422.
- Sarı, Serkan Volkan (2011); *Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz yeterliliklerini yordamada umut, kontrol odağı ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Scherer, Klaus R. (2000); Psychological models of emotion. In J. C. Borod (Eds.), *The neuropsychology of emotion*, Chapter 6, p. 137-162, Oxford University Press, Oxford/New York.
- Slavin, Robert (2000); *Educational psychology theory and practice* (Sixth Edition), Pearson.
- Snyder, Charles R. (1991); "Hope for the Journey" *Conference of Cognitive Coping in Families Who Have a Member With a Developmental Disability: Theoretical and, Empirical Implications and Directions*, University of Kansas, June 5-6.
- Snyder, Charles R. (1995); "Conceptualizing, Measuring and Nurturing Hope", *Journal of Counseling & Development*, Sayı 73(1), s. 355-360.

- Snyder, Charles R., Cheavens Jennifer., and Susie C. Sympson (1997); Hope: An Individual Motive for Social Commerce, *Group Dynamics Theory Research and Practice*, Sayı 1(2), s. 107-118.
- Snyder, Charles R. Lopez, Shane J., Shorey, Hal S., Rand, Kevin L.; Feldman, David B. (2003); "Hope Theory, Measurements, and Applications to School Psychology," *School Psychology Quarterly*, Sayı 18 (2), s. 122-139.
- Snyder, Charles R. and Lopez Shane J. (2007); *Positive psychology*, The scientific and practical explorations of human strengths, California: Sage.
- Snyder, Charles R., Rand, Kevin, L., David R. Sigmon (2002); "*Hope Theory: Member of Positive Psychology Family*", Oxford Press.
- Snyder, Charles R, Shorey, Hal S., Cheavens, Jennifer., Pulvers, Kimberly Mann, Adams, Virgil. H., and Wiklund, Cynthia (2002); Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, Sayı 94(4), s. 820 – 826.
- Şahin, Mustafa, Aydın, Betül, Sarı, Serkan Volkan, Kaya, Sezen ve Havva Pala (2012); "Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı 20(3), s. 827-836.
- Şimşek, Ömer F. (2007); *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Şencan, Hüner (2005); *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*, Seçkin Kitabevi, Ankara.
- Tabachnick, B. G. and Fidell L.S. (2007); *Using Multivariate Statistics* (fifth ed.) Boston: Pearson.
- Thompson, Ross A. (1994); Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, Sayı 59(2□3),s. 25-52.
- Weston, Rebecca ve Paul A Gore (2006); A Brief Guide to Structural Equation Modeling, *The Counseling Psychologist*, Sayı 34(5), s. 719-715.
- Wigfield, Allan ve Jacquelynne S. Eccles (2002); "The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence", *Development of Achievement Motivation*, s.91-120, Academic Press.
- Vahapoğlu, Zehra (2013); "*Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yerdelen, Sündüs, Aydın Solmaz, Gürbüzöğlü Yalmanlı Sibel ve Volkan Göksu (2014); “Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi: bir yol analizi”, *Eğitim ve Bilim*, Sayı 39 (176), s. 437-446.

Yurtsever, Gülçimen (2008); Negotiators' profit predicted by cognitive reappraisal, suppression of emotions, misrepresentation of information and tolerance of ambiguity. *Perceptual and Motor Skills*, Sayı 106, s. 590-608.

Zweig, David ve Jane Webster (2004); What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation, and performance intentions, *Personality and Individual Differences*, Sayı 36 (2004), s. 1693-1708.



EKLER

EK 1: BAŞARI (AMAÇ) YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

ÖLÇEK I		Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.					
2	Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.					
3	Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını daha çok severim.					
4	Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.					
5	Okul çalışmalarımı yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.					
6	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.					
7	Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.					
8	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.					
9	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.					
10	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.					
11	Öğretmenime sınıftaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.					
12	Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.					
13	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.					
14	Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesini					
15	Çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.					
16	Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.					
17	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.					

