



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**DOKTORA ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYONEL
ORYANTASYONLARI İLE METABİLİŞSEL
ADAPTASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ VE
AKADEMİK BAŞARILARI**

ALBENA GAYEF
DOKTORA TEZİ

TIP EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Mehmet Ali GÜLPINAR

İSTANBUL-2013

TEZ ONAYI

Kurum : Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Programın seviyesi : Doktora
Anabilim Dalı : Tıp Eğitimi
Tez Sahibi : Albena Gayef
Tez Başlığı : Doktora öğrencilerinin motivasyonel oryantasyonları ile metabolik adaptasyonları arasındaki ilişki ve akademik başarıları
Sınav Yeri : Toplantı Salonu/Tıp Eğitimi ABD
Sınav Tarihi : 03/01/2013

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman (Unvan, Adı, Soyadı) **Kurumu**
Doç. Dr. M.Ali Gülpınar Marmara Üni. Tıp Fak. Tıp Eğitimi AD

İmza


Sınav Jüri Üyeleri (Unvan, Adı, Soyadı)
Prof. Dr. Berrak Yeğen Marmara Üni. Tıp Fak, Fiziyoloji AD



Doç. Dr. Nadi Bakırcı Acıbadem Üni. Tıp Fak. Halk Sağlığı AD

Doç. Dr. Özlem Sarıkaya Marmara Üni. Tıp Fak. Tıp Eğitimi AD

Doç. Dr. Gülden Sınmazışık Marmara Üni. Sağlık Hizmetleri MYO



Yukarıdaki jüri kararı Enstitü Yönetim Kurulu'nun 10.../01.../2013 tarih ve 23 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Feyza ARICIOĞLU

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYAN FORMU

Bu tezin kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynaklar listesine aldığımı, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

03.01.2013



Albena GAYEF

ÖNSÖZ

Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri, zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Doktora eğitimime başladığım ilk günden bu yana beni destekleyen, bu sürecin başından itibaren bilimsel katkıları ile bana yardımcı ve destek olan, çalışmak istediğim konuyu ilk kez paylaştığım günden itibaren bu konuyu araştırmak için bana sürekli cesaret veren tez danışmanım değerli hocam Doç. Dr. Mehmet Ali Gülpınar'a çok teşekkür ederim.

Tez izleme süresince bilgi ve deneyimlerini paylaşan, araştırma sonuçlarının değerlendirilmesindeki katkıları ve destekleri için değerli hocalarım Doç. Dr. Nadi Bakırcı'ya ve Prof. Dr. Berrak Ç. Yeğen'e çok teşekkür ederim.

Çalışmalarım ile ilgili olarak bana her zaman yardımcı ve destek olan, beni sürekli cesaretlendiren değerli hocam Öğretim Görevlisi Nursel Erdoğan'a çok teşekkür ederim.

Bu çalışmaya katılmayı kabul eden Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesindeki tüm doktora öğrencilerine, anabilim dallarına ve öğretim üyelerine destekleri ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim ve tez sürecim boyunca verdikleri destekleri ve katkıları için Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Özlem Sarıkaya'ya, Dr. Sinem Yıldız'a, Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürü Doç. Dr. Gülden Sınmazışık'a, Doç. Dr. Ayliz Velioğlu Öğünç'e, Öğretim Görevlisi Emel İçli'ye, Öğretim Görevlisi Saliha Taşkın Demiray'a, Sağlık Teknikeri Fidan Küdür Çırpan'a ve Sağlık Teknikeri Asu Gürer'e çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca verdikleri sonsuz sevgi, sabır ve destekleri için anneme ve babama çok teşekkür ederim. Mesleki hayatım boyunca inandığım ve gerçekleştirmek istediğim hedeflere ulaşmamda bana verdikleri sonsuz destekleri için onlara minnettarım.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	iv
Şekiller Listesi.....	vi
1. Özet.....	1
2. Summary.....	2
3. Giriş ve Amaç.....	3
4. Genel Bilgiler.....	5
4.1. Kendi Kendine Düzenleyerek Öğrenme.....	5
4.1.1. Kendi kendine düzenleyerek öğrenmenin evreleri.....	6
4.2. Motivasyon.....	16
4.2.1. Motivasyon teorileri.....	18
4.2.1.1. Kapsam teorileri.....	18
4.2.1.2. Süreç teorileri.....	21
4.2.2. Meta-motivasyon.....	29
4.3. Metabiliş ve Uyumlaştırıcı Metabilişsel Düzenleme.....	31
4.4. İlgili Araştırmalar.....	35
4.4.1. Kendi kendine düzenleme, metabiliş ve motivasyonla ilgili öğrenci tercihlerine yönelik araştırmalar.....	35
4.4.2. Kendi kendine düzenleme, metabiliş ve motivasyon ile eğitim programları ve uygulamaları arasındaki ilişkilere yönelik araştırmalar.....	38
4.4.3. Kendi kendine düzenleme, metabiliş ve motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar.....	39
5. Gereç ve Yöntem.....	46
5.1. Araştırmanın Yeri ve Tarihi.....	46
5.2. Araştırmanın Tipi.....	46
5.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	46
5.4. Araştırma Problemleri.....	46
5.4.1. Temel problemler.....	46
5.4.2. Alt problemler.....	47
5.5. Veri Toplama Araçları.....	48

5.6. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	52
5.7. Verilerin İşlenmesi ve Analizi.....	53
5.8. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	54
6. Bulgular	55
6.1. Doktora Öğrencilerinin Sosyodemografik Özelliklerine ve Eğitimlerine İlişkin Bulgular.....	55
6.2. Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Yönelimlerine İlişkin Bulgular.....	58
6.3. Doktora Öğrencilerinin Metabilişsel Adaptasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	68
6.4. Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Yönelimleri ve Metabilişsel Adaptasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	73
6.5. Doktora Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	76
6.5.1. Doktora öğrencilerinin akademik başarıları ve motivasyonel yönelimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....	81
6.5.2. Doktora öğrencilerinin akademik başarıları ve metabilişsel adaptasyonları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....	91
7. Tartışma ve Sonuç	95
7.1. Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Yönelimleri ve Metabilişsel Adaptasyonları.....	96
7.1.1. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerine ilişkin yorumlar.....	96
7.1.2. Doktora öğrencilerinin metabilişsel adaptasyonlarına (pozitif metabiliş ve pozitif meta duygular) ilişkin yorumlar.....	100
7.1.3. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri ve metabilişsel adaptasyonları arasındaki ilişkiye yönelik yorumlar.....	102
7.2. Doktora Öğrencilerinin Akademik Başarıları.....	106
7.2.1. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik yorumlar.....	107
7.2.2. Doktora öğrencilerinin metabilişsel adaptasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik yorumlar.....	114
7.3. Sonuçlar ve Öneriler.....	117
8. Kaynaklar	121
9. Ekler	135
10. Özgeçmiş	149

TABLolar LİSTESİ

Tablo 6.1.a: Öğrencilere İlişkin Sosyodemografik Değişkenler.....	56
Tablo 6.1.b: Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Değişkenler.....	57
Tablo 6.2.a: Motivasyonel Yönelim Düzeylerine Göre Öğrencilerin Sıklık Dağılımları.....	59
Tablo 6.2.b: Öğrencilerin Hedef Yönelimlerinin Sosyodemografik Değişkenlere ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	62
Tablo 6.2.c: Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Sosyodemografik Değişkenlere ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	64
Tablo 6.2.d: Öğrencilerin Nedensel Yüklemelerinin Sosyodemografik Değişkenlere ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	67
Tablo 6.3.a: Metabilişsel Adaptasyon Düzeylerine Göre Öğrencilerin Sıklık Dağılımları	68
Tablo 6.3.b: Öğrencilerin Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta Duygularının Sosyodemografik Değişkenlere ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	72
Tablo 6.4: Öğrencilerin Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta Duygularının Motivasyonel Yönelimlerine Göre Dağılımları.....	74
Tablo 6.5: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerine Göre Sıklık Dağılımları.....	77
Tablo 6.5.a: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....	79
Tablo 6.5.b: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....	81
Tablo 6.5.1.a: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Hedef Yönelimlerine Göre Dağılımları.....	83
Tablo 6.5.1.b: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Hedef Yönelimlerine Göre Dağılımları.....	85
Tablo 6.5.1.c: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Öğrenme Stratejilerine Göre Dağılımları.....	87
Tablo 6.5.1.d: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Öğrenme Stratejilerine Göre Dağılımı.....	88

Tablo 6.5.1.e: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Nedensel Yüklemelere Göre Dağılımları.....	89
Tablo 6.5.1.f: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Nedensel Yüklemelere Göre Dağılımı.....	90
Tablo 6.5.2.a: Ders Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta Duygulara Göre Dağılımı.....	93
Tablo 6.5.2.b: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta Duygulara Göre Dağılımı.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kendi Kendine Düzenleyerek Öğrenmenin Evreleri.....	7
--	---

1.ÖZET

Motivasyonel yönelimler ve zor durumlarda sergilenen metabilşsel adaptasyonlar, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden ikisidir. Sağlık bilimlerinde eğitim alan doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri, metabilşsel adaptasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla 139 öğrenciyle yürütölen bu araştırmada, Archer'ın Sağlık Profesyonelleri için Modifiye Motivasyon Ölçeği ile Pozitif Metabilş ve Pozitif Meta-Duygular Ölçeği ve akademik başarı için performans değerlendirme formları kullanılmıştır. Çalışmada performansa yönelik hedef yönelimleri düşük-orta ve yüksek olan öğrencilerin dağılımları birbirine yakın bulunurken, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi yüksek ve akademik yabancılaşma düzeyi düşük-orta olanların oranlarının yüksek olduğu görölmüştür. Yine öğrencilerin çoğunluğunun metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma ve içsel kontrol düzeyleri yüksek, dışsal kontrol düzeyleri düşük-orta bulunmuştur. Doktora öğrencilerinin metabilşsel adaptasyon düzeylerinin yüksek çıktığı bu çalışmada, takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin performansa yönelik hedef yönelimi, akademik yabancılaşma ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine göre; kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye yönelik akıl yürütme ile esnek, gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin, akademik yabancılaşma, metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma ve içsel kontrol düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$). Ders ve tez aşamasındaki öğrencilerin akademik başarılarının metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görölmüş ($p<0.05$) ve sonuç olarak doktora öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde motivasyonel yönelimlerden metabilşsel öğrenme stratejilerinin, metabilşsel adaptasyonlardan esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmanın ön plana çıkan iki değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, performans değerlendirme, öğrenen özellikleri

2. SUMMARY

Relationship Between Motivational Orientations, Metacognitive Adaptations And Academic Successes Of Doctorate Students

Motivational orientations and metacognitive adaptations displayed in difficult situations are among two factors which affect the academic success of students. In this study conducted with 139 students, in order to examine the relationship between motivational orientation, metacognitive adaptations and academic success of doctorate students who are educated in health sciences, the Modified Archer's Health Professions Motivation Survey, The Positive Metacognitions and Positive Meta-Emotions Questionnaire and performance evaluation forms for academic success were used. In the study, while distributions of the students who have "low – medium" and "high" goal orientations towards performance were found similar to one another, share of the students who have high goal orientations towards learning and whose academic alienation levels are low – medium were found to be high. Again, in majority of the students, use of metacognitive learning strategies and internal controls levels are found to be high, whereas external control levels are found low – medium. In this study, where metacognitive adaptation levels of doctorate students are found high, their self confidence levels in extinguishing perseverative thoughts and emotions were found to be significantly different in comparison to their levels of goal orientations towards performance, academic alienation and use of superficial learning strategies; and their self confidence levels in interpreting own emotions as cues, restraining from immediate reaction and mind setting for problem solving, establishing flexible and feasible hierarchy of goals were found to be significantly different in comparison to their levels of academic alienation, use of metacognitive learning strategies and internal control ($p < 0,05$). It was observed that academic success of the students at course and thesis stages were found to be significantly different compared to their level of metacognitive learning strategies and self confidence levels for setting flexible and feasible hierarchy of goals ($p < 0,05$). In conclusion it was established that metacognitive learning strategies and determination of flexible, feasible hierarchy of goals were two standing out factors on academic success of doctorate students.

Key Words: Postgraduate education, performance evaluation, learner's characteristics

3. GİRİŞ ve AMAÇ

Kendi kendine düzenleyerek öğrenme (KKDÖ) son yıllarda eğitim bilimleri, psikoloji alanında ele alınan önemli kavramlardan birisidir. Bu çerçevede KKDÖ, özellikle eğitim psikolojisi alanında üzerinde yaygın olarak araştırma yapılmakta olan bir konu olmaya devam etmektedir. Kendi kendine düzenleyerek öğrenme, sağlık bilimleri eğitiminde öğrencilerin mezuniyet öncesi, mezuniyet sonrası akademik başarılarını etkileyen ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmasını sağlayan en önemli faktörlerden birisidir. Öğrencilerin mezuniyet öncesi ve mezuniyet sonrası eğitim sırasında gösterdikleri akademik başarılarını; yaşam boyu öğrenmeye, öğrenmelerini kendi kendilerine düzenlemeye ve zor durumlarla baş etmeye yönelik performanslarını etkileyen faktörler arasında ise, öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ve adaptif metabilşsel yeterlikleri bulunmaktadır (Perrot, Deloney, Hastings, Savell and Savidge 2001, Coutinho 2007, Beer and Moneta 2010, Beer and Moneta 2011).

Kendi kendine düzenleyerek öğrenmeye etki eden “motivasyon” ve “metabilşsel stratejiler” ile ilgili araştırmaların sayısında son yıllarda artış olduğu gözlenmektedir. Bu konularda yapılan çalışmalarla öğrenenlerin kendi kendilerine düzenlemesinde, akademik başarılarında, yaşam boyu öğrenen bireyler olmasında, zor durumlarla baş etmede, problem çözme becerilerinin gelişmesinde rol oynayan motivasyonel yönelimleri ve metabilşsel adaptasyonları anlaşılmaya başlanmış ve elde edilen veriler ışığında, öğrenenlerin motivasyonel yönelimlerini ve metabilşsel adaptasyonlarını geliştirebilmelerine yönelik öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır (Schmidt and Ford 2003, Lin, Schwartz and Hatano 2005, Azevedo 2005).

Literatürde motivasyon ve metabilş konularında ayrı ayrı olarak yapılmış çalışmalarla birlikte motivasyon ve metabilş arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara bakıldığında, bu araştırmaların çoğunlukla ilköğretim ve orta öğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılmış olduğu ve genel olarak bu araştırmalarda motivasyon, metabilşsel stratejiler ve akademik başarılar arasındaki ilişkilerin irdelendiği görülmektedir. Bu çalışma lisansüstü eğitimde öğrenim gören öğrencilerin motivasyonel yönelimlerine, metabilşsel stratejilerine ve akademik başarılarına

yönelik çalışmaların görece azlığından; yine, zor durumlarla baş etmede kullanılan metabilşsel adaptasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin neler olduğunu inceleyen araştırmalara olan gereksinimlerden yola çıkılarak yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlar, lisansüstü eğitimde öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine ve literatürde bu yönde yapılan araştırmalara katkıda bulunacaktır.

Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'ne kayıtlı ve aktif olarak eğitimlerine devam etmekte olan doktora öğrencileri üzerinde yürütölmüş olan bu araştırmanın amaçları şunlardır:

1. Öğrencilerin motivasyonel yönelimlerini belirlemek,
2. Öğrencilerin zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonlarını belirlemek,
3. Öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ile zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonları arasındaki ilişkiyi saptamak,
4. Öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek,
5. Öğrencilerin zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak.

Toplam beş bölümden oluşan tez çalışmasının bundan sonraki bölümlerinde ilk olarak, araştırma konusuyla ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. Gereç ve yöntemin ele alındığı ikinci bölümde, araştırmanın yeri ve tarihi, araştırmanın tipi, araştırmanın evreni ve örneklemi, araştırma problemleri (temel ve alt problemler), veri toplama araçları, araştırma verilerinin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın sınırlılıkları açıklanmıştır. Üçüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sunulmuş ve son bölümde, araştırmada elde edilen bulgular konuyla ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış, araştırmanın sonuçları sıralanmış ve bu sonuçlar ışığında bazı önerilere yer verilmiştir.

4. GENEL BİLGİLER

4.1. Kendi Kendine Düzenleyerek Öğrenme

Psikolojinin, 20. yüzyılın başlarında bir bilim dalı olarak ortaya çıkışı ile birlikte bu alanın yenilikçileri arasında bulunan John Dewey, Edward Lee Thorndike, Maria Montessori ve Jean Piaget gibi bilim insanları, eğitim programlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetecek şekilde düzenlenmesi konusunu eğitim psikolojisinin ana vurgularından birisi durumuna getirmişlerdir (Zimmerman 2002). Bu çerçevede KKDÖ, özellikle eğitim psikolojisi alanında üzerinde yaygın olarak araştırma yapılmakta olan bir konu olmuştur. Kendi kendine düzenleyerek öğrenme konusunda en fazla araştırma yapan bilim insanlarından birisi Barry J.Zimmerman'dır. Zimmerman'ın yapmış olduğu araştırmalar, KKDÖ kavramının anlaşılmasında temel oluşturmuştur (Zimmerman 2002, 2008). Ayrıca Monique Boekaerts'in kendi kendine düzenleyerek öğrenme üzerinde yapmış olduğu çalışmalar bu konunun anlaşılması bakımından çok değerlidir (Boekaerts 1995).

Literatürde KKDÖ ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Risemberg and Zimmerman'a göre (1992) kendi kendine düzenleyerek öğrenme, "amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme"dir. Pintrich'e göre (2000) KKDÖ, "öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları aktif bir süreç"; Schunk and Ertmer (2000) ise, "bir kimsenin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi ve bu duygu, düşünceler doğrultusunda sistematik olarak davranışlarını düzenlemesi" şeklinde tanımlamışlardır.

Sosyal bilişsel kuramın önemli bilim insanlarından olan Zimmerman'a göre (1989) KKDÖ, öğrencilerin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak öğrenme süreci boyunca aktif olmalarıdır. Davranışsal açıdan, en iyi öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarını seçen ve zamanı etkili bir şekilde kullanan öğrenciler; metabilişsel açıdan planlar yapar, amaçlar belirler, kendi kendilerini izler ve öz değerlendirmeler yaparlar. Motivasyonel açıdan ise yüksek düzeyde özyeterlilik (self

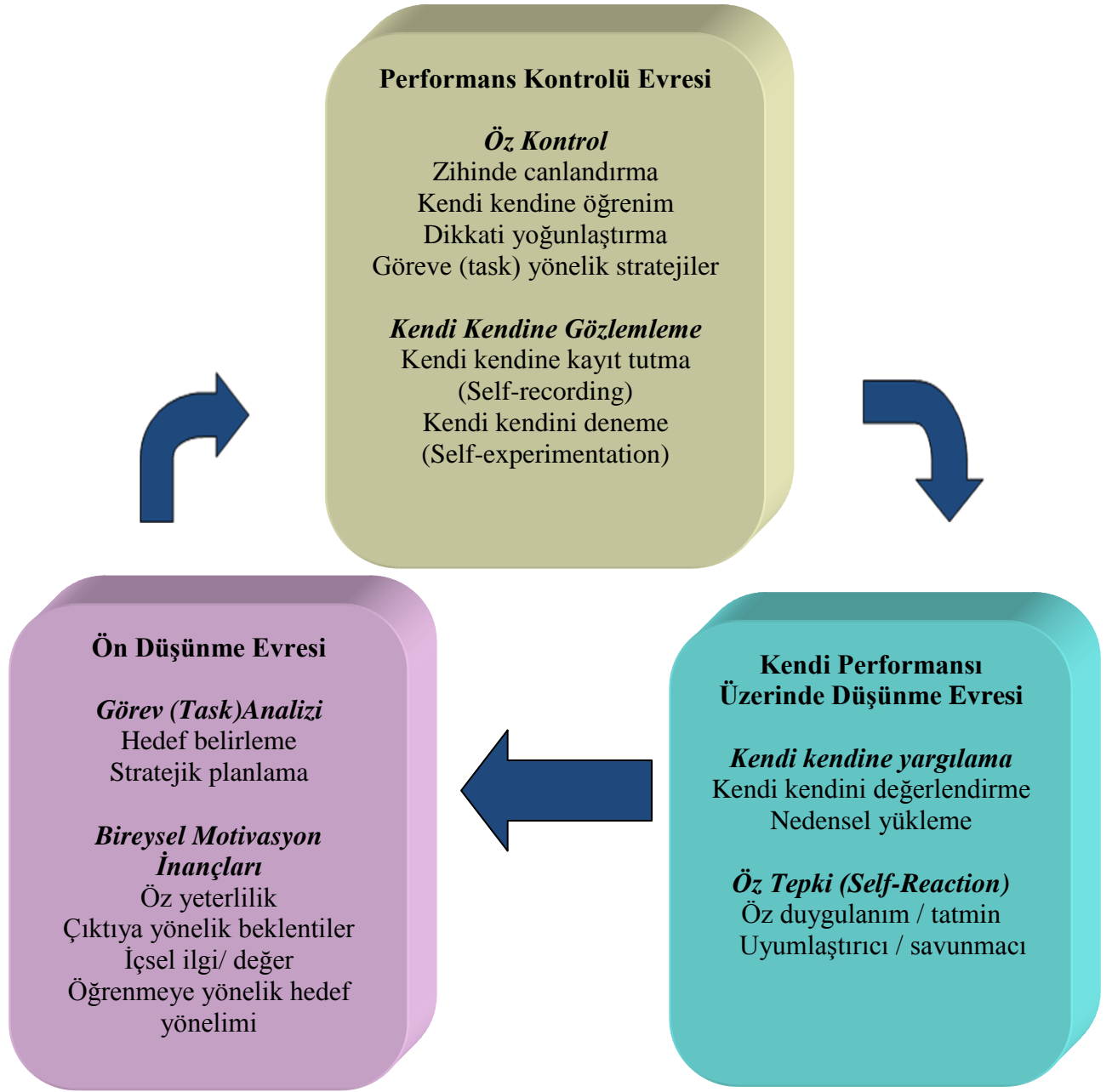
efficacy) inancına sahiptirler ve göreve yüksek değer (task value) verirler (Zimmerman 1990, Rizemberg and Zimmerman 1992). Motivasyon açısından önemli bir kavram amaç yönelimidir. Amaç yönelimi, öğrencinin, öğrenme ile neden ilgilendiğine ilişkin algısını içerir. Amaç yöneliminin içsel olması öğrencide merak etme ve öğrenme, dışsal olması ise not alma ve ödüllendirilme şeklinde kendisini gösterir (Pintrich and De Groot 1990, Pintrich, Smith, Garcia and Mc Keachie 1991, Salisbury, Young and Stefanou 2001).

Kendi kendine düzenleyerek öğrenme sürecinde, öğrencinin öğrenmesini teşvik eden bireysel isteği, azmi ve zor durumlardaki adaptif becerileri anahtar rol oynamaktadır. Bütün bu beceriler, kaynağını motivasyonel ve metabilışsel stratejilerden almaktadır (Zimmerman 2008). Kendi kendine düzenleyerek öğrenenler, motivasyonel eğilimlerini ya da tutumlarını, bilişsel stratejilerini ve metabilışsel stratejilerini düzenleyebilen bireylerdir. Motivasyonel açıdan bakıldığında, kendi kendine düzenleyerek öğrenenler, bir görevi yerine getirmek ve görevi sürdürebilmek için isteğin uyanmasını sağlayan güdülere ve farklı durumlara yönelik çeşitli adaptif inançlara sahiptirler (Wolters 2003). Kendi kendine düzenleyerek öğrenmenin, bireysel yönelimli öğrenme (elektronik ortamda kaynak tarama, keşfederek öğrenme vb.) üzerinde olduğu kadar öğrenmenin sosyal formları (örneğin; akranlardan, öğretmenlerden, diğer kişilerden yardım arama) üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır (Zimmerman 2008, Artino, Rochelle and Durning 2010).

4.1.1. Kendi kendine düzenleyerek öğrenmenin evreleri

Zimmerman'ın döngüsel modeli kendi kendine düzenleyerek öğrenmenin anlaşılması bakımından temel oluşturmaktadır. Şekil 1'de ayrıntısı ile görüldüğü gibi bu modelde kendi kendine düzenleyerek öğrenme süreci üç aşamadan oluşmaktadır (Zimmerman 2002). Bunlar:

1. Ön düşünme (Forethought)
2. Performans kontrolü (Performance Control)
3. Kendi performansı üzerinde düşünme (Self Reflection)



Şekil 1. Kendi Kendine Düzenleyerek Öğrenmenin Evreleri (Zimmerman, Theory Into Practice, 2002'den alınmıştır)

1. Ön düşünme evresi:

Öğrenen, herhangi bir görev ile karşılaştığı zaman, ön düşünme evresi başlar. Bu evre öğrenme aşamasını hazırlayan içsel bir süreçtir. Ön düşünme evresi, öğrenenin başarısını etkileyecek inançlarını, yargılarını ve düşüncelerini içerir. Ön düşünme

evresinin alt süreçleri, hedef oluşturma, stratejik planlama, öz yeterlilik inancı, içsel ilgi/değer ve öğrenmeye yönelik hedef yönelimi 'dir.

a) Görev analizi

Görev analizi üst başlığı altında hedef oluşturma ve stratejik planlama bulunmaktadır.

Hedef belirleme ve stratejik planlama arasında güçlü bir ilişki vardır. Hedef belirleyebilme, öğrenenin öğrenme sürecinde kullanacağı stratejilerin seçiminde öncelikli aşamadır. Hedeflerin belirlenmemesi, öğrenme sürecinde kullanılacak stratejilerin seçilememesine yol açarak öğrenme sürecini olumsuz olarak etkileyebilir. Hedeflerini açıkça belirleyen öğrencilerin öğrenmeden daha fazla zevk aldıkları, özgüvenlerinin ve konsantrasyonlarının arttığı, daha fazla çalıştıkları, güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri gözlenmiştir (Pintrich and Schunk 1996).

b) Bireysel motivasyon inançları

Özyeterlilik inancı, çıktıya/sonuca yönelik beklentiler, içsel ilgi ve hedef yönelimi, ön düşünme evresinin bireysel motivasyonel inançlar basamağını oluşturur. Kavramsal olarak özyeterlilik, kişinin belirli bir işi başarmaya ilişkin kendi eylemlerini göz önünde bulundurarak yaptığı yargılamadır. Akademik başarı bağlamında ise özyeterlilik, öğrencinin öğrenme sürecindeki bilişsel becerilerine ya da akademik çalışma performansına duyduğu güveni içermektedir (Pintrich 2000). Örneğin, bir öğrencinin sorumlu olduğu ödevin üstesinden gelebileceğine olan inancı onun özyeterlilik sahibi olduğunu gösterir. Ramdass and Zimmerman (2011), yüksek düzeyde özyeterlilik inancının görev seçimi, ısrar ve öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Sonuca yönelik beklentiler, kişinin, işin sonunda ulaşacağı en üst düzeye ilişkin beklentileridir. Bu beklentiler, kişinin motivasyon düzeyini belirlediği gibi, kendi kendine düzenleme düzeyi ve akademik başarısı ile ilişkilidir. Shell, Colvin ve Bruning (1995), sonuca yönelik beklentiler ve akademik başarı arasındaki ilişkinin kendini daha çok düşük başarılı öğrencilerde göstermekte olduğunu belirtmiştir.

Yüksek başarılı öğrencilerde bu ilişkinin görülmemesinin nedeni ise, bu öğrencilerin sonuçta elde edecekleri başarıdan çok, sürecin kendisine yoğunlaşmaları olarak yorumlanmaktadır.

İçsel ilgi ise, kişinin öğrenme ve bir işte ustalaşma sürecinde sahip olduğu sorumluluktur. İçsel motivasyon ile çok yakın ilişkisi bulunan içsel ilgi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir. İçsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler, uzun süreli çalışabilme ve yoğunlaşabilme açılarından içsel motivasyonu düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Ramdass and Zimmerman 2011).

Hedef yönelimi, Pintrich (2000) tarafından üç boyutta tanımlanmıştır:

1. Kişinin kendi belirlediği ölçütleri kullanarak bir işi öğrenmesi ve ustalaşması (mastery goal orientation),
2. Bir işi yapmak için gerekli başarı notu ya da diğer dışsal nedenler (extrinsic goal orientation),
3. Kendini başkaları ile karşılaştırabilme yeteneği (relative ability orientation).

Genel beklenti kuramında hedef yönelimi içsel hedef yönelimi ve dışsal hedef yönelimi olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Bu kurama göre, içsel hedef yönelimi, öğrenmeye, uzmanlaşma ve merak gibi hedeflere yoğunlaşarak yaklaşılmasıdır. Dışsal hedef yönelimi ise, öğrenmeye başarı notu, ödüller ya da başkaları tarafından takdir edilme gibi hedeflere yoğunlaşarak yaklaşılmasıdır (Mcwhaw 1997).

İçsel ve dışsal hedef yöneliminin etkileşimlerini inceleyen Pintrich and Garcia (1991), araştırmalarında yüksek içsel hedef yönelimli/düşük dışsal hedef yönelimli olarak sınıflanan grubun bilişsel ve metabilişsel stratejilerin kullanımı açısından daha yüksek düzeyde sonuçlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, içsel hedef yaklaşımı gerçekleştiremeyen öğrencilerde, dışsal hedef yaklaşımının, içsel hedef yaklaşımı kadar olmamakla birlikte, bilişsel ve metabilişsel stratejilerin kullanımına yön verdiği belirlenmiştir.

Zimmerman'ın (2002) kendi kendine düzenleyerek öğrenme modelinin ilk evresi olan ön düşünme evresi ve alt süreçleri, tüm evrelerin başında yer almakla birlikte, kendi kendine düzenleme sürecinin tümüne yayılan ve sonraki aşamaların niteliğini belirleyen bir özellik gösterir. Örneğin, özyeterlilik inancı düşük bir öğrenci,

öğrenme sürecinin sonunda elde edeceği ürünün yeterli olmayacağını düşünebilir ve bu da öğrenme sürecinde öğrencinin motivasyonunun düşük olmasına yol açabilir. Motivasyonel inançların kendi kendine düzenleyerek öğrenmeyi desteklediğini ve sürdürülmesini sağladığını belirten Pintrich (2000), motivasyonel inançların kendi kendine düzenleyerek öğrenme üzerindeki etkilerini üç boyutta ele almıştır. Bunlar:

1. Özyeterlilik ve kendi kendine düzenleyerek öğrenme arasında olumlu yönde ilişki vardır. Öğrenebileceklerine inanan ve becerilerine güvenen öğrencilerin kendi kendine düzenleyerek öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıkları görülmüştür.
2. Görevin değerliliğine yönelik inançlar ve kendi kendine düzenleyerek öğrenme arasında olumlu yönde ilişki vardır. Derslerinin ilgi çekici, önemli ve yararlı olduğunu düşünen öğrencilerin, kendi kendine düzenleyerek öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıkları görülmüştür. Çalışmalarına yüksek değer biçen öğrencilerin daha fazla çalıştıkları, güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri ve çalışma süreçlerinde kendilerini daha iyi gözlemleyebildikleri kaydedilmiştir.
3. Pintrich'in (2000) belirttiği hedef yönelimi boyutlarından, kişinin bir işi öğrenmesi ve ustalaşması (mastery goal orientation) boyutu, kendi kendine düzenleyerek öğrenme ile en yüksek ilişkiye sahip olan hedef yönelimi boyutudur.

2. Performans kontrol evresi (performance control):

Zimmerman'ın kendi kendine düzenleyerek öğrenme modelinin ikinci evresi performans kontrol evresidir. Performans kontrol evresi, iki temel boyuttan ve bu boyutlara ait alt süreçlerden oluşmaktadır. Bunlar: Öz kontrol ve kendi kendini gözlemlemedir.

Öz kontrol sürecinde kullanılan belli başlı yöntemler, zihinde canlandırma, kendi kendine öğrenim (self instruction), dikkati yoğunlaştırma ve göreve yönelik stratejilerdir. Zihinde canlandırma, öğrencinin çalışma sırasında elde edeceği ürünleri zihninde tasarlayarak kısa süreli hedefler oluşturabilmesidir. Zihinde canlandırma, kendi kendine düzenleyerek öğrenmenin performans kontrolü evresinin temel

gerekliliklerinden birisidir. Kendi kendine öğrenim, Cobb'a göre (2003) dikkatin yoğunlaşması, atılacak adımların belirlenmesi, kişinin kendi kendini överek öğrenmenin devamında motivasyonunun artması ve bireyin çalıştığı konuyu içsel olarak nasıl öğrendiği anlamına gelmektedir. Dikkati yoğunlaştırma ise, öğrencinin öğrenme sürecinde dikkatini dağıtacak faktörlerle mücadele etmesini sağlayan stratejiler geliştirmesidir. Kendi kendine düzenleyerek öğrenme sürecinde dikkati yoğunlaştırma motivasyonel inançlarla yakın ilişki içerisindedir.

Öğrenme etkinliğinde öğrenci, kendisini hedefe ulaştıracak stratejilerle ilgili kararlar alır. Bu kararlardan biri de öğrenme etkinliğinde kendilerini engelleyen ve öğrenmeyi geciktiren etmenleri en aza indirmektir. Bir başka sorun da, öğrenme etkinliğinde öğrenenin birden fazla hedef arasında kalmasıdır. Öğrenen öncelikli hedeflerini belirleyemediğinde, bu hedefler için gerekli stratejileri birbirine karıştırabilir, yanlış stratejiler belirleyebilir ve böylece bu durum sonucunda öğrenme süreci zorlaşabilir (Cobb 2003). Göreve yönelik stratejiler ise öncelikli hedeflerin belirlenmesinde kullanılan stratejileri içerir. Göreve yönelik stratejiler, aynı zamanda öğrenme ve performansın en gerekli ve temel öğelerinin anlaşılmasını sağlar. Böylece öğrenen, öğrenme sürecinde hedefe ulaşmak için sadece gerekli olan yolu izleme şansı bulur.

Performans kontrolü evresinin ikinci temel boyutunu ise kendi kendini gözlemlene oluşturmaktadır. Bu temel boyut içerisinde öğrenen, kendi öğrenme süreci ile ilgili kayıtlar tutar ve süreç içinde kendi hareketlerini ve içinde bulunduğu ortamı kontrol ederek kendi kendini deneme olarak adlandırılan pek çok deneyim yaşar. Kendi kendini gözlemlene, öğrenenlerin öğrenme sürecinde elde ettikleri ürünlere ilişkin veri toplamalarıdır. Kendini gözlemlenede başarılı olan kişiler performanslarındaki iyi ya da kötü yönleri kolayca ayırabilmektedirler (Cobb 2003). Kendini gözlemlene, Zimmerman'ın modelinde içsel bir denetim mekanizması olarak ele alınmıştır. Örneğin, bir öğrenci okuduğu bir metni anlayıp anlamadığına ilişkin bir sorgulama yaptığında kendini gözlemlene sürecine başlar. Bu süreç içerisinde öğrenen yeterince anlamadığına karar verdiğinde başa dönerek metni bir defa daha okumaya başladığında kendi kendine düzenleyerek öğrenme gerçekleşir.

3. Kendi deneyimi / performansı üzerinde düşünme evresi:

Kendi performansı üzerinde düşünme evresi, performans sonrasında öğrenenin performansına ilişkin değerlendirmelerini ve tepkilerini içerir. Kendi kendini yargılama ve öz tepki (self reaction) süreçlerinden oluşur (Zimmerman 2002). Kendini değerlendirme ve yükleme (attributions), kendini yargılama sürecinin alt süreçleridir. Kendini değerlendirme, öğrenenin gözlemlediği performansını, kendisine ait geçmiş performanslarla, diğer kişilerin performanslarıyla ya da belirgin performans ölçütleri ile karşılaştırması ve bu konuda bir yargıya ulaşmasıdır (Zimmerman 2002). Kendini yargılamanın bir başka süreci olan nedensel yükleme ise, öğrenenin başarı ya da başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançlarıdır (Zimmerman 2002). Nedensel yükleme süreci, öz tepki evresinde oldukça önemlidir. Çünkü, kendini izleme süreci ve kendini değerlendirme sürecinin karşılaştırılmasından elde edilen yüklemeler, öğrenme sürecinde öğrenenin motivasyonunu ve hedefe ulaşmayı etkileyecek niteliğe sahiptir (Cobb 2003).

Öz tepki süreci ise öz doyum ve uyum sağlama alt süreçlerine sahiptir. Schunk (2001)'e atfen, Zimmerman (2002), öz doyumun, öğrenenin elde ettiği sonuçlardan aldığı doyum ya da tam tersi olarak doyumsuzluk olduğunu; öz doyumun yükselmesinin motivasyonu arttırdığını, öz doyumun az olmasının ise öğrenme sürecindeki çabaları zayıflattığını belirtmektedir. Öz tepki sürecinin ikinci alt süreci olan uyum sağlama ise öğrenenin hedefleri, kendini gözleme ve kendini değerlendirme verilerinin dengelenmesidir. Kendini değerlendirme verileri ve nedensel yüklemeler, strateji kullanımı, öğrenme yöntemleri ve öğrenme süreci içerisindeki hataların kaynağının belirlenmesini sağlayarak öğrencinin performansını daha başarılı bir öğrenme sürecine uyumlu hale getirir (Cobb 2003).

Bu üç evrede de önemle vurgulanan öge hedef belirlemedir (goal setting). Ön düşünme evresinde öğrenciler öğrenme için öncelikli hedefler belirler, performans kontrolü evresinde performanslarını bu hedefleri doğrultusunda izler, kendi performansı üzerinde düşünme evresinde ise başarı ya da başarısızlıklarını belirlenmiş hedefler açısından değerlendirir (Isaacson and Fujita 2006).

Özetle, Zimmerman'ın döngüsel öğrenme modelinde ön düşünme evresi öğrenenin, öğrenme etkinliklerine hazırlandığı, performans kontrolü evresi ise

öğrenme etkinliklerinin yürütüldüğü ve denetlendiği evredir. Döngünün üçüncü halkası olan kendi performansı üzerinde düşünme ise, öğrenenin performansını ve öğrenme ürünlerini değerlendirdiği evredir. Kendi kendine düzenleyerek öğrenmede başarılı olan öğrenenler, biliş, motivasyon, iradeleri doğrultusunda öğrenme hedeflerini belirleyebilme, belirledikleri hedefler doğrultusunda öğrenme stratejilerini farklı bağlamlarda uygulayabilme, kendi gelişimlerini izleme ve değerlendirme, gereksinim olursa hedeflerini değiştirme ya da yeniden düzenleme stratejilerini kullanırlar. Bunun yanı sıra, kendi kendine düzenleyerek öğrenmede başarılı olan öğrenenler kendi motivasyonlarını gözleme, motivasyonu sürdürmeye ve hedeflere ulaşmaya yönelik motivasyon düzenleme stratejilerini uygulama, duygusal süreçlerini kontrol etme, farklı öğrenme ortamlarına uyum sağlama, gerektiğinde yardım aramayı uygulayabilmektedir (Jarvenoja 2010).

Zimmerman (2001), kendi kendine düzenleyerek öğrenme açısından öğrenenlerin sahip olması gereken ortak özellikleri şu şekilde özetlemiştir:

1. Öğrenenler, uygun bilişsel ve metabilşsel stratejilerin seçilerek kullanımı ile ilgili olarak kendi yetenek ve öğrenmelerini düzenlemelidirler.
2. Öğrenenler, kendilerine en uygun çalışma ortamını seçmeli ve yaratmalıdırlar.
3. Öğrenenler, kendi gereksinimleri doğrultusunda nasıl ve ne kadar çalışmaları gerektiğini bilmelidirler.

Yaşam boyu sürecek öğrenme sürecindeki temel gereklilik olan kendi kendine düzenleyerek öğrenme, birçok öğrencide yeterince bulunmamakta, bu durum kendi kendine düzenleyerek öğrenme öğreniminin önemini arttırmaktadır (Zimmerman 2002). Kendi kendine düzenleyerek öğrenmenin öğrenimine ilişkin bazı noktalar şunlardır: (Montalvo and Torres 2004)

- Kendi kendine düzenleyerek öğrenme stratejilerinin öğrenimi
- Model oluşturma
- Bireysel çalışma stratejilerinin kullanımı
- Geri bildirim
- Kendini gözleme
- Sosyal destek

- Kendini değerlendirme

Kendi kendine dzenleyerek öğrenme stratejilerinin öğreniminde öğrencilere, kendi kendine dzenleyerek öğrenme becerisine sahip öğrencilerin özellikleri anlatılır. Ayrıca öğrencilerin nasıl kendi kendine dzenleyerek öğrenebilecekleri konusunda bilgilendirilme yapılır. Model oluşturma, kendi kendine dzenleyerek öğrenmenin öğrenimindeki yaklaşımlardan bir diğeridir. Model oluşturma yaklaşımında öğrenci, öğretmenini ya da bu konuda uzman olan kişilerin performanslarını, çalışma yöntemlerini inceleyerek bilgi sahibi olur. Bireysel çalışma stratejilerinin kullanımı yaklaşımında ise, kendi kendine dzenleyerek öğrenme stratejilerini öğrenen ve bireysel olarak kullanan öğrencilerin bu kullanımlarındaki etkililik ve motivasyonları, öğretmen tarafından incelenir. Daha sonra öğretmen tarafından öğrencilere geri bildirimler verilir. Öğrenci, kendi kendine dzenleyerek öğrenme stratejilerinin etkililiği ve uygulaması konusunda kendini gözlemlemeli, gerektiğinde önlemler almalı ve düzeltmeler yapmalıdır. Öğrenciye kendi kendine dzenleyerek öğrenme stratejilerini öğrenirken öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından sosyal destek verilmelidir. Ayrıca öğrenci bu beceri ve stratejilerin kazanımı ile ilgili olarak kendini değerlendirmelidir.