EK 2: DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

ÖLÇEK II		Kesinlikle Katıl-mı-yorum	Katıl-mı-yorum	Biraz Katıl-mı-yorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	İçinde bulunduğum duruma göre düşünme şeklini değiştirerek duygularımı kontrol ederim.							
2	Olumsuz duygularımın az olmasını istersem, durumla ilgili düşünme şeklimi değiştiririm.							
3	Olumlu duygularımın fazla olmasını istediğim zaman duruma ilgili düşünme şeklimi değiştiririm.							
4	Olumlu duygularımın fazla olmasını istersem (mutluluk veya eğlence) düşündüğüm şeyi değiştiririm.							
5	Olumsuz duygularımın az olmasını istersem (kötü hissetme veya kızgınlık gibi) düşündüğüm şeyi değiştiririm.							
6	Stresli bir durumla karşılaştığımda, bu durumu sakin kalmamı sağlayacak şekilde düşünmeye çalışırım.							
7	Duygularımı ifade etmeyerek kontrol ederim.							
8	Olumsuz duygular hissettiğimde onları ifade etmediğimden emin olmak isterim.							
9	Duygularımı kendime saklarım.							
10	Olumlu duygular hissettiğimde onları ifade etmemeye dikkat ederim.							

EK 3: UMUT ÖLÇEĞİ

<u>ÖLÇEK III</u>		Durumuma Hiç Uymuyor	Durumuma Biraz Uyuyor	Durumuma Uyuyor	Durumuma Tamamıyla Uyuyor
1	Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.				
2	Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım.				
3	Çoğu zaman kendimi yorgun hissedirim.				
4	Herhangi bir problemin pek çok çözüm yolu vardır.				
5	Tartışmalarda kolaylıkla yenik düşerim.				
6	Sağlığım için endişeliyim.				
7	Benim için çok önemli olan şeylere ulaşabilmek için çeşitli yollar düşünebilirim.				
8	Başkalarının pes ettiği durumlarda bile, sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim.				
9	Geçmiş yaşantılarım beni geleceğe iyi biçimde hazırladı.				
10	Hayatta oldukça başarılı olmuşumdur.				
11	Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum.				
12	Kendim için koyduğum hedeflere ulaşırım.				

EK 4: ARASTIRMA İZİNLERİ



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020/605/5301746
Konu : Anket İzni

11/05/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Bülent Ecevit Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02.05.2016 tarih ve 46148110/302.08.01-7111 sayılı yazısı
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün (Araştırma Değerlendirme Komisyonunun) 09.05.2016 tarihli ve 84674382-605-149 sayılı yazısı
c) Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi

Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi ilimiz Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı Abdülkadir BERBER'in "Ortaöğretim Öğrencilerinin Amaç Yönelimlerin Duygu Düzenleme Sosyal İstenirlik Umut Düzeyi ve Akademik Başarıyla İlişkisi" konulu anketini müdürlüğümüze bağlı Mehmet Vergili Fen Lisesi, Vakıfbank Zübeyde Hanım Anadolu Lisesi, 75. Yıl Anadolu Lisesi, Alparslan Gazi Anadolu Lisesi, Demir Çelik Anadolu Lisesi, Yahya Kemal Beyatlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Karabük Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulamak isteği ilgi (a) yazı ile bildirilmiştir. İlgi (b) yazı ile araştırma değerlendirme komisyonununca uygun görülen anketin, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen tüm sayfaları mühürlü anketin kullanılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ali KÖSE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/05/2016

Abdullah ACAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Anatürk Biv. 78100 Merkez/KARABÜK
Elektronik Ağ: <http://karabuk.meb.gov.tr>

Ayrıntılı bilgi için: D.KÖSEOĞLU Şef
Tel: (0 370) 412 22 80
Faks: (0 370) 424 23 33

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden. Öd6f-376b-3221-a791-3523 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-605-E.5354891
Konu : Anket İzni

12.05.2016

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
ZONGULDAK

İlgi: Bülent Ecevit Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02.05.2016 tarihli ve 46148110/302.08.01-7111 sayılı yazısı

Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi ilimiz Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı Abdülkadir BERBER'in "Ortaöğretim Öğrencilerinin Amaç Yönelimlerin Duygu Düzenleme Sosyal İstenirlik Umut Düzeyi ve Akademik Başarıyla İlişkisi" konulu anketini müdürlüğümüze bağlı Mehmet Vergili Fen Lisesi, Vakıfbank Zübeyde Hanım Anadolu Lisesi, 75. Yıl Anadolu Lisesi, Alparslan Gazi Anadolu Lisesi, Demir Çelik Anadolu Lisesi, Yahya Kemal Beyatlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Karabük Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulamak isteği ile ilgili Valilik Makamının 11.05.2016 tarihli ve 5301746 sayılı onayı uygulanması uygun görülmüştür.