Zimmerman'a göre (1998) öğretmenler, kendi kendine dzenleyerek öğrenme becerisi düşük olan öğrencilerin kendi kendine dzenleyerek öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için eğitimlerinde öğrencilere en uygun çalışma ortamını yaratma ve yapılandırma konusunda yardım etmelidir. Öğretim, öğrencilerin bilişsel ve metabilişsel stratejiler kullanabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Öğrencinin çalışması sırasında kendini gözlemlemesi teşvik edilmelidir. Öğretmen, öğrencileri değerlendirme süreci ile ilgili bilgilendirerek kendi kendilerini değerlendirme şansı sunmalıdır. Hedefe ulaşma ve strateji kullanımı gibi alanlarda öğrenciler kendilerini değerlendirmelidir (Zimmerman 1998).

Öğrencilerin kendi kendine dzenleyerek öğrenme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması için uyulması gereken ilkelerden birisi öğrenmeye yönelik görevlerin ve içeriğin karmaşık ve otantik olmasını sağlamaktır. Öğrencilerin kendi kendine dzenleyerek öğrenme becerilerini güçlendirebilmek için basit bir içerikten çok onların metabilişsel düşüncelerini gerektiren karmaşık bir

içeriğin ve otantik bir öğrenme ortamının sağlanması gerekmektedir (Heo 2000). Öğretmenlerin oluşturdukları görevlerin karmaşıklığının öğrencilerin kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır (Perry, Phillips and Dowler 2004). Bu bağlamda kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması için gerekli ilkelerden bir diğeri ise bilginin çeşitli kaynak, araç ve gereçlerle sunumunu sağlamaktır. Özellikle de teknoloji, bilgisayar temelli öğretim uygulamaları kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini geliştiren önemli kaynaklardır. Yapılan bir araştırma sonucunda bilgisayar ve teknoloji ağırlıklı olan öğretimin öğretmen adaylarındaki metabilşsel farkındalığı geliştirdiği tespit edilmiştir (Ropp 1998).

Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada dolaşım sisteminin öğrenilmesine yönelik olarak öğrencilerin kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamı oluşturularak bu öğrenme ortamının etkililiği test edilmiştir. Bu çalışmada öğrenciler, deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrenciler, kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamına tabi tutulurken, kontrol grubundaki öğrenciler bu değişkenlere tabi tutulmamıştır. Sonuç olarak kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının öğrencilerin zihinsel modellerinde anlamlı bir değişim sağladığı sonucu elde edilmiştir (Azevedo and Cromley 2004).

Kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Michigan Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde 1982 yılından itibaren verilmekte olan "Öğrenmeyi Öğrenme" dersi, haftada iki saat ders anlatımı ve iki saat laboratuvar/tartışma ortamı şeklinde yürütülmektedir. Bilişsel psikolojiye dair temel prensipler, kavramlar ve araştırma bulguları ders anlatımları sırasında sunulmuş, laboratuvar çalışmalarında ise 20-25 kişilik gruplar oluşturularak not alma etkinlikleri, sınava girme ve sınava hazırlığa yönelik sınav soruları oluşturma, hedef belirleme, zaman yönetimi gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir (Hofer, Yu and Pintrich 1998). Michigan Üniversitesi'ndeki bu çalışma Hofer and Yu (2003) tarafından 78 üniversite öğrencisi üzerinde tekrar edilmiştir. Hofer and Yu'nun (2003) araştırması sonucunda "öğrenmeyi öğrenme" dersinin öğrencilerin motivasyonlarını ve kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini arttırdığı gözlenmiştir.

Bundan sonraki bölümde kendi kendine düzenleyerek öğrenme üzerinde etkili olan motivasyon kavramı açıklanacak ve motivasyon teorileri üzerinde durulacaktır.

4.2. Motivasyon

Kendi kendine düzenleyerek öğrenme üzerinde etkili olan motivasyon kavramı, Latince “movere” kelimesinden gelmektedir. Motivasyon, davranışlara yön veren, davranışın devamını sağlayan içsel, dışsal etkenleri içeren ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmiş hedeflere ulaşmayı sağlayan itici bir güçtür (Perrot et al 2001).

Kendi kendine düzenleme ile ilgili 1990’lı yıllarda yapılan araştırmalarda daha çok öğrenenlerin hedeflere ulaşmaya yönelik bilişsel süreçlerine odaklanılmıştır. Bu araştırmalar, bilişsel fonksiyonlar ve süreçler hakkında önemli kanıtlar sunmuştur. Daha sonraki yıllarda ise kendi kendine düzenlemeye etki eden motivasyonel süreçlere (hedefler, özyeterlilik, inançlar, ilgi vb) odaklı araştırmalar ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu motivasyonel süreçlerin yanısıra motivasyonun farklı bağlamlarda ve öğrenme ortamlarındaki süreçlerde öğrenenlerin aktif kontrolü ile ilgili çalışmalar başlamıştır (Jarvenoja 2010). Motivasyona etki eden faktörler arasında özyeterlilik inançları, görevin değerliliğine yönelik inançlar ve hedef yönelimleri bulunmaktadır (Pintrich 1999).

Kendi kendine düzenleyerek öğrenmede etkili olan motivasyonel faktörlerden birisi içsel motivasyondur. İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir görev karşısındaki içsel ilgisi, hoşnutluğu ve içsel memnuniyetinden oluşan bir kavramdır (Schunk and Zimmerman 2009). İçsel motivasyon, öğrenenlerin bireysel otonomisini güçlendirerek öğrenmeye karşı olan isteğini artırır. Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci (2004) tarafından yapılmış bir araştırmada, içsel motivasyonu yüksek olan ve hedeflerini içselleştirmiş öğrenenlerin dışsal hedeflere ve sadece dışsal olarak ödüllendirilmeye eğilimli olan öğrenenlere göre daha fazla derinlemesine öğrendiği, daha iyi performans sergilediği ve görevin devamlılığını sağlamada daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ryan and Deci (2000)’ye atfen Doğan’a göre (2009) ise dışsal motivasyon, içsel olarak hissedilmeyen, ancak bir ürüne ulaşmak için başkaları veya bir güç tarafından yönlendirme ile yapılan

eylemleri içerir. Dışsal olarak güdülenmiş eylemler, dışarıdan bir güç sayesinde düzenlenmiştir ve bireysellik düzeyi düşüktür. Bu tür eylemler dışsal bir isteğin yerine getirilmesini ya da bir ödüle ulaşmayı kapsar. Dışsal motivasyonda bireyler başkaları tarafından oluşturulmuş bir düzenlemeyi kabullenirler. Ancak bu kabullenme tam olarak gerçekleşmez. Birey hata yapmamak ya da cezadan kaçmak için harekete geçebilir ya da eylemsiz kalabilir. Dışsal ve içsel hedef yönelimi ile başarı durumunun karşılaştırıldığı bir çalışmada, içsel hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin başarısı dışsal hedef yönelimi yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Lin, McKeachie and Kim 2003).

Hedef yönelimleri, kendi içerisinde, öğrenmeye/uzmanlaşmaya yönelik hedef yönelimi ve performansa yönelik hedef yönelimi olarak iki ana grupta incelenmektedir. Öğrenmeye, uzmanlaşmaya, göreve yönelik hedef yönelimi, bireyin kendi yeterliğini arttırmaya ve öğrenmeye yönelik oluşturduğu hedeflerdir. Performansa yönelik hedef yönelimi ise, temel olarak bireyin kendi yeterliği ile ilgili pozitif yargılar kazanmasına yönelik olarak oluşturduğu hedeflerdir (Wolters, Yu and Pintrich 1996). Pintrich and De Groot'un (1990) ve Pintrich and Garcia'nın (1991) yapmış oldukları çalışmalarda öğrenmeye yönelik hedef yönelimi olan öğrenenlerin öğrenme esnasında kendilerini daha iyi gözleyebildikleri ve derinlemesine öğrenme stratejilerini fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Harackiewicz, Barron ve Elliot'a göre (1998) öğrenmeye ve uzmanlaşmaya yönelik hedefler öğrenenlerin ilgisini ve içsel motivasyonunu sağlamaktadır. Ayrıca zor öğrenim hedefleri oluşturmak da, öğrenenlerin motivasyonlarını ve performanslarını arttırmaktadır (Locke and Latham 2002).

Motivasyonel faktörlerden bir diğeri olan nedensel yüklemeler (causal attributions), öğrenenlerin kendi akademik çıktılarının nedenleri ile ilgili olarak sahip oldukları algılardır (Schunk and Zimmerman 2009). Bu algıların şekillenmesinde rol oynayan ve öğrenenlerin başarılı olmalarında etkisi olan öğrenen özellikleri arasında ise içsel kontrol / dışsal kontrol ile metabilşsel öğrenme stratejileri bulunmaktadır. İçsel kontrol, öğrenenlerin kendi yaşamlarını etkileme ve kontrol etme yeteneklerini dışsal faktörlerden bağımsız olarak içsel olarak belirlenmiş faktörler aracılığı ile algılamasıdır. Dışsal kontrol ise, öğrenenlerin kendi yaşamlarını etkileme ve kontrol etme yeteneklerini dışsal faktörlerin etkisi ile algılamasıdır (Reed 2007). Yapılan

araştırmalar, içsel kontrolün öğrenenlerin inançlarını, motivasyonunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. İçsel kontrolü olan öğrenenler, kendi öğrenmesinden kendilerini, dışsal kontrolü olan öğrenenler ise öğrenmelerinden başkalarını sorumlu tutarlar (Perrot et al 2001).

4.2.1. Motivasyon teorileri

Motivasyon teorilerini iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci grup “Kapsam Teorileri” olarak adlandırılabilir ve içsel faktörlere ağırlık veren teorilerdir. İkinci grup ise, belirli bir davranış olması durumunda bu davranışın tekrarlanmasının nasıl sağlanacağı ya da gösterilen davranış arzu edilmeyen bir davranış ise, “davranış düzeltmenin” nasıl sağlanacağı üzerinde yoğunlaşan “Süreç teorileri”dir (Koçel 2001).

4.2.1.1. Kapsam teorileri

Kapsam teorileri, kişinin içinde bulunan ve kişiyi belirli yönlerde davranışa sevkeden faktörleri anlamaya önem vermektedir. Kapsam teorileri adı altında gruplanan dört adet motivasyon teorisi bulunmaktadır. Bunlar Abraham Maslow tarafından geliştirilen “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı”, Frederick Herzberg tarafından geliştirilen “Çift Faktör (Hijyen) Teorisi”, David McClelland tarafından geliştirilen “Başarma İhtiyacı Teorisi” ile Clayton Alderfer’in Varoluş, Aidiyet ve Gelişme teorisidir (Existence, Relatedness and Growth) (Koçel 2001, Eren 2004).

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı

Maslow’un (1943) geliştirdiği bu yaklaşıma göre kişinin ihtiyaçları beş ana grupta toplanabilir. Birinci grup en alt düzeydeki ve en ilkel ihtiyaçları kapsamakta iken beşinci grup ise en yüksek düzeydeki ihtiyaçları kapsamaktadır. Bu ihtiyaçların oluşturduğu hiyerarşi şöyledir:

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Yemek yeme, su, uyku, cinsellik
2. Güvenlik ihtiyaçları: Can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma

3. Sosyal ihtiyaçlar: Gruba mensup olma, kabul edilme, dostluk
4. z-saygı (Self-Esteem) ihtiyaı: Tanınma ve prestij kazanma, kendine güven duyma
5. Kendini gerçekleştirme (Self-Actualization) ihtiyaı: Sahip olunan potansiyeli geliştirme, yaratıcılık.

Bu yaklaşımın iki ana varsayımı vardır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın, kişinin sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Dolayısıyla ihtiyaçlar, davranışı belirleyen önemli bir faktördür. Yaklaşımın ikinci varsayımı ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu varsayıma göre kişi belirli bir hiyerarşi gösteren ihtiyaçlara sahiptir. Alt kademelerde bulunan ihtiyaçlar giderilmeden, st kademelerdeki ihtiyaçları kişiyi davranışa sevketmez (Koçel 2001).

Herzberg'in çift faktör (hijyen-motivasyon) teorisi

Herzberg'in çift faktör teorisinde motive edici faktörler ve hijyen faktörleri bulunmaktadır (Herzberg, Mausner and Snyderman 1959). Motive edici faktörler, işin kendisini ve sorumluluk, ilerleme imkanları, statü, başarma ve tanınma gibi faktörleri kapsamaktadır. Bu faktörlerin varlığı, kişisel başarı hissi verdiği için kişiyi motive edecektir. Bunların yokluğu ise kişinin motive olmaması ile sonuçlanacaktır. İkinci grup faktörler ise hijyen faktörleri adı altında toplanmıştır. cret, maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği gibi faktörler hijyen faktörlerini oluşturmaktadır. Bu faktörlerin kişiyi motive etme özelliği yoktur. Ancak eğer bu faktörler mevcut değilse kişi motive olmayacaktır. Bunların mevcut olması kişinin motive olabileceği asgari koşulları sağlayacaktır. Ancak motivasyon, motive edici faktörlerin varlığı ile mümkündür (Koçel 2001).

McClelland'ın başarma ihtiyaı teorisi

McClelland tarafından (1961,1987) geliştirilen bu teoriye göre kişi üç grup ihtiyaın etkisi altında davranış gösterir. Bunlar:

1. İlişki kurma, bağlanma ihtiyacı
2. Güç kazanma ihtiyacı
3. Başarma ihtiyacı

Mc Clelland (1961)'e atfen, Eren (2004), ilişki kurma ihtiyacını, insanın yaşamını yalnız başına sürdüremeyen ve toplumsal niteliğe sahip olduğundan hareketle, diğer kişi ve gruplarla ilişki içinde bulunacağı şeklinde vurgulamaktadır. Her bireyin belirli insanlara bağlılık ve onlarla çeşitli derecelerde geliştirmiş olduğu arkadaşlık ve dostluk çevresi vardır. Ancak bu sosyal nitelik ve ihtiyaç kuşkusuz insandan insana farklılık göstermektedir. Kimi insanlar dost ve arkadaş edinmek ve onlarla bir arada olmaktan hoşlanırlar. Bazı insanlar da çoğu sorunlarını yalnız başlarına çözümlenmek, ailesi ve çok yakın akrabaları dışında fazla dostluk bağları kurmaktan kaçınırlar. Ancak az veya çok her insanın, sosyoekonomik ve sosyopsikolojik yönden bağlı olduğu belirli insan ve gruplardan oluşan çevresi mevcuttur. Güç kazanma ihtiyacı kuvvetli olan bir kişi ise, güç ve otorite kaynaklarını genişletme, başkalarını etki altında tutma ve gücünü koruma davranışlarını gösterir. Başarma ihtiyacı kuvvetli olan bir kişi ise, kendisine ulaşılması güç ve çalışma gerektiren, anlamlı amaçlar seçerek, bunları gerçekleştirmek için gerekli yetenek ve bilgiyi elde ederek bunları kullanacak davranışı gösterecektir (Gibson, Ivanchevich and Donnely 1979 akt Koçel 2001).

Öğrenenlerin sahip olduğu hedef yönelimleri, başarı motivasyonu açısından ayrı bir öneme sahiptir. Hedef yönelimi, göreve / öğrenmeye yönelik hedef yönelimi ve performansa yönelik (dışsal) hedef yönelimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Göreve / öğrenmeye yönelik hedef yönelimi olan öğrenenler, yeni bir konu ya da görevi öğrenmeye, o konu ya da görevde yeterlik kazanmaya yönelimli olan bireylerdir. Performansa yönelik hedef yönelimi olan öğrenenler ise, yeterliliği ya da yeteneğini göstermek için ödül bekleyen bireylerdir. Bu öğrenenler, kolay görevleri seçerek başarıya ulaşmak isterler. Performansa yönelik hedef yönelimi olan öğrenenler ancak başarılı olacaklarına inanırlarsa zor görevleri seçerler. Aksi takdirde kolay görevleri seçmeye ve bir an evvel başarıya ulaşmaya eğilimlidirler. Göreve / öğrenmeye yönelik hedef yönelimi olan öğrenenler ise yeni bir konuyu öğrenerek mevcut yeterliklerini arttırmaya çalışırlar. Yeterliklerini arttırmak için zor görevler başarmak

gerektiğini savunurlar. Zorlayıcı hedefler belirleyerek bilgilerini arttırmak için yanlış yapmaktan ve bu yanlışlardan yola çıkarak doğruyu bulmaktan çekinmezler. Göreve / öğrenmeye yönelik hedef yönelimi olan öğrenenler yaşam boyu öğrenme için gerekli becerileri sergilerler (Dweck 1986, Elliot and Dweck 1988, Archer 1994).

Clayton Alderfer – Varoluş, Aidiyet ve Gelişme Teorisi

Maslow ve Herzberg'in kuramlarında kullandıkları sınıflamalara benzer bir sınıflama yaparak motivasyonel etkenleri değişik bir yaklaşımla açıklamaya çalışan Alderfer gereksinimleri üç temel gruba ayırmıştır (Alderfer 1969). Bunlar:

1. Varoluş (Existence) ihtiyacı,
2. Aidiyet (Relatedness) ihtiyacı,
3. Gelişme (Growth) ihtiyacı.

Varoluş ihtiyaçları, insanın fiziksel olarak hayatta kalması ve neslini devam ettirmesi, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvencede olmasıdır. Aidiyet ihtiyacı, insanın başka insanlarla hem çalışma ortamında hem de diğer sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurmasına ve devam ettirmesine ilişkindir. Gelişme ihtiyacı ise, insanın beşeri potansiyelini geliştirmeye ve bireysel gelişme ihtiyaçlarına destek olmaya ilişkindir (Eren 2004).

4.2.1.2. Süreç teorileri

Süreç teorileri'nin odak noktası, insanların hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleridir. Yani, "Bir davranışı gösteren insanın aynı davranışı yinelemesi ya da yinelememesi nasıl sağlanabilir?" sorusunun cevabı Süreç teorileri'nin varmaya çalıştıkları noktayı ifade eder. Süreç teorileri'ne göre, ihtiyaçlar insanı davranışa iten faktörlerden yalnızca bir tanesidir. Bu iç faktörlere ek olarak birçok dış faktör de insanda motive edici rol oynamaktadır (Aydın 2007).

Belli başlı Süreç teorileri şunlardır:

- Vroom'un Bekleyiş (Ümit) Teorisi,

- Lawler- Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi,
- Adams'ın Eşitlik Teorisi,
- Locke'ın Amaç Teorisi.

Vroom'un bekleyiş (ümit) teorisi

Victor Vroom'a göre bir kişinin belli bir iş için gayret sarfetmesi iki faktöre bağlıdır (Koçel 2001): 1.Valens (kişinin ödülü arzulama derecesi) ve 2. Bekleyiş. Dolayısıyla, $\text{Motivasyon} = \text{Valens} \times \text{Bekleyiş}$ olarak gösterilebilir.

Bu teorinin üç temel kavramı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi valens'dir. Valens, bir kişinin belirli bir gayret sarfederek elde edeceği ödülü arzulama derecesini belirtir. Belirli bir ödül, farklı kişiler tarafından farklı şekillerde arzulanacaktır. Bazıları böyle bir ödülü son derece arzu ederken, bazıları da bu ödüle fazla değer vermeyecektir. Hatta başkaları için, böyle bir ödül, uğrunda gayret sarfetmeye değmeyecek bir değeri de ifade edebilir. Dolayısıyla bu üçüncü grup için valens negatif olacaktır. Valensi -1 ile +1 arasında değer alan bir değişken olarak göstermek mümkündür. Kişilerin belirli bir ödüle verdikleri değer, bir bakıma, ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini de gösterir. Sonuç olarak yüksek valens, kişinin daha fazla gayret sarfetmesine neden olacaktır.

Bu teorinin ikinci temel kavramı bekleyiştir. Bekleyiş, kişinin algıladığı bir olasılığı ifade eder. Bu olasılık belirli bir gayretin belirli bir ödülle ödüllendirileceği hakkındadır. Eğer kişi gayret sarfetmekle belirli bir ödülü elde edebileceğine inanıyorsa (bunu bekliyorsa), daha fazla gayret sarfedecektir. Dolayısıyla bekleyişi 0 ile +1 arasında değişen bir değer ile ifade etmek mümkündür. Eğer kişi belirli bir gayret (davranış) ile belirli bir ödül arasında bir ilişki görmezse, bekleyiş 0 değerini alacaktır. Eğer bir kişinin hem valensi hem de bekleyişi yüksek ise o kişi motive olacaktır. Yani bütün bilgi, enerji ve yeteneğini ortaya koyarak çalışacaktır.

Bu teorinin üçüncü kavramı araçsallık kavramıdır. Araçsallık şunu ifade eder: Kişi belirli bir gayret ile belirli bir düzeyde performans gösterebilir. Bu performans da belirli bir şekilde ödüllendirilebilir. Bu ödüllendirme birinci kademe sonuç olarak düşünülmelidir. Birinci kademe sonuçlar, ikinci kademe sonuç olarak

adlandırılabilir amaçları gerçekleştirmede bir araçtır. Araçsallık, birinci kademe sonuçların ikinci kademe sonuçlara ulaştıracağı konusunda kişinin sahip olduğu subjektif olasılığı ifade etmektedir. Araçsallık çeşitli kademeler arasındaki ilişkiye, bekleyiş ise gayret ile birinci kademe sonuçlar arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Bu durumda eğer bir kişi belirli bir düzeyde gayretin belirli bir performans ile sonuçlanacağına inanıyorsa (bekleyiş) ve bu performansın da belirli bir birinci kademe sonuç-ödül ile karşılanacağına inanıyorsa (bekleyiş) ve aynı zamanda kişi bu belirli birinci kademe ödülü bazı ikinci derece sonuçlar için gerekli görüyorsa (araçsallık) ve kişi hem birinci hem de ikinci derece ödülleri arzu ediyorsa, bu kişi motive olacaktır.

Lawler- Porter'ın geliştirilmiş bekleyiş teorisi

Bu motivasyon teorisi, Vroom'un teorisini esas almaktadır. Lawler ve Porter'a göre kişinin yüksek gayret göstermesi otomatik olarak yüksek bir performans ile sonuçlanmaz. Araya iki yeni değişken girmektedir. Bunlardan birisi kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmasıdır. Eğer kişi gerekli bilgi ve yetenekten yoksunsa ne kadar gayret sarf ederse etsin performans göstermeyecektir (Öztürk 2002).

Lawler-Porter modeline göre, herkes kendi performansı ile başkalarının performansını karşılaştırır ve kendi performansının nasıl bir ödülle ödüllendirilmesi gerektiği konusunda bir anlayışa ulaşır. Yani bir nevi ödül algılaması olur. Eğer kişinin fiilen aldığı ödül (içsel ve dışsal) bu algılanan eşit ödülünden az ise kişi tatmin olmayacaktır. Dolayısıyla kişinin bekleyişi etkilenecektir. Tatmin olma derecesine göre valens ve bekleyiş etkilenecek ve süreç yeniden işleyecektir (Koçel 2001).

Adams'ın eşitlik teorisi

John Stacey Adams incelemelerinde, bireylerin kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödülleri daima karşılaştırdıkları ve kendilerine uygun görülen ödüllerin benzer başarıyı gösteren kimselerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalıştıklarını belirlemiştir. Bu karşılaştırmada bireyler kendilerinin örgüte sundukları girdiler veya değerler olarak emekleri, zekaları, bilgi, tecrübe ve yetenekleri ile buna

bağlı olarak ortaya koydukları başarılarını göstermektedirler. Buna karşılık, örgütten sağladıkları ödüller olarak ücret ve statü artışları, primler, ikramiyeler ve benzeri sosyal yardımlar, yönetsel yetkiler ve kaynaklar ile işgüvenliği ve işyeri koşullarını iyileştirme ve benzeri hususlar gelmektedir. Bireyler ödül adaletini belirlemek için bu iki unsurun birbirleri arasındaki oranları karşılaştırmaktadır. Eğer bir eşitsizlik varsa ödül adaletinin bozulduğu ve bir dengesizlik hali ortaya çıktığı gözlenmektedir. Birey kendisi ile diğer çalışma arkadaşları arasında eşitliğin ve dengenin sağlandığına inandığı zaman huzura kavuşmuş olacaktır (Eren 2004).

Locke'in amaç teorisi

Edwin Locke tarafından geliştirilmiş olan amaç teorisinde, başarının elde edilmesinde kişisel amaçların büyük önem taşıdığı üzerinde durulmaktadır. Kişilerin belirlediği erişilmesi zor ve yüksek amaçların, elde edilmesi kolay olan amaçlara oranla daha yüksek performansa neden olacağı ve motivasyonu sağlayacağı vurgulanmaktadır (Locke and Latham 2002).

Yukarıda açıklanmış olan kapsam ve süreç teorilerinin yanı sıra bir sonraki kısımda öğrenme ile ilgili diğer motivasyon teorileri üzerinde durulacaktır.

Dürtü teorisi

1930'larda ortaya çıkan erken dönem motivasyon teorilerinin temel ilkeleri homeostasisi korumaya yöneliktir. Bu dönemdeki en önemli teorilerden birisi Clark Hull'un dürtü (drive) teorisidir. Hull'a göre (1952) davranış, dürtü ve alışkanlığın bir fonksiyonudur. Hull'a göre dürtüler, karşılanmamış ihtiyaçlar (örneğin yiyecek elde etmek için avlanmak ya da susama durumunda suya ihtiyaç duyma vb.) olarak tanımlanmaktadır. Dürtüler, davranışın ortaya çıkmasında enerji veren ihtiyaçlardır. Alışkanlıklar ise davranışa yön vermektedir.

Beklenti-değer teorisi

1960'lı yıllarda özellikle bilişsel öğrenme ile ilgili araştırmaların artmasıyla birlikte, motivasyonla ilgilenen araştırmacılar, karşılanmamış ihtiyaçlar ve alışkanlıklarla birlikte aynı zamanda düşüncelerin ve bilişsel süreçlerin motivasyona nasıl yol açtığını incelemeye başlamışlardır. Dürtü teorisinin motivasyonun oluşmasında bilişsel kompleks süreçleri dikkate almaması ve çok fazla mekanistik olarak eleştirilmesiyle birlikte ortaya çıkan beklenti-değer teorisine göre davranışın ortaya çıkması, bir hedef ve bu hedefin ne kadar arzu edildiği ile ilişkilidir. Beklenti-değer teorisini en iyi şekilde örnekleyen Atkinson'a göre (1964), başarıya yönelen eğilim üç temel faktörün fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

1. Başarı için motivasyon
2. Bir aktivite durumunda bireyin başarılı olabilme ihtimali ve
3. Başarının içsel olarak değeri

Atkinson'un teorisi, 1960-1980 yılları arasında motivasyonla ilgili pek çok hipotezin ortaya çıkmasına neden olmuştur. 1980'li yıllardan itibaren etkisini göstermeye başlayan motivasyon teorilerinde ise üç ayrı fakat birbiri ile ilişkili kavram ortaya çıkmaya başlamıştır (Pintrich and De Groot 1990). Bunlar:

1. Beklenti (expectancy)
2. Değer verme (Value) ve
3. Duyuşsal bileşen (öğrenenlerin göreve yönelik duygusal reaksiyonları)

Beklenti, bireyin bir görev ile ilgili yeteneklerine olan inancı ve kendi performansından sorumlu olması ile ilişkilidir. Beklenti ile metabilşsel stratejiler arasında ilişki olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bir görevi yerine getirebilme konusunda, beklentisi yüksek ve bir görevi yerine getirebileceğine inancı yüksek olan öğrenenlerin beklentisi düşük olan öğrencilere göre metabilşsel stratejileri daha fazla kullandığı, görevi sürdürebildiği ve yerine getirebildiği saptanmıştır (Schunk 1985, Fincham and Cain 1986, Paris and Oka 1986).

Değer verme (Value) ise tercihler ve istekler (bunu neden yapıyorum?, bunu istiyor muyum?) ile ilişkili olarak görülmektedir. Motivasyonun üçüncü bileşeni ise

öğrenenlerin göreve yönelik duyuşsal ve duygusal reaksiyonlarıdır. “Bu görev hakkında nasıl hissediyorum” sorusu sorulmaktadır. Sınav kaygısı en fazla yaşanmakta olan duygusal reaksiyonlardan birisidir (Pintrich and De Groot 1990, Webster 2008). Yapılan araştırmalar, öğrenmeye, uzmanlaşmaya ve zor durumlarda başarmaya yönelik motivasyonu olan, görevi ilginç ve önemli bulan öğrencilerin, metabilişsel ve bilişsel stratejileri fazla kullandığını göstermektedir (Dweck and Elliott 1983, Eccles et al 1983, Paris and Oka 1986, Ames and Archer 1988, Meece, Blumenfeld and Hoyle 1988, Nolen 1988).

Atıf teorisi (attribution theory)

Yetenek hakkındaki inançlarla ilgili teorilerden birisi olan atıf teorisi, Bernard Weiner tarafından (1985) geliştirilmiştir. Atıflar, bireyin başarı ya da başarısızlık durumlarındaki çıkarımlarıdır. Örneğin; “bu sınavda neden düşük not aldım?” veya tam tersi olarak “bu sınavda en yüksek notu nasıl aldım?” vb. Başarı ve başarısızlık durumlarının nedenleri olarak bireylerin en fazla yaptıkları çıkarımlar, yetenek, çaba, görevin zorluğu ya da kolaylığı, şans, duygu durumu ve başkalarından yardım alma ya da engellenme olarak açıklanabilmektedir. Öğrenenler bir görevi tamamladıklarında, sonuca yönelik duygusal reaksiyon (başarıdan dolayı mutluluk duyma, başarısızlık durumunda üzüntü duyma vb.) verebilirler. Bu durumda sonuca yönelik refleksiyonda bulunurlar. Başarıya ya da yenilgiye yönelik atıfların ve duyguların kalitesi kendi kendine düzenleme sürecinin önemli sonuçlarıdır. Bireyler, atıfları aktif olarak kontrol ederek kendi bireysel değerlerini ve motivasyonlarını korur (Weiner 1985).

Özyeterlilik teorisi

Albert Bandura'nın geliştirdiği özyeterlilik teorisinde, özyeterlilik, bireyin bir görevi en iyi şekilde yerine getirmesine yönelik kendi yetenekleri ile ilgili sahip olduğu inançlar olarak tanımlanmaktadır (Bandura 1993). Birey tarafından algılanan bu yeterlilik, bir aktivite karşısında bireyin ortaya koyacağı çabayı ve aynı zamanda zorluklarla karşılaşma durumunda bireyin mevcut durumunu koruma derecesini de

belirlemektedir. Bireylerin yüksek düzeyde özyeterlilik ve performansı aşağıdaki durumların sonucunda ortaya çıkmaktadır

(<http://education.stateuniversity.com/pages/2250/Motivation.html>, Erişim Tarihi: 12.09.2012):

1. Çok uzun dönemli hedefler yerine daha kısa süreli hedefler belirlemek
2. Spesifik öğrenme stratejileri kullanarak (örneğin, bir dersin taslağını çıkarma, özetleme) taska yönelik dikkati arttırmak ve
3. Performansa bağlı olarak ödül almak

Tüm bu durumlar bireyin “bunu yapabilirim” şeklinde olan inancını arttırarak daha fazla çaba göstermesini ve başarıya ulaşmasını sağlamaktadır.

Öğrenilmiş çaresizlik teorisi (learned helplessness theory)

Özyeterlilik bireyin bir görev karşısında “yapabilirim” şeklinde düşünmesi ile ilgili iken çaresizlik ya da acizlik olarak tanımlanan öğrenilmiş çaresizlik teorisi, bireyin görev karşısında “yapamam” olarak düşünmesi ile ilgilidir. Bu teoriye göre, çaresizlik ya da acizlik olarak nitelenmekte olan durum, başarısızlığın başa çıkılmaz ya da çok fazla teknik olarak algılanması ile ortaya çıkmaktadır. Bu çaresizlik ya da acizlik duygusu, pasiflik, motivasyon kaybı, depresyon ve performans bozukluğu ile beraber yaşanmaktadır (Abramson, Seligman and Teasdale 1978).

Başarıya verilen değerler (Achievement values)

Başarıya verilen değerler, bir görevle ilgili olarak algılanan önemlilik, çekicilik, ya da başarıya yönelik aktivitelerin yararlılığı ile ilişkilidir. Başarıya verilen değerler, elde etmeye yönelik değerler (görevi iyi yapmanın öneminin algılanması), içsel değer (göreve katılmaktan duyulan hoşnutluğun miktarı), fayda değeri (görevler gelecekteki hedeflerle ne kadar ilişkili?) ve maliyetler (göreve katılmada ortaya çıkabilecek arzu edilmeyen durumlar) bağlamında tanımlanmaktadır (Eccles and Wigfield 2002).

Başarıya yönelik hedefler (Achievement goals)

Başarı motivasyonu ile ilgili olarak erken dönemde yapılmış çalışmalar doğrultusunda başarıya yönelik hedefler, temel olarak öğrenmeye ve bir görevle ilgili uzmanlaşmaya yönelik hedefler ve performansa yönelik hedefler olarak sınıflandırılmaktadır. Öğrenmeye ve bir görevle ilgili uzmanlaşmaya yönelik hedefleri olan öğrenciler yeni bilgi, beceriler öğrenmeye/ yeterli düzeylerini geliştirmeye daha fazla odaklı ve motivedir. Tam tersi olarak performansa yönelik hedefleri olan öğrenciler ise bir görev ile ilgili yeterli düzeyde yetenekleri olduğunu göstermek amacıyla olan ve yeteneklerinin düşük olduğunu ortaya çıkarabilecek durumlardan kendilerini uzak tutmaya eğilimli olarak hareket eden bireylerdir. Başarının oluşmasında en önemli faktörlerden birisi ilgidir. Öğrenenin göreve yönelik içsel ilgisinin yüksek olması, motivasyonu arttırmakta ve bu durum da akademik başarı üzerinde etkili olmaktadır (Harackiewicz et al 1998).

Yukarıda açıklandığı şekilde başarıya yönelik hedefler, öğrenmeye yönelik hedefler ve performansa yönelik hedefler olmak üzere iki gruba ayrılırken (Ames and Archer 1988, Ames 1992), son yapılan çalışmalarda öğrenmeye ve performansa yönelik hedefler kendi içerisinde yaklaşım ve kaçınma motivasyonu olarak farklılaşmıştır (Elliot and Harackiewicz 1996, Elliot and Church 1997, Elliot and McGregor 2001). Başarıya yönelik hedefler, öğrenmeye yönelik hedefler, öğrenmede kaçınma hedefleri (mastery avoidance goals), performansa yönelik hedefler ve performansta kaçınma hedefleri (performance avoidance goals) olmak üzere dört grup altında sınıflandırılmıştır. Öğrenmeye yönelik hedefler, görevi, öğrenme, görevde uzmanlaşma ve derin anlamaya doğru odaklarken, öğrenmede kaçınma hedefleri ise yanlış anlama ve öğrenmemeden kaçınmaya odaklanmaktadır. Performansa yönelik hedefler en yüksek notu alma ve zeki görünmeye odaklanırken, performansta kaçınma hedefleri (performance avoidance goals) aptal görünmekten, alt düzeylerde olmaktan ve düşük not almaktan kaçınmaya odaklanmaktadır (Elliot and Harackiewicz 1996, Elliot and Church 1997, Elliot and McGregor 2001, Elliot and Reis 2003).

4.2.2. Meta-motivasyon

Yukarıda bahsedilen motivasyonel faktörlerden başka, literatürde meta-motivasyonel kendi kendi kendine düzenleme olarak adlandırılan bir kavram daha bulunmaktadır. Boekaerts'a göre (1995) meta-motivasyonel kendi kendine düzenleme, motivasyon kontrolü ve aksiyon kontrolü olarak adlandırılan iki temel bileşenden oluşmaktadır. Motivasyon kontrolü, bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyonunun ve olumlu duygularının etki ettiği bir süreçtir. Aksiyon kontrolü ise öğrenme sürecindeki motivasyonun ve öğrenme niyetinin sürdürülmesini destekleyen kapasiteler olarak tarif edilmektedir. Boekaerts'a göre (1995) öğrenenler kendi öğrenmelerini düzenleyebilmek için hem metabilşsel hem de metamotivasyonel kendi kendini düzenlemeye ihtiyaç duymaktadır.

Motivasyon kavramı ile motivasyonun düzenlenmesi birbirini besleyen fakat birbirinden farklı iki ayrı kavramdır. Motivasyonun düzenlenmesi ve duyuş, motivasyonel inançları (hedef yönelimi, özyeterlilik, görevin zorluğuna yönelik algılar, göreve verilen değer ve göreve yönelik bireysel ilgi) düzenleyen denemeleri içerir. Bütün bu motivasyonel kaynaklarda motivasyonu azaltabilme ihtimali olan olumsuz duygularla (korku, endişe vb) başa çıkabilmek için öğrenenler, kendi duyuş ve duygularını kontrol etmeye yönelik stratejiler geliştirmektedir (Boekaerts and Niemivirta 2000). Bu motivasyonel düzenleme stratejileri, özyeterliliği korumaya yönelik olumlu kendi kendine konuşma denemelerini kapsamaktadır. (örneğin: "Biliyorum bu görevi yapabilirim" vb.). Diğer bir motivasyonel düzenleme stratejisi, görevin daha ilgi çekici hale gelebilmesini sağlamaya yönelik içsel motivasyonu artırma denemelerinde bulunmaktadır. Bir başka motivasyonel düzenleme stratejisinde ise içsel motivasyonun tersine dışsal motivasyonu (iyi not alma vb.) arttırarak motivasyonun devamlılığı sağlanabilmektedir. Kendi kendine konuşma stratejileri, yine olumsuz duygularla ve kaygı ile baş etmekte kullanılan bir başka motivasyonel düzenleme stratejisidir.

Buraya kadar açıklanan ve kendi kendine düzenleyerek öğrenme üzerinde etkili olan motivasyon kavramı ve motivasyon teorilerinden yola çıkarak öğrenmeye yönelik motivasyonda rol oynayan önemli noktaları şu şekilde özetlemek mümkündür: Akademik görevlerin yerine getirilmesi ile ilgili yetenekler konusunda

öz yeterlilik ile ilgili inançlar, göreve verilen değerler (görevin önemliliği, göreve yönelik ilgi ve görevin değerine yönelik inançlar) ve hedef yönelimleri (görevi öğrenmeye, uzmanlaşmaya, not almaya yönelik hedefler ya da dışsal nedenleri gerçekleştirmeye yönelik hedefler, diğer öğrenciler ile kendini karşılaştırmaya yönelik hedefler) (Pintrich 1999).

Güncel araştırmalar ışığında motivasyon, öğrenenlerin hedef yönelimleri ve inançları gibi faktörler yanında duruma ve bağlama yönelik motivasyonel durumlar, duygular ve motivasyonel düzenleme ile oluşmaktadır. Kendi kendini düzenlemede başarılı olan öğrenenler, motivasyonlarının devamlılığını sağlamak amacıyla kendi motivasyonlarını gözlemleyerek motivasyonel düzenleme stratejilerini uygulayabilmektedir. Öğrenenler, kendi duygu durumlarını kontrol edebilmekte, çevresel koşullara adapte edebilmekte, gerektiğinde yardım alabilmektedir. 1990'lı yıllarda kendi kendine düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrenenlerin hedeflerine ulaşmaya yönelik bilişsel süreçlerine odaklanılmıştır. Bu araştırmalar, bilişsel fonksiyonlar, süreçler hakkında önemli kanıtlar sunmuştur. Daha sonraki yıllarda ise kendi kendine düzenlemeye etki eden motivasyonel süreçlere (hedefler, özyeterlilik, inançlar, ilgi vb) odaklı araştırmalar ağırlık kazanmaya başlamıştır. (Minnaert 1999, Wolters 2003, Jarvenoja 2010).