Söz konusu araştırmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen tüm sayfaları mükümlü anketin kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda müdürlüğümüze gönderilmesinin sağlanmasını rica ederim.

Erdal ÜNGÖREN
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1- Valilik Oluru
2- İzin verilen anket soruları

Ataönlük Biv. 78100 Merkez/KARABÜK
Elektronik Ağ: <http://karabuk.oscb.gov.tr>

Ayrıntılı bilgi için: D.KÖSEÖĞLU Şef
Tel: (0 370) 412 22 80
Faks: (0 370) 424 23 33

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksiz.gov.tr> adresinden 1abc-5c63-3eae-adc1-59ae kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Dilekçe No: Karb.02/16
Sayı: 5639008
Tarih: 05.05.2016

Sayı : 46148110/302.08.01/
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Tez
Çalışması

KARABÜK VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 29.04.2016 tarih ve 21272 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdülkadir BERBER'in "Ortaöğretim Öğrencilerinin Amaç Yönelimlerin Duygu Düzenleme Sosyal İstenirlik Umut Düzeyi ve Akademik Başarıyla İlişkisi" konulu tez çalışmasını Kurumunuza bağlı aşağıda isimleri belirtilen okullarda yapabilmesine ilişkin belgeler ilişiktir.

Bilgilerinizi ve müsaadelerinizi arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr.M.Haluk GÜVEN
Rektör V.

Karabük Mehmet Vergili Fen Lisesi
Karabük Vakıfbank Zübeyde Hanım Anadolu Lisesi
Karabük 75. Yıl Karabük Anadolu Lisesi
Karabük Alparslan Gazi Anadolu Lisesi
Karabük Demir Çelik Anadolu Lisesi
Karabük Yahya Kemal Beyathı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Karabük Anadolu İmam Hatip Lisesi



EKLER :
1- Yazı Örneği (1 takım)

İl Millî Eğitim Müd.ne
04.05.2016
Vali Y. 13254

Evrakla Doğrulamak İçin : <https://ebys.beun.edu.tr/en/izleni/Dogrula/AM38348>

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100 Zonguldak Ayntık bilgi için iribat: A.Demircan
Tel : (0372) 257 29 78 Faks: (0372) 257 31 76
E-Posta: oofb@beun.edu.tr Elektronik ağı: <http://w3.beun.edu.tr/>



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5: ETİK KURUL KARARI

Rayıñ Tarihi: 21.04.2016

Protokol No: 11

21/04/2016



T.C

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Ortaöğretim Öğrencilerinin Amaç Yönelimlerinin Duygu, Düzenleme Sosyal İstenirlik Umud Düzeyi ve Akademik Başarıyla İlişkisi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Yrd. Doç. Dr. Ali SİCAK
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

- 1- Prof. Dr. Hamza ÇEŞTEPE (Başkan)
- 2- Yrd. Doç. Dr. Hasan SANKIR (Başkan Yrd.)
- 3- Doç. Dr. Ali ARSLAN (Başkan Yrd.)
- 4- Doç. Dr. Rıza YILMAZ
- 5- Doç. Dr. İlhan KARATAŞ
- 6- Doç. Dr. Ertağrul YILDIRIM
- 7- Yrd. Doç. Dr. Hasan ÖZER

İMZA

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 6: ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI

Ek-2 Enstitü Yönetim Kurulu Kararı



TOPLANTI TARİHİ
25.03.2016

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÖNETİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI NO
2016/12

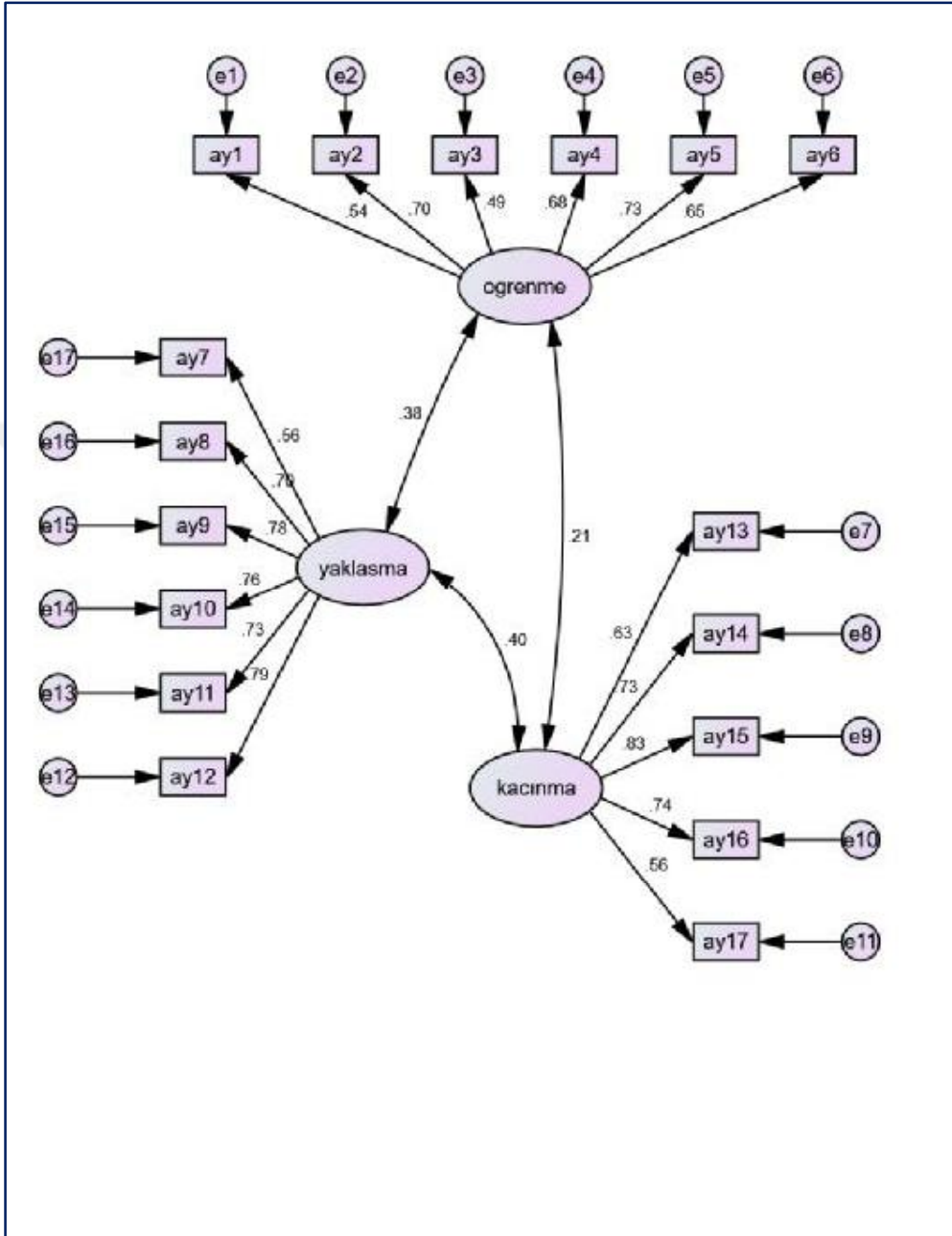
MADDE 05
Tez
Konusu
Belirlenmesi
Abdulkadir
BERBER

Enstitüsüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı 15532164309 numaralı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdulkadir BERBER'in, Anabilim Dalı Başkanlığının 18.03.2016 tarih ve 14423 sayılı teklifi doğrultusunda "B.E.Ü. Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin 23/1. maddesi uyarınca tez konusunun "Ortaöğretim Öğrencilerinin Amaç Yönelimlerinin Duygu Dürzenleme, Sosyal İstenirlik, Umud Düzeyi ve Akademik Başarıyla İlişkisi" olarak belirlenmesine oybirliği ile karar verilmiştir.