Motivasyon üzerinde yapılmış olan tüm bu araştırmalar, bireyin genel olarak motivasyonuna odaklanır. Motivasyon, durağan bir süreç değildir. Tam tersine aktif ve değişebilen bir süreçtir. Karmaşık ortam ve durumlarda öğrenenler, motivasyonel ve duygusal düzenleme için motivasyonel becerilerini kullanabilmektedir. Bu motivasyonel beceriler durağan olmayan, öğrenilebilen, uygulanabilen, duygu ve motivasyon düzenlemesi ile karmaşık ortamlarda adaptif öğrenmeyi sağlayan becerilerdir. Öğrenme, sadece bilişsel becerilerden oluşmamakta, aynı zamanda öğrenenlerin öğrenmeye yönelik nasıl hissettiğini de kapsamaktadır. Öğrenenler, öğrendikleri konu kendi bireysel ilgilerine ne kadar yakınsa o kadar dikkatlerini verirler, konsantre olurlar ve kendi kendilerini düzenleyebilirler. Kendi kendine düzenleyerek öğrenme üzerinde etkili olan motivasyon ile ilgili olarak farklı bağlamlarda ve öğrenme ortamlarındaki süreçlerde, farklı kültürel perspektifleri göz önünde bulunduran ve motivasyonun öğrencilerin kendi kendilerine düzenleyerek

öğrenme ve akademik başarıları ile ilişkisi üzerinde yapılacak çalışmalarla daha da geliştirilebileceği söylenebilir.

Bundan sonraki bölümde kendi kendine düzenleyerek öğrenmenin bileşenlerinden birisi olan metabiliş kavramı ile uyumlaştırıcı (adaptif) metabilişsel düzenleme süreci üzerinde durulacaktır.

4.3. Metabiliş ve Uyumlaştırıcı Metabilişsel Düzenleme

Bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği sağlık bilimleri açısından öğrencilerin kendi kendine düzenleme becerilerine sahip olması çok önemlidir. Kendi kendine düzenleyerek öğrenme açısından önemli bir diğer kavram metabilştir. Metabiliş, özellikle son 30 yıl içinde metabiliş, metakontrol/ düzenleme, beynin yürütücü işlevleri, işlem belleği, kendi kendine düzenleyerek öğrenme, metabilişsel düzenleme stratejileri vb. başlıklarla farklı disiplinler tarafından üzerinde çok fazla çalışılan bir konu olmaya devam etmektedir (Gülpınar 2007).

Literatüre bakıldığında metabiliş ile ilgili çeşitli tanımlamalar olduğu görülmektedir. Metabiliş kavramı ilk kez Flavell (1979) tarafından tanımlanmıştır. Flavell (1979), metabiliş kavramını bireyin farkındalığı, bilişsel süreci ve stratejileri hakkındaki düşüncesi ve denetimi olarak tanımlamıştır. Metabiliş, Zimmerman'a göre (2002) “düşünme hakkında düşünme” ve “öğrenmeyi öğrenme”; Winne and Perry'e göre (2000) öğrenenin akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması olarak tanımlanmışken; Heo'e göre (2000) ise, kişisel farkındalık, kişinin öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğrenme esnasında bu süreçleri kontrol etme eğilimi olarak tanımlanmıştır. Metabiliş, genel olarak öğrenenlerin performansa yönelik olarak görevleri planlamasını, sıralamasını, kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemesini, düzenlemesini ve değiştirmesini sağlamaktadır (Schraw and Dennison 1994, Schraw and Moshman 1995, Schunk 2004).

Flavell (1979), metabilışı metabilişsel bilgi ve metabilişsel deneyim olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Metabilişsel bilgi, bireyin kendi bilgisi hakkındaki bilgisi ve diğer insanlarla ilgili bilgisi, görev hakkındaki bilgisi (bir işin gerektirdikleri, görevin etki ve zorlukları ile ilgili bilgi) ve stratejik bilgisi (bir amaca ulaşmak için kullanılan

stratejiler ve süreçler hakkındaki bilgi); metabilîşsel deneyim ise bilişsel ya da duyuşsal olabilen bilinçli deneyimleri (Flavell 1979) ve bireyin düşünmesini ya da öğrenmesini denetlemesinde yarar sağlayacak olan eylemleri kapsamaktadır (Schraw and Moshman 1995, Justice and Donran 2001). Dinlediğiniz kişinin az önce söylediği şeyi anlamadığımızın aniden farkına varılması örnek olarak verilebilir. Metabilîşsel deneyimlerin bilişsel amaçlar, bilişsel eylemler ve metabilîşsel bilgi üzerine önemli etkileri vardır. Bu deneyimler, yeni amaçlar belirlenmesine, eskisinin gözden geçirilmesine ya da tamamen kaldırılmasına yol gösterebildiği gibi, metabilîşsel bilgiye yeni bilgi eklenmesine, yeniden düzenlenmesine veya silinmesine de neden olabilmektedir (Turan 2009).

Metabilîşsel süreç, öğrenenlerin bir problemle ya da zor durumla karşılaştığında problem üzerinde düşünmesinde ve bu problemin çözümlenmesine yönelik karar vermesinde etkilidir. Metabilîşsel stratejileri yüksek düzeyde kullanabilen öğrenenler, başarılı bir şekilde yeni ve zor bir durumla başa çıkma becerisini gösterirler ve yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerine güvenirler. Ayrıca metabilîşsel stratejileri yüksek düzeyde kullanabilen öğrenenlerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri de gelişmiştir (Perrott et al 2001). Öğrenme sürecinde metabilîşsel stratejilerin kullanılması aynı zamanda öğrencilerin hedef yönelimleri ile de ilişkilidir. Archer (1994), göreve / öğrenmeye yönelik hedef yönelimi olan öğrenenlerin metabilîşsel stratejileri daha fazla kullandıklarını, performansa yönelik hedef yönelimi olan bireylerin ise daha sıklıkla yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandıklarını saptamıştır.

Metabilîşsel düzenleme stratejileri aynı zamanda bilişsel işleme sırasında kullanılan etkinlikler ile duyuşsal etkinlikler üzerinde de düzenleyici bir role sahiptir. Bu düzenleme ile duruma uygun bilişsel stratejiler seçilir, süreç içinde bu stratejilerin etkinlikleri değerlendirilir ve gerekli görülen ayarlamalar yapılır. Yine metabilîşsel süreçte duygu durumu kontrol edilir, duygu ile mücadele etme yolları seçilir ve düzenlenir (Gülpınar 2007). Jan Vermunt (1996), metabilîşsel düzenleme stratejilerini dışardan düzenleme stratejileri, kendi kendine düzenleme stratejileri ve düzenleme yoksunluğu olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır. Kendi kendine düzenlemede, öğrencinin kendisi düzenleme etkinliklerini gerçekleştirir. Dışardan düzenlemede öğrenci kendi öğrenme sürecinin düzenlenmesini

öğretmenlerden, kitaplardan vb. bekler. Düzenleme yoksunluğunda ise, öğrenci öğrenme sürecini kendi başına düzenleyememektedir ve dışardan düzenleme ile ilgili yetersizlik hissetmektedir (Vermunt 1996).

Yukarıda açıklanmış olan metabiliş, metabilişsel bilgi, metabilişsel deneyim ve metabilişsel stratejiler kavramları ile birlikte uyumlaştırıcı metabilişsel düzenleme olarak adlandırılan bir kavram daha bulunmaktadır. Uyumlaştırıcı metabilişsel düzenleme, zor koşullarda, problem karşısında, belirsizlik durumlarında bilişin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi sürecidir (Beer and Moneta 2010). Karşılaşılan herhangi bir problem karşısında problemi çözmeye yönelik olarak bireyde olumsuz inançlar ortaya çıkabilmektedir. Ortaya çıkan bu olumsuz inançlar, bilginin yanlış veya yetersiz yönetimi, olumsuz tutum ve hislere kapılma vb sonuçları doğurabilmektedir. Dolayısıyla, olumlu inanç sergileme, karşılaşılan durumla başa çıkmada önemli bir adımdır ve başarmaya yönelik inançlar üzerinde olumlu etki yaratmak da yüksek seviyede uyumlaştırıcı metabilişsel düzenlemeyi gerektirir (Papageorgiou 2001).

Zor durumlarla karşılaşma durumunda gösterilen metabilişsel uyum sağlama stratejilerinden birisi, takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik bireyin kendisine güven duymasıdır. Bu güven duygusu ile birlikte birey, zor durumlarla karşılaştığında takıntılı düşünceler, duygular sergileme ve sürekli olarak bir düşünme etrafında dönüp durma, kurma gibi olumsuz durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmektedir. Bireyin olumsuz durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesi, olumlu duyguların ortaya çıkmasına ve bu da esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler oluşturma çabası içerisinde olunmasına neden olabilmektedir (Beer and Moneta 2011). Zor durumlarla başa çıkabilmede, bilişsel süreçlerle birlikte bireyin duygularına odaklanması, problemleri çözmek için akıl yürütme işlevleri içerisinde bulunması, bireyi takıntılı düşüncelere ve duygulara karşı korumaktadır. Bireyin zor durumlar karşısında uyumlaştırıcı metabilişsel düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanması aynı zamanda sorunlar karşısında fevri reaksiyonlar vermesini de engellemektedir (Goleman 1986).

Zimmerman (2000), kendi kendine düzenlemeyi, biliş, duygular ve davranışların bireyin hedeflerine yönelik olarak sistematik olarak düzenlenmesi olarak

tanımlamıştır. Hedeflere sahip olma, motivasyon ve özyeterlik üzerinde olumlu etkiler yaratarak kendi kendine düzenlemeyi güçlendirir. Hedeflerin net olması, kendi kendine düzenleme stratejilerinin seçimini, uygulanmasını kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda hedeflerin ulaşılabilirliğinin gözlenmesini de güçlendirir (Schunk 1995). Zor durumlar karşısında hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak esnek olabilme, daha kısa süreli ulaşılabilir adımları planlayabilme, alt hedefler belirleyebilme, “problem yoktur, sadece çözüm vardır” şeklinde yapılan akıl yürütmeler, hedeflere odaklanmayı sağlamada bireye güven verir. Bu güven duygusu ile birey, sorunlara takılmak yerine çözümlere odaklanarak zor durumla baş etme mekanizmasını güçlendirir.

Wells (2000) metabiliş terimini düşünmenin kontrol edilmesi, sürdürülmesi ve gerektiğinde potansiyel olarak düşüncenin değiştirilebilmesi için gerekli bilişsel süreçler ve inançlar olarak tanımlamıştır. Wells (2000), düşünmenin kontrol edilmesi, sürdürülmesi sürecinde sergilenen uyumsuz ve işlevsiz olan bazı süreçlerin yaşanabildiğini (örneğin bireyde olumsuz duyguların oluşması, duyguların ve düşüncelerin takıntılı hale gelmesi vb) belirtmektedir. Bu olumsuz durumlar, bireyin başarıya yönelik hedefler oluşturması için gerekli bilişsel süreçlerini engellemekte ve bireyde uyumsuz, esnek olamayan başa çıkma davranışlarının ortaya çıkmasına ve hedeflerin belirlenememesine neden olmaktadır (Wells 2000).

Uyumlaştırıcı metabilişsel inançların oluşmasında duygular, önemli bir rol oynamaktadır. Duygular, olumlu duygular (hoşnutluk, umut, gurur, ilgi vb) ve olumsuz duygular (öfke, endişe, utanç, sıkıntı, umutsuzluk) olarak gruplanmaktadır (Linnenbrink 2007, Pekrun, Frenzel, Goetz and Perry 2007, Pekrun, Elliot and Maier 2009). Tüm bu duygular ve duyguların düzenlenmesi, motivasyon, kendi kendine düzenleme ve uyumlaştırıcı metabilişsel inançların oluşmasında önemli rol oynamaktadır (Mitmansgruber, Beck, Höfer and Schübler 2009). Uyumlaştırıcı metabilişsel düzenleme açısından çok önemli olan duygular bireyleri motive edebilir, dikkatlerini odaklamalarına yardım eder ve olaylar karşısında tepki vermelerine kılavuzluk eder (Pekrun, Goetz, Titz and Perry 2002). Bu duygularla birlikte zor koşullarla karşılaşıldığında, belirsizlik durumlarında, problem karşısında takıntılı düşünce duygulardan uzaklaşıp bu düşünceler ve duygular karşısında üzüntü duyma gibi olumsuz duygularla başa çıkması, fevri reaksiyon göstermeye karşı engel olma

konusunda bireyin kendisine güven duyması; görev odaklı olması, hedef ve alt hedefleri belirleyebilmesi ve bu hedefleri belirli bir hiyerarşiye göre sıralayabilmesi, bilgiyi yeniden yapılandırması, esnek alternatif çözüm yolları oluşturması ve olumsuz duygularla başa çıkması uyumlaştırıcı metabilşsel stratejiler arasında bulunmaktadır (Beer and Moneta 2011).

Uyumlaştırıcı metabilşsel düzenleme açısından önemli bir kavram zor durumlar karşısında gösterilen esneklik ve esnek davranabilmedir. Esneklik, zor ve sıkıntılı bir durumla karşılaşma esnasında olumlu uyumlaştırıcı davranış olarak oluşan, problem çözmede, zor durumla başa çıkmada ve hedef oluşturmada esnek olmayı sağlayan dinamik ve karmaşık süreçtir. Esnek olabilme aynı zamanda iyimserlik, öz yeterlik, öz belirleme ve olumlu duygular ile de ilişkili bir davranış şeklidir (Luthar, Cicchetti and Becker 2000, Masten and Reed 2005).

4.4. İlgili Araştırmalar

Kendi kendine düzenleyerek öğrenme, motivasyon, metabilş, uyumlaştırıcı metabilşsel düzenleme ile ilgili yukarıda sunulan teorik alt yapıdan sonra bu bölümde, kendi kendine düzenleyerek öğrenme, motivasyon, metabilş, uyumlaştırıcı metabilşsel düzenleme ve akademik başarılar arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar, aşağıda üç başlık altında gruplandırılarak ele alınmıştır.

4.4.1. Kendi kendine düzenleme, metabilş ve motivasyonla ilgili öğrenci tercihlerine yönelik araştırmalar

Literatürde motivasyon, metabilş, kendi kendine düzenleyerek öğrenme arasındaki ilişkileri inceleyen, ilköğretim, orta öğretim ve üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Genel olarak bu araştırmalar incelendiğinde, motivasyonun metabilş üzerinde önemli bir rolü olduğu görülebilmektedir (Pintrich and De Groot 1990, Pintrich 2000, Dembo and Eaton 2000, Neber and Schommer 2002, Shu-shen 2002, Valle et al 2003, Tung-hsien 2004, Sungur 2007). Bu araştırmalar genel olarak, öğrencilerin yeterlilik ile ilgili beklentilerinin ve başarıya yönelik hedeflerinin metabilş ile olumlu yönde

ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrenmeye yönelik hedeflerin yüksek düzeyde metabilşsel farkındalık ve bilişin kendi kendine gözlenmesi ile ilişkili olduğunu (Ames and Archer 1988, Pintrich, Roeser and De Groot 1994, Kaplan and Midgley 1997, Elliot and McGregor 2001) göstermektedir. Bununla beraber, performansa yönelik hedeflerle ilgili yapılmış araştırmalar, farklı yönde sonuçlar vermiştir. Bazı araştırmalarda, performansa yönelik hedeflerin çeşitli metabilşsel ve düzenleme stratejileri kullanarak bilginin derinlemesine düzenlenmesi ile olumlu yönde ilişkili olduğu gösterilmişken (Wolters, Yu and Pintrich 1996), diğer araştırmalarda ise performansa yönelik hedeflerin yüzeysel öğrenme ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Kaplan and Midgley 1997, Elliot and McGregor 2001). Bunun yanısıra, performansta kaçınma hedeflerinin genel olarak uyumsuz stratejilerin kullanılması ile ilişkili olduğu görölmüştür (Elliot and McGregor 2001, Pintrich and Schunk 2002). Elliot and McGregor'un (2001) yapmış olduğu bir çalışmada ise, öğrenmede kaçınma hedeflerinin, hem derinlemesine öğrenme hem de yüzeysel öğrenme süreçleri ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Yeterlilik ile ilgili beklentiler, öğrencilerin akademik aktivitelerini ne oranda yerine getirebileceği ile ilgili beklentileridir. Özyeterliği yüksek olan ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilen öğrenenler, kendileri için meydan okuyucu, zorlayıcı hedefler belirlemekte, farklı stratejiler kullanabilmekte, yeni stratejiler bulabilmekte, alternatif stratejileri denemekte, başarı için görevi yerine getirirken daha fazla çaba sarfederek bu çabayı uzun bir süre devam ettirebilmektedir (Sungur and Senler 2009). Bandura (1993), yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin metabilşsel stratejileri kullanma eğilimlerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin başarıya yönelik hedeflerinin de metabilş ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Pintrich 2000).

Görevin değeri ile ilgili öğrenenlerin inançları ve hedef yönelimleri, onların görevle neden uğraştığını belirlemektedir (Pintrich and DeGroot 1990, VanderStoep, Pintrich and Fagerlin 1996, Zimmerman 2000, Eccles and Wigfield 2002). İçsel hedef yönelimleri olan öğrenenler, görevi öğrenme ve uzmanlaşma amacı ile görevle uğraşmaya başlamaktadır. Tam tersine dışsal hedef yönelimleri olan öğrenenler ise kendi yeteneklerini diğer bireylere gösterme ve yüksek notlar alma niyetiyle göreve yoğunlaşmaktadır. Dışsal hedef yönelimi olan öğrenenler, yüzeysel öğrenme

stratejilerini kullanma, zor durumlar karşısında pes etme, yüksek düzeyde anksiyete yaşama eğiliminde olmaktadır (Pintrich and Schunk 2002). Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmesi, hedef yönelimlerini de etkilemektedir (Valle et al. 2003). Örneğin, içsel hedef yönelimi olan öğrenenler, öğrenmeye yönelik yeteneğin çaba gösterme ile gelişebileceğine inanmaktadır. İçsel hedef yönelimi olan öğrenenler, zor durumlarla karşılaşmalarda çaba göstermeye devam ederek yeni stratejiler kullanmakta güçlük çekmemektedir. Öğrenenlerin yaptıkları göreve verdikleri değerler ve hedef yönelimleri metabilişsel strateji kullanımı ile de ilişkilidir. Göreve yüksek düzeyde verilen değer ve yüksek içsel hedef yönelimi, metabilişsel stratejilerin kullanılması ile yüksek düzeyde ilişkilidir (Meece, Blumenfeld and Hoyle 1988, Pintrich and De Groot 1990, Wolters, Yu and Pintrich 1996, Elliot and Church 1997, Ablard and Lipschultz 1998, Neber and Schommer-Aikins 2002, Ee, Moore and Atputhasamy 2003, Valle et al. 2003, Tung-hsien 2004).

Öğrenenlerin hedef yönelimleri ile metabiliş arasındaki ilişkiler üzerinde yapılmış çalışmalara bakıldığında, öğrenmeye ve uzmanlaşmaya yönelik hedeflerin metabiliş ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Ames and Archer 1988, Dweck and Legett 1988), metabiliş ile performansa yönelik hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin ise net olmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalar, performansa yönelik hedefler ile metabiliş arasında zayıf bir ilişki olduğunu (Ames and Archer 1988, Butler 1993), diğerleri ise negatif yönde bir ilişki olduğunu (Wolters 1998) ya da herhangi bir ilişki olmadığını (Ford, Smith, Weissbein, Gully and Salas 1998) göstermiştir.

Sağırılı ve Azapağası (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını ve öğrencilerin kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerini düzenlemek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü öğrenmek amacıyla yapılmış bir araştırmada, veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin kendi kendine düzenleyerek öğrenme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde bilişüstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayırtılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütleme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; Motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının

kontrolü, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir.

Sungur and Senler (2009) tarafından Türkiye'deki lise öğrencileri (n=141) üzerinde yapılmış bir çalışmada, metabiliş ve motivasyon arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, metabiliş ile başarı hedefleri; öğrenmeye / uzmanlaşmaya yönelik hedefler, öğrenmede/uzmanlaşmada kaçınma hedefleri (öğrenme sırasında yanlış anlaşılmaktan, yanlış yapmaktan vb sakınma için sahip olunan hedefler), performansla yönelik hedefler ve performansta kaçınma hedefleri (performans sırasında diğer öğrencilere göre alt düzeyde olmama, aptal görünmeme ve zayıf notlar almama vb yönelik hedefler), algılanan yeterlik ve algılanan sınıf ortamı arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş; Metabiliş, bilişsel bilgi (dekleratif bilgi, prosedural bilgi ve bağlamsal bilgi) ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesi (planlama, bilgi yönetimi, gözlem ve değerlendirme) olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin çoğunlukla deklaratif bilgi ve bağlamsal bilgiye sahip oldukları bulunmuş; motivasyonla ilgili değişkenlerin öğrencilerin metabilişsel becerileri ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

4.4.2. Kendi kendine düzenleme, metabiliş ve motivasyon ile eğitim programları ve uygulamaları arasındaki ilişkilere yönelik araştırmalar

Kendi kendine düzenleme, metabiliş ve motivasyon ile ilgili araştırmaların bir kısmı bunlarla eğitim programları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır. Bu çerçevede Turan, Demirel ve Sayek (2009) tarafından tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yapılmış olan bir çalışmada, dört farklı müfredat ile (klasik eğitim, entegre eğitim, probleme dayalı öğrenme, müfredatın içerisinde probleme dayalı öğrenme olan müfredat) eğitim görmekte olan tıp fakültesi öğrencilerinin metabilişsel ve kendi kendini düzenleyerek öğrenme becerileri ölçülmüştür. Bu araştırma sonucunda, probleme dayalı öğrenmenin metabilişsel ve kendi kendini düzenleyerek öğrenme becerilerini güçlendirdiği, erken dönemlerde başlayan öğrenen merkezli bir yaklaşımın öğrenmeye karşı öğrencileri motive ettiği sonucuna varılmıştır. Yine, White'ın (2007) probleme dayalı öğrenme ve klasik eğitim veren iki tıp fakültesi öğrencilerinin kendi kendine düzenleyerek öğrenme

açısından karşılaştırıldığı ve kalitatif yöntemlerin kullanıldığı çalışması sonucunda, probleme dayalı öğrenme ile eğitim görmekte olan tıp fakültesi öğrencilerinin kendi kendine düzenleyerek öğrenmelerinin, motivasyon, otonomi ve bağımsız çalışma düzeylerinin klasik eğitim görmekte olan tıp fakültesi öğrencilerine göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Apeldoorn'un (2009) yapmış olduğu diğer bir araştırmada ise, 3.sınıfta okumakta olan 29 tıp fakültesi öğrencisinin dahiliye stajında kendi kendine düzenleyerek öğrenmeleri araştırılmış ve araştırmada öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Bu araştırmada kontrol grubu 10 öğrenciden, deney grubu ise 19 öğrenciden oluşmuş ve öğrencilerin kendi kendine düzenleyerek öğrenmeyle ilgili tutorun geri bildirimlerine yönelik algılamaları ve öğrencilerin bireysel özyeterlilik inançları ve kendi kendine düzenleyerek öğrenmeye yönelik algılamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda staj süresince öğrencilerin tutor geribildirimleri ile özyeterlilik inançlarının arttığı ve kendi kendine düzenleyerek öğrenmelerinin geliştiği saptanmıştır.

4.4.3. Kendi kendine düzenleme, metabilis ve motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar

Öğrenme açısından çok önemli olan metabilis, akademik başarının da en önemli belirleyicilerinden birisidir (Kruger and Dunning 1999, Dunning, Johnson, Ehrlinger and Kruger 2003). Metabilis stratejileri iyi kullanabilen öğrenenlerin akademik performansı, metabilis stratejileri zayıf olan öğrenenlere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Metabilis, aynı zamanda öğrenenlerin yeni bir bilgiyi öğrenirken öğrenme süreci içerisinde stratejik olmalarını sağlamaktadır (Everson and Tobias 1998). Kendi kendine düzenleyerek öğrenme ve metabilisin başarı ile ilişkisinin incelenmiş olduğu birçok çalışmada başarılı öğrencilerin diğer öğrencilerden üstünlüğü, bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları ve öğrenmelerini desteklemek için daha fazla tekniği etkin olarak kullanmalarına bağlanmaktadır. Başarılı öğrenciler, öğrenmede daha etkin bir rol oynamaktadır; yeni bilgiyi daha etkili bir şekilde işlemekte, eski ve yeni bilgiyi ilişkilendirmekte, sunulan materyali örgütlemekte ve dönüştürmekte, kendileri için amaç belirlemekte, stratejilerini planlamakta ve ihtiyaç duyduklarında yardım istemektedirler (Bland 2005).

Sperling, Howard, Staley and Buis (2004) tarafından yapılmış bir çalışmada, metabiliş, bilişsel stratejiler, akademik strateji kullanımı, motivasyon ve başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma, akademik stratejiler dersine katılan üniversite öğrencileri ile yürütülmüş ve metabiliş ve strateji kullanımını sorgulayan metabiliş ölçeği ve öğrenme stratejileri anketi, lise mezuniyet ortalamaları ve SAT puanları kullanılmıştır. Metabiliş ölçeği toplam puanı ile öğrenme stratejileri anketi puanları arasında ve metabiliş ile motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada metabiliş ölçeğinin biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyutları arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Metabiliş ölçeği ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulunmamış olmasına karşın, SAT matematik puanları ile metabiliş arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Gülpınar'ın (2007) öğrencilerin hemisfer eğilimleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve hemisfer eğilimleri ile öğrenme stratejilerinin öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarındaki akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesinde klinik öncesi dönemde okuyan 333 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada, farklı hemisfer eğilimlerine sahip veya öğrenme stratejilerini farklı sıklıklarda tercih eden öğrencilerin akademik başarıları, sunuş yoluyla öğretim, probleme dayalı öğrenme ve yaşantısal öğrenme ortamlarında aldıkları notlar ile karşılaştırılmıştır. Farklı hemisfer eğilimli öğrencilerin bilişsel işleme stratejileri ve metabilişsel düzenleme stratejileri ile farklı öğrenme ortamlarındaki akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bilişsel işleme ve metabilişsel düzenleme stratejilerini farklı sıklıklarda tercih eden öğrencilerin akademik başarıları arasında ise somut işleme ve dışardan düzenleme stratejileri dışında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Sungur (2007) tarafından yapılmış çalışmada, 391 lise öğrencisinin bilim derslerindeki motivasyonel inançları, metabilişsel strateji kullanımı ve çaba düzenlemesi arasındaki ilişkiler araştırılmış ve çalışmada Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin metabilişsel strateji kullanımının belirleyicileri olarak içsel hedef yönelimi, göreve verilen değer ile ilgili inançlar, öğrenme inançlarının kontrolü ve öğrenmeye/performansa yönelik öz yeterlik olduğu bulunmuştur. Çaba göstermek için bireyin yaptığı düzenlemeler üzerinde motivasyonel inançların ve metabilişin etkisi olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin bir görevi yerine getirmek ve metabilşsel stratejileri kullanmak için motivasyona sahip olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Pintrich and De Groot (1990), 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerin motivasyonel yönelimi, kendi kendine düzenleyerek öğrenme ve sınıf içi akademik performansları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmada özyeterlik, içsel değer, sınav kaygısı, kendi kendine düzenleme ve öğrenme stratejileri boyutlarından oluşan ölçek uygulanmıştır. Akademik performans verileri ise ödev ve sınavlardan elde edilmiştir. Çalışmada özyeterlik ile içsel değer (ilgi), bilişsel stratejiler ve performans arasında anlamlı pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Turan ve Demirel'in (2010) toplam 810 tıp fakültesi klinik öncesi dönem öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, tıp öğrencilerinin metabilşi hangi düzeyde ve nasıl kullandıkları tanımlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışmada, metabilş ölçeği kullanılmış ve ayrıca dokuz öğrenci ile yarı yapılandırılmış birebir görüşme yapılmıştır. Akademik başarı düzeyini belirlemek için öğrencilerin komite sınavlarından aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Öğrencilerin bulunduğu sınıflara ve akademik başarılarına göre metabilşsel puanları arasında farklılıklar bulunmuştur. 1.sınıf öğrencilerinin metabilşsel puanlarının en yüksek, 2.sınıf öğrencilerinin metabilşsel puanlarının 1.sınıf öğrencilerinden daha düşük ve 3.sınıf öğrencilerinin metabilşsel puanlarının ise en düşük olduğu saptanmıştır. Akademik başarı açısından ise başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin metabilşsel puanlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Birebir yapılan görüşmeler sonucunda metabilşsel olarak öğrencilerin öğrenme sürecinde kendini gözlemleme, kendini değerlendirme ve öğrenme sürecini kontrol etme ile bilişsel stratejilerini (bilginin hatırlanması, yeni bilginin öğrenilmesi ve öğrenmenin devamlılığının sağlanması) düzenledikleri sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin bilişsel strateji tercihleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen veriler şu şekildedir: Gijbels, Gerard, Watering, Dochy and Bossche'nin (2005) probleme dayalı öğrenmeye göre eğitim görmekte olan 133 hukuk fakültesi ikinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada, öğrenciler, derin öğrenme yaklaşımından yüksek puan alanlar, yüzeysel öğrenme yaklaşımından yüksek puan alanlar ve her iki yaklaşımdan da düşük puan alanlar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Derin veya

yüzeysel yaklaşımlardan yüksek puan alan öğrenciler arasında, çoktan seçmeli sorulardan oluşan final sınavı notları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamış ve araştırmada öğrencilerin işleme stratejileri ile akademik başarıları arasında ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. McManus, Richards, Winder and Sproston'un (1998) yaptığı bir başka çalışmada, tıp fakültesine başvuran 3877 öğrenci, eğitim sürelerinin son yıllarına kadar takip edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin klinik deneyimleri, çalışma alışkanlıkları ve final sınav başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav performansları arasında yapılan analizlerde, yüzeysel öğrenme ile sınav performansı arasında negatif, derin ve stratejik öğrenme ile sınav performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları klinik deneyim ile final sınavındaki performansları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ruban and Reis'in (2006), üniversite öğrencilerinin kendi kendine düzenleme stratejilerinin incelendiği araştırmada, düşük ve yüksek başarılı öğrencilere anket yapılarak kullandıkları öğrenme stratejileri sorulmuştur. Çalışmada öğrencilerin amaçları, motivasyonları ile kullandıkları kendi kendine düzenleme stratejileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra başarısı yüksek olan öğrencilerin daha derinlemesine stratejileri kullandığı, düşük başarılı öğrencilerin ise daha yüzeysel stratejileri kullandığı bulunmuştur.

Bidjerano (2005), 198 üniversite öğrencisinde cinsiyete göre metabilis, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme, örgütleme, tekrar etme, zaman yönetimi, emek yönetimi, yardım arama ve akrandan öğrenme gibi kendi kendine düzenleyerek öğrenme stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışmada Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmış ve kadın öğrencilerin metabilis, tekrar etme, örgütleme, zaman yönetimi, ayrıntılandırma ve emek yönetimi boyutlarından daha fazla puan aldığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme, akrandan öğrenme ve yardım arama stratejilerinde kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak farklılık saptanmamıştır.

Ray, Garavalia and Gredler'in (2003), 286 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada, görev değeri, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve akademik başarının cinsiyet ve yeteneğe göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Çalışma derslere hazır olmayan öğrencilerin katıldığı okuma, yazma ve matematik

derslerini (hazırlık dersleri) içermektedir. Akademik başarı düzeyleri için ders puanları, yarıyıl puan ortalamaları, yetenek puanları, görev değeri için Öğrenme Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin görev değeri alt boyutundan elde edilen puanlar ve kendi kendine düzenleyerek öğrenmeyi algılama ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma, görev değeri ve akademik başarı açısından erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

So'nun (2008), hedef yönelimleri, özyeterlik, ilgi ve akademik başarılar arasındaki ilişki ile ilgili premedikal öğrenciler (n=104), birinci sınıf tıp öğrencileri (n=130) ve üçüncü sınıf tıp öğrencileri (n=113) olmak üzere toplam 347 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada, hedef yönelimleri (performansa yönelik hedefler, performansta kaçınma hedefleri ve öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri), akademik özyeterlik ve derse yönelik ilgi boyutlarından oluşan bir ölçek; akademik başarı kapsamında ise final sınav notu (GPA) kullanılmıştır. Araştırmada premedikal öğrencilerin özyeterlikleri ve performansa yönelik hedef yönelimleri, tıp öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Birinci sınıf tıp öğrencilerinin öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin en yüksek, üçüncü sınıf tıp öğrencilerinin performansta kaçınma hedef yönelimlerinin birinci sınıf tıp öğrencilerinden ve premedikal öğrencilerden yüksek; öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin ise birinci sınıf tıp öğrencilerinden ve premedikal öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Derse yönelik ilgiler performansa yönelik, öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri ve özyeterlik ile pozitif yönde ilişkili; akademik başarılar ise premedikal öğrencilerde performansa yönelik, öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri ve özyeterlik ile pozitif yönde ilişkili, birinci sınıf tıp öğrencilerinde ise performansa yönelik, öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Üçüncü sınıf tıp öğrencilerinde ise performansa yönelik hedef yönelimleri ve özyeterlik akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Tüm öğrencilerde derse yönelik ilgiler için, öğrenmeye yönelik ve performansa yönelik hedef yönelimlerinin en iyi belirleyiciler olduğu, akademik başarı açısından ise performansa yönelik hedef yöneliminin en iyi belirleyici olduğu bulunmuştur. Premedikal öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin ve üçüncü sınıf öğrencilerinin

özyeterliklerinin, akademik başarı üzerinde anlamlı olarak belirleyici olduğu görülmüştür.

Hastings, West, Perrot and Deloney (2001) tarafından yapılmış çalışmada, eczacılık fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin hedef yönelimlerinde bir değişim olup olmadığı araştırılmıştır. Eczacılık fakültesi birinci sınıf (n=80) öğrencilerinin öğrenmeye yönelik, performansa yönelik hedef yönelimleri ve akademik yabancılaşma yönelimlerinin incelendiği bu çalışmada, öğrenciler (n=80), güz ve bahar yarıyılında ayrı ayrı olmak üzere, Archer'ın sağlık profesyonelleri motivasyon ölçeğini cevaplamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bir yıl sonunda öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri anlamlı olarak düşmüş, akademik yabancılaşma yönelimleri ise anlamlı olarak yükselmiştir. Ayrıca öğrencilerin içsel kontrol düzeyi puanlarında anlamlı olarak düşme bulunmuştur. Hastings, West and Hong (2005) tarafından yapılan benzer bir çalışmada eğitim süreçleri içinde eczacılık fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin hedef yönelimlerinde bir değişim olup olmadığı araştırılmıştır. Eczacılık fakültesi birinci sınıf (n=66) öğrencileri, eğitime başladığı yıldan itibaren mezuniyete kadar olan süre içerisinde her bahar yarıyılında ayrı ayrı olmak üzere Archer'ın sağlık profesyonelleri motivasyon ölçeğini cevaplamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin başlangıçta en fazla öğrenmeye yönelik hedef yönelimine sahip olduğu ancak bir yıl sonunda öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinde anlamlı olarak düşme, akademik yabancılaşma yönelimlerinde ise yükselme olduğu saptanmıştır. Ancak akademik yabancılaşma yönelimlerinde saptanan yükselmenin anlamlı olmadığı ve yıllar içerisinde akademik yabancılaşma yönelimlerinin çok fazla değişmediği bulunmuştur. Performansa yönelik hedef yönelimlerinde ise ilk üç yıl içerisinde anlamlı bir farklılık görülmemiş, dördüncü yıl sonunda ise performansa yönelik hedef yönelimlerinde düşme olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin içsel kontrol düzeyi puanlarında yıllar içerisinde anlamlı olarak düşme, dışsal kontrol düzeyi puanlarında ise yıllar içerisinde yükselme olduğu ancak dışsal kontrol düzeyi puanlarındaki yükselmenin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin dördüncü yıl sonunda en fazla olarak öğrenmeye yönelik hedef yönelimine sahip olduğu saptanmıştır. Reed (2007) tarafından yapılmış bir başka çalışmada ise, öğrencilerin $\frac{3}{4}$ 'ünün, öğrenmeye yönelik hedef yönelimini ve içsel kontrolü tercih ettiği bulunmuştur. Asistan hekimlerin

akademik yabancılaşma ve performansa yönelik hedef puanlarının istatistiksel olarak yarıyıl notları ile ilişkili; akademik yabancılaşmaya yönelik puanlarının yüksek riskli akademik performanslarında belirleyici olduğu, tıp öğrencilerinde ise öğrenmeye yönelik hedef puanlarının istatistiksel olarak yarıyıl notları ile ilişkili fakat yüksek riskli performans üzerinde motivasyonel yönelimlerinin belirleyici olmadığı bulunmuştur. Dışsal kontrol puanlarının ise yarıyıl sonunda tüm öğrencilerin yüksek riskli performanslarında belirleyici olduğu görülmüştür.

5. GEREÇ ve YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Yeri ve Tarihi

Araştırma 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı'nda, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (MÜSBE) bünyesinde Tıp, Sağlık Bilimleri, Diş Hekimliği ve Eczacılık Fakültelerine bağlı anabilim dalları tarafından yürütülen doktora programlarına devam eden öğrencilerle yürütülmüştür.

5.2. Araştırmanın Tipi

Tanımlayıcı ve kesitsel tipte olan bu çalışmada öğrencilerin “motivasyonel yönelimleri” ile zor durumlar karşısındaki “metabolişsel adaptasyonları” karşılaştırılmıştır; öğrencilerin motivasyonel yönelim alt boyutları ve metabolişsel adaptasyon alt boyutlarının herbiri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

5.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'ne kayıtlı ve aktif olarak eğitimlerine devam etmekte olan tüm doktora öğrencileri (n=176) araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Çalışmaya tüm doktora öğrencileri dahil edildiği için örneklem oluşturulmamıştır.

5.4. Araştırma Problemleri

5.4.1. Temel problemler

1. Öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ile zor durumlar karşısında sergiledikleri metabolişsel adaptasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

3. Öğrencilerin zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonları ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

5.4.2. Alt problemler

1. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerinden;
 - a) hedef yönelimi,
 - b) öğrenme stratejileri ve
 - c) nedensel yüklemelercinsiyete, yaşa, medeni duruma ve doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre anlamlı olarak değişmekte midir?
2. Doktora öğrencilerinin zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonlarından;
 - a) takıntılı düşünceleri ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma,
 - b) kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma,
 - c) esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duymacinsiyete, yaşa, medeni duruma ve doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre anlamlı olarak değişmekte midir?
3. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerinden hedef yönelim düzeyleri, öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ve nedensel yükleme düzeyleri ile zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonlardan,
 - a) takıntılı düşünceleri ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi,
 - b) kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama ve problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi ve

- c) esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirme düzeyleri ile,
- a) Motivasyonel yönelimlerinden hedef yönelimi, öğrenme stratejileri ve nedensel yükleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b) Zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonlarından
- a. takıntılı düşünceleri ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi,
- b. kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama ve problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi ve
- c. esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?

5.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin “motivasyonel yönelimleri”, “metabilşsel adaptasyonları” ve “akademik başarıları” ile ilgili veriler toplanmıştır. Bunlar dışında doktora öğrencilerinin, cinsiyeti, yaşı, medeni durumu ve çocuk sayısı gibi sosyodemografik özellikler ile mezun olduğu fakülte / yüksekokul, doktora eğitiminde devam ettiği bölüm, doktora eğitiminde bulunduğu aşama ve bölümü seçerken sahip olduğu beklentileri ile eğitim sonundaki hedefleri gibi eğitime yönelik veriler elde edilmiştir.

Öğrencilerin motivasyonel yönelimlerini belirlemek amacı ile Archer’ın Motivasyon Ölçeği modifiye edilerek hazırlanan “**Sağlık Profesyonelleri için Modifiye Motivasyon Ölçeği**” (*Modified Archer’s Health Professions Motivation Survey*) kullanılmıştır (Perrot et al 2001). Bu ölçek, Archer’ın geliştirdiği Motivasyon Ölçeği’nin, Perrot ve arkadaşlarının yapmış olduğu geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, sağlık bilimleri öğrencileri için modifiye edilmiş şeklindedir. Bu ölçekte yapılan faktör analizi sonuçları, Archer’ın orjinal ölçeği ile uyumlu bulunmuştur. Ölçeğin hedef yönelimi alt boyutu Cronbach’s alfa katsayısı

0.87, öğrenme stratejileri alt boyutu Cronbach's alfa katsayısı 0.62, nedensel yüklemeler alt boyutu Cronbach's alfa katsayısı 0.73'tür. Ölçeğin bu tez çalışmasında kullanılmış olan alt boyutları Ek 1'de sunulmuştur.