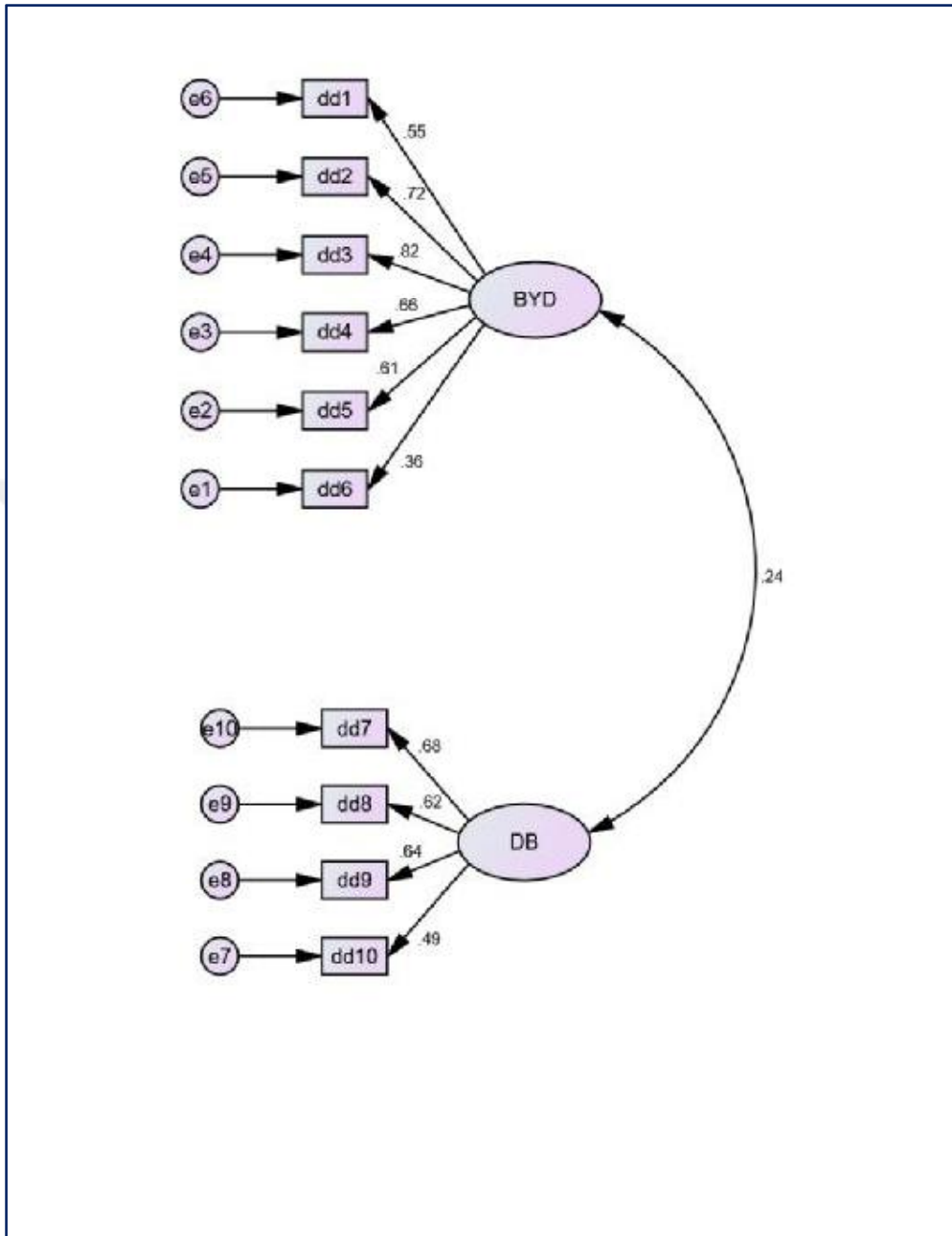


Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

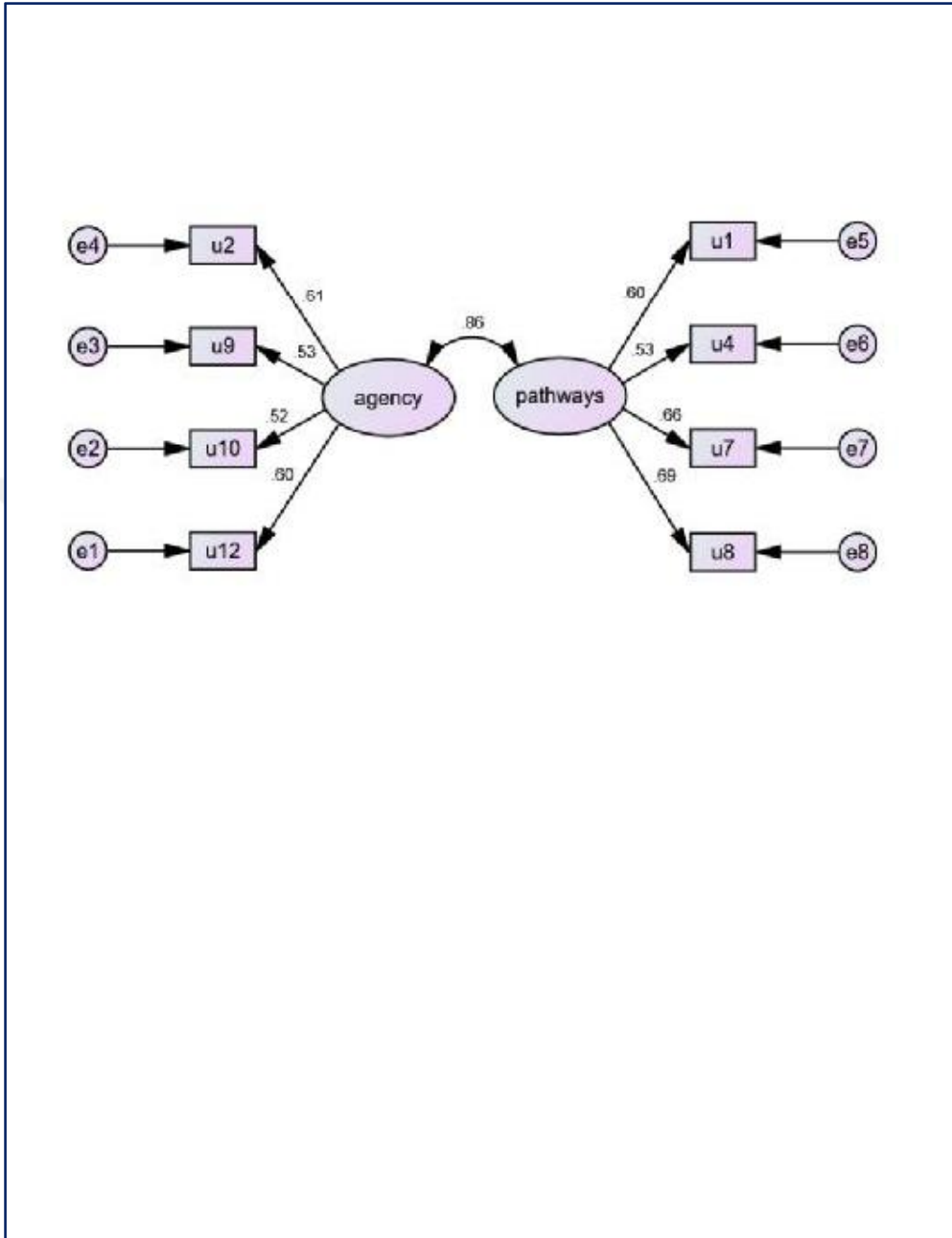
EK 7: BAŞARI YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ DFA SONUÇLARI



EK 8: DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ DFA SONUÇLARI



EK 9: UMUT ÖLÇEĞİ DFA SONUÇLARI



ÖZGEÇMİŞ

Abdulkadir BERBER, 17 Temmuz 1987 yılında Zonguldak'ta doğdu. İlk, orta öğrenimini Zonguldak Gazi İlköğretim Okulunda, lise öğrenimini Bakü TDV Türk Lisesinde tamamladı. 2004 yılında lisans eğitimine Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde başlayarak 2008 yılında bu bölümden mezun oldu. 2015 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında başladığı yüksek lisans eğitimini 2018 yılında başarıyla tamamladı.

Meslek hayatına 2008 yılında Zonguldak'ta Rehber Öğretmen olarak başladı. 2010 yılında Diyarbakır İli Çermik İlçesi Korudağ İlköğretim Okuluna öğretmen olarak atanmış olup, şuanda görevini Karabük'te sürdürmektedir. İki çocuk babası olup, orta düzeyde İngilizce bilmektedir.