Hedef yönelimi: Hedef yönelimi boyutu; öğrencilerin yeterliklerini geliştirmeye, öğrenmeye/ uzmanlaşmaya yönelik hedef yönelimlerini (*öğrenmeye yönelik hedef yönelimi*); yeterliklerini / yeteneklerini göstermeye yönelik hedef yönelimlerini (*performansa yönelik hedef yönelimi*) ve öğrenmede ve performansta isteksizlik/yönelimsizlik (*akademik yabancılaşma*) ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Öğrenmeye/uzmanlaşmaya yönelik hedef yönelimi toplam 16 maddeden, performansa yönelik hedef yönelimi toplam 15 maddeden ve akademik yabancılaşma toplam 10 maddeden oluşmaktadır.

Öğrenme stratejileri: Öğrenme stratejileri boyutu, öğrencilerin metabilşsel öğrenme stratejilerini ve yüzeysel öğrenme stratejilerini ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Metabilşsel öğrenme stratejilerine yönelik 8 madde ve yüzeysel öğrenme stratejilerine yönelik 7 madde bulunmaktadır.

Nedensel yüklemeler: Nedensel yüklemeler boyutu ise öğrencilerin kendi akademik çıktılarının nedenleriyle ilgili olarak sahip oldukları algılarını ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. *İçsel kontrol* ve *dışsal kontrol* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel kontrol, öğrencilerin kendi yaşamlarını etkileme ve kontrol etme yeteneklerini dışsal faktörlerden bağımsız olarak içsel olarak belirlenmiş faktörler aracılığı ile algılamasını; dışsal kontrol ise, öğrenmeye, şans, kader ve dışsal etkenlerin neden olduğuna yönelik öğrencilerin algılarını içermektedir. Ölçekte içsel kontrol ile ilgili 6 madde, dışsal kontrol ile ilgili 4 madde yer almaktadır.

Öğrencilerin zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonlarını belirlemek amacı ile "*Pozitif Metabilş ve Pozitif Meta-Duygular Ölçeği (The Positive Metacognitions and Positive Meta-Emotions Questionnaire)*" kullanılmıştır (Beer and Moneta 2010). Ölçeği oluşturan faktörlerin faktör yükleri 1.faktör için 0.62-0.80, ikinci faktör için 0.51-0.77 ve üçüncü faktör için 0.63-0.76 olarak saptanmıştır. Ölçeğin 1.faktör Cronbach's alfa katsayısı 0.85, ikinci faktör Cronbach's alfa katsayısı 0.76 ve üçüncü faktör Cronbach's alfa katsayısı 0.85'dir. Bu ölçeğin alt boyutları ise Ek 2'de sunulmuştur.

PMCEQ-1: Takıntılı Düşünceleri ve Duyguları Ortadan Kaldırma Konusunda Kendine Güven Duyma (Confidence in Extinguishing Perseverative Thoughts and Emotions): Altı maddeden oluşan bu boyut, zor durumlarla karşı karşıya kalındığı zaman dışsal tehditleri izleme ve kontrol etme ihtiyacını azaltan, daha çok içsel ve bilinçli olarak düşüncelerini ve duygularını kontrol etme ihtiyacı ile ilgili maddelerden oluşmaktadır.

PMCEQ-2: Kendi Duygularını İpucu Olarak Yorumlama, Ani Reaksiyonu Kısıtlama ve Problemin Çözümüne Yönelik Akıl Yürütme Konusunda Kendine Güven Duyma (Confidence in Interpreting Own Emotions as Cues, Restraining from Immediate Reaction and Mind Setting for Problem Solving): Altı maddeden oluşan bu boyutta ise, zor durumlarla karşı karşıya kalındığı zaman, bu zor durumun çözümüne yönelik ani tepki vermeme, zor durumla başa çıkmada duyguları katma ve problem çözmeye yönelik mantık yürütme ile ilgili metabilşsel adaptasyonları ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

PMCEQ-3: Esnek ve Gerçekleştirilebilir Hedefler Hiyerarşisi Oluşturmaya Yönelik Kendine Güven Duyma (Confidence in Setting Flexible and Feasible Hierarchies of Goals): Ölçeğin altı maddeden oluşan bu boyutu, zor durumlar karşısında esnek, gerçekleştirilebilir hedefler belirleyebilme ve bu hedefleri belirli bir hiyerarşiye göre sıralayabilme ile ilgili metabilşsel adaptasyonları ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin ders ve tez dönemlerindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla eğiticiler veya tez danışmanları tarafından doldurulmak üzere iki ayrı performans değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan performans değerlendirme formlarına yönelik olarak MÜSBE bünyesinde doktora programı yürüten farklı anabilim dallarındaki altı öğretim üyesinden geri bildirimler alınmış (pilot uygulama) ve geri bildirimlere göre formlarda gerekli düzenlemeler yapılarak son hallerine getirildikten sonra araştırmada kullanılmıştır (performans değerlendirme formları için bkz Ek 3 ve Ek 4).

Ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin bir yarıyıl içinde aldıkları dersler sırasındaki genel performanslarını değerlendirmek için hazırlanmış olan performans

değerlendirme formundaki değerlendirme ölçütleri; ders öncesi hazırlık, derse katılım, karar verme ve problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, sunum materyali hazırlama, laboratuvar uygulamalarındaki yeterlilik (teknik beceri, etik kurallara uyma, profesyonellik, araştırma tasarımı yapma) ve ders sonrasında belirlenmiş hedeflere ulaşma şeklinde belirlenmiştir. Tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin altı aylık ara dönemindeki genel performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan performans değerlendirme formu ise şu değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak hazırlanmıştır: Tez konusu ile ilgili literatür tarama, bilgileri analiz ve entegre etme, ara raporları hazırlama, öğrencinin danışman öğretim üyesi ve tez jürisindeki öğretim üyeleri ile etkili iletişim becerisi, zaman yönetimi, hazırladığı raporlarda açık ve anlaşılır bir dil kullanma ve laboratuvar uygulamalarındaki yeterlilik (teknik beceri, etik kurallara uyma, profesyonellik, araştırma tasarımı yapma).

Ölçeklerin Dilsel Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Araştırmada kullanılmış olan ölçeklerin dilsel geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları şu şekilde yapılmıştır: Tez çalışmasında kullanılan ölçekler öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeklerin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi, tercüman tarafından yapılmıştır. İngilizce ölçekler ve Türkçe çevirileri Fizyoloji, Tıp Eğitimi, Sosyoloji, Halk Sağlığı ve Aile Hekimliği bölümlerinden birer öğretim üyesi ile İngiliz Dili uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve çeviri ölçekler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçekler, Türkçe'den İngilizce'ye çevrilerek orijinal ölçeklerdeki ifadeler ile olan uyumu değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar sonrasında üzerinde uzlaşa sağlanan Türkçe formlar, MÜSBE'den 6 yüksek lisans öğrencisine uygulanmıştır (pilot uygulama). Alınan geribildirimler sonucu yapılan değişikliklerle ölçeklere son hali verilmiştir (bkz Ek 1 ve Ek 2).

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri, hem her madde düzeyinde hem de alt boyutlar bağlamında Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Archer'ın Sağlık Profesyonelleri Motivasyon ölçeğinin “hedef yönelimi” alt boyutunun (toplam 41 madde) Cronbach Alfa Katsayısı: 0.870; “öğrenme stratejileri” alt boyutunun (toplam 15 madde) Cronbach Alfa Katsayısı: 0.618; “nedensel yüklemeler” alt boyutunun (toplam 10 madde) Cronbach Alfa Katsayısı: 0.677 olarak tespit edilmiştir. Pozitif Metabiliz ve Pozitif Meta Duygular ölçeğinin “Takıntılı

Düşünceleri ve Duyguları Ortadan Kaldırma Konusunda Kendine Güven Duyma” boyutunun (toplam 6 madde) Cronbach Alfa Katsayısı 0.616 ; “Kendi Duygularını İpucu Olarak Yorumlama, Ani Reaksiyonu Kısıtlama ve Problemin Çözümüne Yönelik Akıl Yürütme Konusunda Kendine Güven Duyma” boyutunun (toplam 6 madde) Cronbach Alfa Katsayısı 0.821; “Esnek ve Gerçekleştirilebilir Hedefler Hiyerarşisi Oluşturmaya Yönelik Kendine Güven Duyma” boyutunun (toplam 6 madde) Cronbach Alfa Katsayısı ise 0.857 olarak bulunmuştur.

5.6. Araştırma Verilerinin Toplanması

Ölçekler ve performans değerlendirme formları MÜSBE bünyesinde doktora programı yürüten anabilim dallarından ve doktora öğrencilerinden izinler alınarak uygulanmıştır. Ölçekler, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Enstitü bünyesinde ders veren anabilim dallarına gidilerek, derslere devam eden öğrencilere dağıtılmıştır. Kısa bir açıklama yapıldıktan ve araştırma için onamları (onam formuyla) alındıktan sonra, öğrencilerden ölçekleri doldurmaları istenmiş ve sonrasında doldurulan ölçekler toplanmıştır. Tez aşamasındaki öğrenciler için aynı işlem ilk ara değerlendirme toplantısı sonrasında yapılmıştır.

Doktora öğrencilerinin ders veya tez aşamasındaki akademik başarılarını belirlemeye yönelik süreç ise şu şekilde işlemiştir: Güz 2011 döneminde ders alan öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla dersin eğitimcilerinden, hazırlanmış değerlendirme formlarını kullanarak, öğrencilerin ders sürecindeki genel performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir (Bkz Ek 3). Ders dönemi öğrencileri için hazırlanmış performans değerlendirme formları, öğrencinin tamamlamış olduğu dersin öğretim üyesi tarafından dersin sonunda doldurulmuştur. 5 öğrenci 5 ders üzerinden, 2 öğrenci 4 ders üzerinden, 12 öğrenci 3 ders üzerinden, 8 öğrenci 2 ders üzerinden ve 16 öğrenci 1 ders üzerinden değerlendirilmiştir.

Tez dönemi öğrencilerinin başarıları ise, Güz 2011 dönemine denk düşen 6 aylık ara dönemle ilgili, danışman öğretim üyelerinin doldurmuş olduğu performans formları aracılığıyla değerlendirilmiştir (Bkz Ek 4). Bunun için Güz 2011 döneminde yapılan ara değerlendirme toplantısı sonrasında danışman öğretim üyelerine formlar dağıtılarak, geçen 6 aylık dönem için danışmanlıklarını yaptıkları öğrencilerin

performanslarını genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir ve sonrasında formlar toplanmıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmış olan Sağlık Profesyonelleri Motivasyon ölçeği ile Pozitif Metabilş ve Pozitif Meta Duygular ölçeğini cevaplandırmış olan doktora öğrenci sayısı toplam 139'dur. Akademik başarıların değerlendirmesi amacı ile, toplam 110 doktora öğrencisi (ders ve tez aşamasındaki öğrenciler) ile ilgili performans değerlendirme formları doldurulmuştur. Ancak hem ölçekleri cevaplandıran hem de eğiticileri tarafından performansları değerlendirilen öğrencilerin sayısı 73 ile sınırlı kalmıştır. Performans değerlendirme formları, Dış Hekimliği Fakültesi'nden 15, Tıp Fakültesi'nden 14, Eczacılık Fakültesi'nden 10 ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden 6 öğretim üyesi olmak üzere toplam 45 öğretim üyesi tarafından doldurulmuştur. Zaman kısıtlılığı, öğrencinin adı soyadı ile ilgili bilgi vermeyi kabul etmeme nedenlerinden dolayı bazı öğretim üyeleri tarafından performans değerlendirme formları doldurulmamıştır.

5.7. Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Sağlık Profesyonelleri için Modifiye Motivasyon ölçeğindeki ifadeler hakkındaki görüşler 5'li likertle puanlanmıştır. Pozitif Metabilş ve Pozitif Meta Duygular ölçeğindeki ifadeler hakkındaki görüşler 4'lü likertle puanlanmıştır. Alt boyutlarla ilgili düzeyleri belirlemek için Sağlık Profesyonelleri Motivasyon ölçeğinin her bir alt boyutunu oluşturan maddelere verilen puanlar toplanıp alt boyutu oluşturan madde sayısına bölünmüştür. Daha sonra 5'li likert skalasında 3,49, kesim puanı olarak belirlenmiş; <3,49 puanları düşük-orta; >3,49 puanları ise yüksek düzey olmak üzere veriler, analizler öncesinde ikili kategorik hale getirilmiştir. Benzer şekilde Pozitif Metabilş ve Pozitif Meta Duygular ölçeğinin her bir alt boyutunu oluşturan maddelere verilen puanlar toplanıp alt boyutu oluşturan madde sayısına bölünmüştür. Ölçeğin 4'lü likert skalasında ise 2,49, kesim puanı olarak belirlenmiş; <2,49 puanları düşük; >2,49 puanları ise yüksek düzey olmak üzere veriler ikili kategorik hale getirilmiştir. Pozitif Metabilş ve Pozitif Meta Duygular ölçeğinin birinci alt boyutu olan "takıntılı düşünceleri ve duyguları ortadan

kaldırmaya yönelik olarak kendine güven duyma” boyutunu oluşturan maddelerin puanları, ölçeğin orijinal skorlama anahtarında belirtildiği üzere ters çevrilmiştir.

Ders ve tez döneminde kullanılan değerlendirme formlarında her bir madde ile ilgili verilen puanlar toplanmıştır ve formu oluşturan toplam madde sayısına bölünerek aritmetik ortalamaları alınmıştır. Aritmetik ortalaması <4 olan değerlendirmeler “zayıf”, 4-5,99 olan değerlendirmeler “sınırdan”, 6-7,99 olan değerlendirmeler “iyi” ve >8 olan değerlendirmeler “çok iyi” olarak kategorize edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Öğrencilerin sosyodemografik değişkenlerinin, motivasyonel yönelimlerinin ve pozitif metabilşsel ve pozitif meta duygularının sıklık dağılımları hesaplanmıştır. Öğrencilerin motivasyonel yönelimleri, metabilşsel adaptasyonları, sosyodemografik değişkenleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler Ki-kare testi ile analiz edilmiştir.

5.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, MÜSBE’ne kayıtlı ve aktif olarak eğitimlerine devam etmekte olan doktora öğrencileri (n=139) ile, akademik başarının belirlenmesi için 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz yarıyılındaki performans değerlendirmelerinden elde edilen veriler ile, öğrencilerin motivasyonel yönelimlerinin ve zor durumlar karşısındaki metabilşsel adaptasyonlarının belirlenmesi için kullanılmış olan iki ayrı ölçekten elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan ölçekleri cevaplandıran doktora öğrenci sayısı 139’dur. Performans değerlendirme formu doldurulmuş olan ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin toplam sayısı 110’dur. Hem performans değerlendirmesi bulunan ve ölçekleri cevaplandırmış öğrenci sayısının 73 ile sınırlı kalması, bu çalışmadan elde edilen bulguları ve bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçları yorumlarken hesaba katılması gereken bir diğer noktadır.

6. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak doktora öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine ve eğitimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Daha sonra sırasıyla, öğrencilerin motivasyonel yönelimlerine, metabilşsel adaptasyonlarına, motivasyonel yönelimler ve metabilşsel adaptasyonlar arasındaki ilişkiye, motivasyonel yönelimler ve akademik başarılar arasındaki ilişkiye ve son olarak, metabilşsel adaptasyonlar ve akademik başarılar arasındaki ilişkiye yönelik bulgular açıklanmıştır.

6.1. Doktora Öğrencilerinin Sosyodemografik Özelliklerine ve Eğitimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde doktora öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine ve eğitimlerine ilişkin değişkenlerin sıklık dağılımları sunulmuştur. Tablo 6.1.a incelendiğinde, doktora öğrencilerinin % 76.3'ünün kadın, % 48.2'sinin 27-30 yaş arasında, % 65.5'inin bekar ve % 84.9'unun çocuğu olmadığı görülmektedir.

Tablo 6.1.b incelendiğinde, doktora öğrencilerinin % 74.1'inin akademik kariyer yapma beklentisi ile doktora eğitimi almakta olduğu bölümü seçtiği, % 60.4'ünün tez aşamasında olduğu; % 52.5'inin doktora eğitimi sonrasında akademik kariyere devam etme, % 30.9'unun kendi mesleğinde iyi bir pozisyona gelme hedefine sahip olduğu; % 49.6'sının dış hekimliği fakültesi, % 18.7'sinin hemşirelik yüksekokulu, % 12.9'unun fen fakültesi mezunu olduğu; % 48.9'unun dış hekimliği, % 20.1'inin sağlık bilimleri, % 19.4'ünün tıp fakültesinde doktora eğitimine devam etmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 6.1.a: Öğrencilere İlişkin Sosyodemografik Değişkenler

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	106	76.3
Erkek	33	23.7
Toplam	139	100.0
Yaş		
31 ve üzeri	37	26.6
27-30	67	48.2
26 ve altı	35	25.2
Toplam	139	100.0
Medeni durum		
Bekar	91	65.5
Evli	48	34.5
Toplam	139	100.0
Çocuk sayısı		
Yok	118	84.9
1	15	10.8
2	6	4.3
Toplam	139	100.0

Tablo 6.1.b: Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Değişkenler

Değişkenler	n	%
Mezun olduğu fakülte/yüksekokul		
Diş Hekimliği Fakültesi	69	49.6
Hemşirelik Yüksekokulu	26	18.7
Fen Fakültesi	18	12.9
Eczacılık Fakültesi	8	5.8
Tıp Fakültesi	7	5.0
Diğer	6	4.3
Eğitim Fakültesi	5	3.6
Toplam	139	100.0
Doktora yapmakta olduğu fakülte		
Diş Hekimliği Fakültesi	68	48.9
Sağlık Bilimleri Fakültesi	28	20.1
Tıp Fakültesi	27	19.4
Eczacılık Fakültesi	16	11.5
Toplam	139	100.0
Doktorada bulunduğu aşama		
Tez aşaması	84	60.4
Ders aşaması	55	39.6
Toplam	139	100.0
Doktora eğitimi almakta olduğu bölümü daha çok hangi beklentilerle seçtiği		
Akademik kariyer yapmak	103	74.1
Akademik kariyer yapmak ve daha kolay iş bulmak için	16	11.5
Diğer	10	7.2
Kendisini geliştirmek için	7	5.0
Daha kolay iş bulmak için	2	1.4
Bu şehirde kalmak için	1	0.7
Toplam	139	100.0
Doktora eğitimi almakta olduğu bölümdeki eğitimi sonunda hedefi		
Akademik kariyere devam etmek	73	52.5
Kendi mesleğinde iyi bir pozisyona gelmek	43	30.9
Akademik kariyere devam etmek ve kendi mesleğinde iyi bir pozisyona gelmek	23	16.5
Toplam	139	100.0

6.2. Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerine ilişkin sıklık dağılımları ile öğrencilerin motivasyonel yönelimlerinin sosyodemografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum) ve eğitim durumuna (doktora eğitiminde bulunduğu aşama) göre dağılımlarına ilişkin ki-kare testi analizleri açıklanmıştır. Hedef yönelimleri düzeylerine ilişkin sıklık dağılımları incelendiğinde, doktora öğrencilerinin % 56.1'inin performansa yönelik hedef yönelimi düzeyinin yüksek ve % 43.9'unun düşük-orta; % 83.5'inin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyinin yüksek; % 85.6'sının akademik yabancılaşma düzeyinin düşük-orta, % 14.4'ünün ise yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 6.2.a).

Tablo 6.2.a'da, doktora öğrencilerinin öğrenme stratejilerine ilişkin sıklık dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin % 84.2'sinin metabilşsel öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde, % 90.6'sının yüzeysel öğrenme stratejilerini düşük-orta düzeyde kullanmakta olduğu bulunmuştur. Doktora öğrencilerinin nedensel yükleme düzeylerine ilişkin sıklık dağılımları dikkate alındığında ise, % 56.1'inin içsel kontrol düzeyinin yüksek, % 43.9'unun düşük-orta; % 69.8'inin dışsal kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 30.2'sinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.2.a: Motivasyonel Yönelim Düzeylerine Göre Öğrencilerin Sıklık Dağılımları

A. HEDEF YÖNELİMİ ALT BOYUTLARI	n	%
Performansa yönelik hedef yönelimi düzeyi		
Düşük-Orta	61	43.9
Yüksek	78	56.1
Toplam	139	100.0
Öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi		
Düşük-Orta	23	16.5
Yüksek	116	83.5
Toplam	139	100.0
Akademik yabancılaşma düzeyi		
Düşük-Orta	119	85.6
Yüksek	20	14.4
Toplam	139	100.0
B. ÖĞRENME STRATEJİLERİ ALT BOYUTLARI	n	%
Metabilişsel öğrenme stratejilerini kullanma		
Düşük-Orta	22	15.8
Yüksek	117	84.2
Toplam	139	100.0
Yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma		
Düşük-Orta	126	90.6
Yüksek	13	9.4
Toplam	139	100.0
C. NEDENSEL YÜKLEMELER ALT BOYUTLARI		
İçsel kontrol düzeyi	n	%
Düşük-Orta	61	43.9
Yüksek	78	56.1
Toplam	139	100.0
Dışsal kontrol düzeyi		
Düşük-Orta	97	69.8
Yüksek	42	30.2
Toplam	139	100.0

Bundan sonraki bölümde, Tablo 6.2.b'de, doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerinin, sosyodemografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum) ve eğitim durumuna (doktora eğitiminde bulunduğu aşama) göre dağılımlarına ilişkin ki-kare test analizleri açıklanmıştır. Öğrencilerin hedef yönelimlerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, erkek öğrencilerin % 57.6'sının düşük-orta düzeyde, % 42.4'ünün yüksek düzeyde, kadın öğrencilerin % 60.4'ünün yüksek düzeyde, % 39.6'sının ise düşük-orta düzeyde performansa yönelik hedef yönelimine sahip olduğu; kadın öğrencilerin % 84.9'unun ve erkek öğrencilerin % 78.8'inin yüksek düzeyde öğrenmeye yönelik hedef yönelimine sahip olduğu; kadın öğrencilerin % 88.7'sinin ve erkek öğrencilerin % 75.8'inin düşük-orta düzeyde akademik yabancılaşmaya sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel analizde öğrencilerin performansa yönelik hedef yönelimi düzeyinin, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyinin ve akademik yabancılaşma düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Öğrencilerin hedef yönelimlerinin yaşa göre dağılımları incelendiğinde, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 60.0'nın yüksek düzeyde, % 40.0'nın düşük-orta düzeyde, 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 59.7'sinin yüksek düzeyde, % 40.3'ünün düşük-orta düzeyde, 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 54.1'inin düşük-orta düzeyde, % 45.9'unun ise yüksek düzeyde performansa yönelik hedef yönelimine sahip olduğu bulunmuştur. Diğer iki alt boyutta, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 68.6'sının yüksek düzeyde, % 31.4'ünün düşük-orta düzeyde, 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 88.1'inin, 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 89.2'sinin ise yüksek düzeyde öğrenmeye yönelik hedef yönelimine sahip olduğu; 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 71.4'ünün, 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 86.6'sının ve 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 97.3'ünün düşük-orta düzeyde akademik yabancılaşmaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyinin ve akademik yabancılaşma düzeyinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı görülürken ($p<0.05$) performansa yönelik hedef yönelimi düzeyinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Analizler sonucunda 27-30 yaş grubundaki ve 31 yaş ve üstündeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeylerinin, 26 ve altındaki yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek; akademik

yabancılaşma düzeylerinin ise 26 ve altındaki yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük-orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sosyodemografik özelliklerden medeni durum dikkate alındığında, evli öğrencilerin % 60.4'ünün yüksek düzeyde, % 39.6'sının ise düşük-orta düzeyde, bekar öğrencilerin % 53.8'inin yüksek düzeyde, % 46.2'sinin ise düşük-orta düzeyde performansa yönelik hedef yönelimine sahip olduğu; evli öğrencilerin % 89.6'sının, bekar öğrencilerin % 80.2'sinin yüksek düzeyde öğrenmeye yönelik hedef yönelimine sahip olduğu; evli öğrencilerin % 95.8'inin, bekar öğrencilerin % 80.2'sinin düşük-orta düzeyde akademik yabancılaşmaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Doktora öğrencilerinin akademik yabancılaşma düzeyinin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaştığı ve evli öğrencilerin akademik yabancılaşma düzeyinin bekar öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük-orta düzeyde olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin performansa yönelik hedef yöneliminin ve öğrenmeye yönelik hedef yöneliminin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Son olarak, doktora öğrencilerinin hedef yönelimlerinin doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre dağılımları incelendiğinde, ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 54.5'inin yüksek düzeyde, % 45.5'inin ise düşük-orta düzeyde, tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 57.1'inin yüksek düzeyde, % 42.9'unun ise düşük-orta düzeyde performansa yönelik hedef yönelimine sahip olduğu görülmektedir. Ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 74.5'inin, tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 89.3'ünün yüksek düzeyde öğrenmeye yönelik hedef yönelimine sahip olduğu ve ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 81.8'inin, tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 88.1'inin düşük-orta düzeyde akademik yabancılaşmaya sahip olduğu bulunmuştur. Hedef yönelimleri alt boyutları arasında sadece öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyinin doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre anlamlı olarak farklılaştığı ($p<0.05$) ve tez aşamasındaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyinin ders aşamasındaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6.2.b: Öğrencilerin Hedef Yönelimlerinin Sosyodemografik Değişkenlere ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ve EĞİTİM DURUMU	HEDEF YÖNELİMİ ALT BOYUTLARI												
	Performansa Yönelik Hedef Yönelimi Düzeyi				Öğrenmeye Yönelik Hedef Yönelimi Düzeyi				Akademik Yabancılaşma Düzeyi				
	Düşük-Orta n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p	Düşük-Orta n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p	Düşük-Orta n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p	
Cinsiyet	Erkek	19 (57.6)	14 (42.4)	33 (100.0)		7 (21.2)	26 (78.8)	33 (100.0)		25 (75.8)	8 (24.2)	33 (100.0)	
	Kadın	42 (39.6)	64 (60.4)	106 (100.0)	0.070	16 (15.1)	90 (84.9)	106 (100.0)	0.409	94 (88.7)	12 (11.3)	106 (100.0)	0.065
	Toplam	61 (43.9)	78 (56.1)	139 (100.0)		23 (16.5)	116 (83.5)	139 (100.0)		119 (85.6)	20 (14.4)	139 (100.0)	
Yaş	26 ve altı	14 (40.0)	21 (60.0)	35 (100.0)		11 (31.4)	24 (68.6)	35 (100.0)		25 (71.4)	10 (28.6)	35 (100.0)	
	27-30	27 (40.3)	40 (59.7)	67 (100.0)	0.347	8 (11.9)	59 (88.1)	67 (100.0)	0.023	58 (86.6)	9 (13.4)	67 (100.0)	0.007
	31 ve üstü	20 (54.1)	17 (45.9)	37 (100.0)		4 (10.8)	33 (89.2)	37 (100.0)		36 (97.3)	1 (2.7)	37 (100.0)	
Toplam	61 (43.9)	78 (56.1)	139 (100.0)		23 (16.5)	116 (83.5)	139 (100.0)		119 (85.6)	20 (14.4)	139 (100.0)		
Medeni Durum	Evli	19 (39.6)	29 (60.4)	48 (100.0)		5 (10.4)	43 (89.6)	48 (100.0)		46 (95.8)	2 (4.2)	48 (100.0)	
	Bekar	42 (46.2)	49 (53.8)	91 (100.0)	0.458	18 (19.8)	73 (80.2)	91 (100.0)	0.158	73 (80.2)	18 (19.8)	91 (100.0)	0.013
	Toplam	61 (43.9)	78 (56.1)	139 (100.0)		23 (16.5)	116 (83.5)	139 (100.0)		119 (85.6)	20 (14.4)	139 (100.0)	
Doktora Eğitiminde Bulunduğu Aşama	Ders	25 (45.5)	30 (54.5)	55 (100.0)		14 (25.5)	41 (74.5)	55 (100.0)		45 (81.8)	10 (18.2)	55 (100.0)	
	Tez	36 (42.9)	48 (57.1)	84 (100.0)	0.763	9 (10.7)	75 (89.3)	84 (100.0)	0.022	74 (88.1)	10 (11.9)	84 (100.0)	0.302
	Toplam	61 (43.9)	78 (56.1)	139 (100.0)		23 (16.5)	116 (83.5)	139 (100.0)		119 (85.6)	20 (14.4)	139 (100.0)	

Tablo 6.2.c’de, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin sosyodemografik özelliklerine ve eğitim aşamalarına göre dağılımları sunulmuştur. Bu tabloda görüldüğü gibi, kadın öğrencilerin % 85.8’inin ve erkek öğrencilerin % 78.8’inin yüksek düzeyde metabilşsel öğrenme stratejilerini; kadın öğrencilerin % 91.5’inin ve erkek öğrencilerin % 87.9’unun düşük-orta düzeyde yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandığı ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Doktora öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin yaşa göre dağılımları incelendiğinde, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 65.7’sinin, 27-30 yaş grubundakilerin % 86.6’sının ve 31 ve üstündekilerin % 97.3’ünün yüksek düzeyde metabilşsel öğrenme stratejilerini kullandığı; 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 94.3’ünün, 27-30 yaş grubundakilerin % 85.1’inin ve 31 ve üstündekilerin % 97.3’ünün düşük-orta düzeyde yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığının tespit edildiği ($p<0.05$) bu çalışmada 27-30 yaş aralığındaki öğrenciler ile 31 yaş ve üstündekilerin metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin 26 yaş ve altındakilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ise yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Öğrenme stratejilerinin bir diğer değişken olan medeni duruma göre dağılımları incelendiğinde ise, evli öğrencilerin % 91.7’sinin ve bekarların % 80.2’sinin yüksek düzeyde metabilşsel öğrenme stratejilerini, evli öğrencilerin % 95.8’inin ve bekarların % 87.9’unun düşük-orta düzeyde yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandığı ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 6.2.c: Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Sosyodemografik Değişkenlere ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ve EĞİTİM DURUMU		ÖĞRENME STRATEJİLERİ ALT BOYUTLARI							
		Metabolişsel Öğrenme Stratejilerini Kullanma				Yüzeysel Öğrenme Stratejilerini Kullanma			
		Düşük-Orta n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p	Düşük-Orta n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p
Cinsiyet	Erkek	7 (21.2)	26 (78.8)	33 (100.0)	0.332	29 (87.9)	4 (12.1)	33 (100.0)	0.532
	Kadın	15 (14.2)	91 (85.8)	106 (100.0)		97 (91.5)	9 (8.5)	106 (100.0)	
	Toplam	22 (15.8)	117 (84.2)	139 (100.0)		126 (90.6)	13 (9.4)	139 (100.0)	
Yaş	26 ve altı	12 (34.3)	23 (65.7)	35 (100.0)	0.001	33 (94.3)	2 (5.7)	35 (100.0)	0.085
	27-30	9 (13.4)	58 (86.6)	67 (100.0)		57 (85.1)	10 (14.9)	67 (100.0)	
	31 ve üstü	1 (2.7)	36 (97.3)	37 (100.0)		36 (97.3)	1 (2.7)	37 (100.0)	
	Toplam	22 (15.8)	117 (84.2)	139 (100.0)		126 (90.6)	13 (9.4)	139 (100.0)	
Medeni Durum	Evli	4 (8.3)	44 (91.7)	48 (100.0)	0.079	46 (95.8)	2 (4.2)	48 (100.0)	0.127
	Bekar	18 (19.8)	73 (80.2)	91 (100.0)		80 (87.9)	11 (12.1)	91 (100.0)	
	Toplam	22 (15.8)	117 (84.2)	139 (100.0)		126 (90.6)	13 (9.4)	139 (100.0)	
Doktora Eğitiminde Bulunduğu Aşama	Ders Aşaması	9 (16.4)	46 (83.6)	55 (100.0)	0.889	50 (90.9)	5 (9.1)	55 (100.0)	0.932
	Tez Aşaması	13 (15.5)	71 (84.5)	84 (100.0)		76 (90.5)	8 (9.5)	84 (100.0)	
	Toplam	22 (15.8)	117 (84.2)	139 (100.0)		126 (90.6)	13 (9.4)	139 (100.0)	

Son olarak öğrencilerin öğrenme stratejilerinin doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre dağılımlarına bakıldığında, ders aşamasındaki öğrencilerin % 83.6'sının ve tez aşamasındaki öğrencilerin % 84.5'inin yüksek düzeyde metabilşsel öğrenme stratejilerini kullandığı ve ders aşamasındaki öğrencilerin % 90.9'unun, tez aşamasındaki öğrencilerin % 90.5'inin düşük-orta düzeyde yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin her iki öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 6.2.d'de ise doktora öğrencilerinin nedensel yüklenme düzeylerinin sosyodemografik özelliklerine ve buldukları eğitim aşamasına göre dağılımları verilmiştir.

İlk olarak cinsiyete göre dağılımlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin % 57.5'inin ve erkek öğrencilerin % 51.5'inin yüksek düzeyde, erkek öğrencilerin % 48.5'inin ve kadın öğrencilerin % 42.5'inin düşük-orta düzeyde içsel kontrol düzeyine sahip olduğu; erkek öğrencilerin % 78.8'inin düşük-orta düzeyde ve % 21.2'sinin yüksek düzeyde dışsal kontrol düzeyine, kadın öğrencilerin % 67.0'ının düşük-orta düzeyde ve % 33.0'ının ise yüksek düzeyde dışsal kontrol düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Doktora öğrencilerinin içsel kontrol düzeyi ve dışsal kontrol düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Doktora öğrencilerinin nedensel yüklenme düzeylerinin yaşa göre dağılımları dikkate alındığında, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 60.0'ının içsel kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 40.0'ının yüksek olduğu; 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 64.2'sinin içsel kontrol düzeyinin yüksek ve % 35.8'inin düşük-orta olduğu; 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 56.8'inin içsel kontrol düzeyinin yüksek ve % 43.2'sinin düşük-orta olduğu bulunmuştur. 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 62.9'unun dışsal kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 37.1'inin yüksek, 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 71.6'sının dışsal kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 28.4'ünün yüksek, 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 73.0'ının dışsal kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 27.0'ının yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analizler

sonucunda doktora öğrencilerinin içsel kontrol düzeyi ve dışsal kontrol düzeyinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Doktora öğrencilerinin nedensel yüklem düzeylerinin medeni duruma göre dağılımları incelendiğinde, evli öğrencilerin % 64.6'sının içsel kontrol düzeyinin yüksek ve % 35.4'ünün düşük-orta, bekar öğrencilerin % 51.6'sının içsel kontrol düzeyinin yüksek ve % 48.4'ünün düşük-orta olduğu; evli öğrencilerin % 60.4'ünün dışsal kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 39.6'sının yüksek, bekar öğrencilerin % 74.7'sinin dışsal kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 25.3'ünün yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 6.2.d'de görüldüğü gibi, öğrencilerin içsel kontrol düzeyi ve dışsal kontrol düzeyinin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Bu bölümde son olarak Tablo 6.2.d'de, öğrencilerin nedensel yüklem düzeylerinin doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre dağılımları incelendiğinde, ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 50.9'unun içsel kontrol düzeyinin yüksek ve % 49.1'inin düşük-orta olduğu; tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 59.5'inin içsel kontrol düzeyinin yüksek ve % 40.5'inin düşük-orta olduğu; ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 70.9'unun dışsal kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 29.1'inin yüksek, tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 69.0'ının dışsal kontrol düzeyinin düşük-orta ve % 31.0'ının yüksek olduğu görülmektedir. Doktora öğrencilerinin içsel kontrol düzeyi ve dışsal kontrol düzeyinin doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 6.2.d: Öğrencilerin Nedensel Yüklemelerinin Sosyodemografik Değişkenlere ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ve EĞİTİM DURUMU		NEDENSEL YÜKLEMELER ALT BOYUTLARI							
		İçsel Kontrol Düzeyi				Dışsal Kontrol Düzeyi			
		Düşük-Orta n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p	Düşük-Orta n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p
Cinsiyet	Erkek	16 (48.5)	17 (51.5)	33 (100.0)	0.542	26 (78.8)	7 (21.2)	33 (100.0)	0.197
	Kadın	45 (42.5)	61 (57.5)	106 (100.0)		71 (67.0)	35 (33.0)	106 (100.0)	
	Toplam	61 (43.9)	78 (56.1)	139 (100.0)		97 (69.8)	42 (30.2)	139 (100.0)	
Yaş	26 ve altı	21 (60.0)	14 (40.0)	35 (100.0)	0.065	22 (62.9)	13 (37.1)	35 (100.0)	0.581
	27-30	24 (35.8)	43 (64.2)	67 (100.0)		48 (71.6)	19 (28.4)	67 (100.0)	
	31 ve üstü	16 (43.2)	21 (56.8)	37 (100.0)		27 (73.0)	10 (27.0)	37 (100.0)	
	Toplam	61 (43.9)	78 (56.1)	139 (100.0)		97 (69.8)	42 (30.2)	139 (100.0)	
Medeni Durum	Evli	17 (35.4)	31 (64.6)	48 (100.0)	0.144	29 (60.4)	19 (39.6)	48 (100.0)	0.081
	Bekar	44 (48.4)	47 (51.6)	91 (100.0)		68 (74.7)	23 (25.3)	91 (100.0)	
	Toplam	61 (43.9)	78 (56.1)	139 (100.0)		97 (69.8)	42 (30.2)	139 (100.0)	
Doktora Eğitiminde Bulunduğu Aşama	Ders Aşaması	27 (49.1)	28 (50.9)	55 (100.0)	0.317	39 (70.9)	16 (29.1)	55 (100.0)	0.815
	Tez Aşaması	34 (40.5)	50 (59.5)	84 (100.0)		58 (69.0)	26 (31.0)	84 (100.0)	
	Toplam	61 (43.9)	78 (56.1)	139 (100.0)		97 (69.8)	42 (30.2)	139 (100.0)	

6.3. Doktora Öğrencilerinin Metabilişsel Adaptasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde doktora öğrencilerinin metabilişsel adaptasyonlarının (pozitif metabiliş ve pozitif meta-duygular) sıklık dağılımları ile öğrencilerin metabilişsel adaptasyonlarının sosyodemografik değişkenlere ve doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre dağılımlarına ilişkin ki-kare test analizleri açıklanmıştır. Tablo 6.3.a'da görüldüğü gibi, öğrencilerin metabilişsel adaptasyon düzeylerine ilişkin sıklık dağılımları incelendiğinde, doktora öğrencilerinin % 66.2'sinin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 33.8'inin ise düşük olduğu; % 80.6'sının kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama ve problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyinin yüksek olduğu ve yine % 79.1'inin esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6.3.a: Metabilişsel Adaptasyon Düzeylerine Göre Öğrencilerin Sıklık Dağılımları

	n	%
Takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi		
Düşük	47	33.8
Yüksek	92	66.2
Toplam	139	100.0
Kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye yönelik kendine güven duyma düzeyi		
Düşük	27	19.4
Yüksek	112	80.6
Toplam	139	100.0
Esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi		
Düşük	29	20.9
Yüksek	110	79.1
Toplam	139	100.0

Doktora öğrencilerinin metabilşsel adaptasyonlarının sosyodemografik değişkenlere ve doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre dağılımları ile bu yönde yapılan ki-kare testi analizlerine ilişkin bulgular ise aşağıda Tablo 6.3.b'de sunulmuştur.

Tablo 6.3.b'de, öğrencilerin pozitif metabilş ve pozitif meta duygularının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, erkek öğrencilerin % 63.6'sının takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 36.4'ünün düşük, kadın öğrencilerin % 67.0'ının takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 33.0'ının düşük olduğu; erkek öğrencilerin % 84.8'inin ve kadın öğrencilerin % 79.2'sinin kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyinin yüksek olduğu; erkek öğrencilerin % 81.8'inin ve kadın öğrencilerin % 78.3'ünün esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Ki kare testi sonuçları, doktora öğrencilerinin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya, kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye, esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

Doktora öğrencilerinin pozitif metabilş ve pozitif meta duygularının yaşa göre dağılımları dikkate alındığında, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 57.1'inin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 42.9'unun düşük, 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 67.2'sinin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 32.8'inin düşük, 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 73.0'ının takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 27.0'ının düşük olduğu görülmektedir. Yine, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 60.0'ının kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 40.0'ının düşük olduğu; 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 83.6'sının ve 31

ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 94.6'sının kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeylerinin yüksek olduğu; 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 60.0'nin esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 40.0'nin düşük olduğu; 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 85.1'inin ve 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 86.5'inin esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan istatistiksel analizlerde, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmış ($p < 0.05$) ve 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin ve 31 yaş ve üstündeki öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyleri ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Doktora öğrencilerinin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin ise yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > 0.05$).

Doktora öğrencilerinin pozitif metabiliz ve pozitif meta duygularının medeni duruma göre dağılımları incelendiğinde ise, evli öğrencilerin % 64.6'sının takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 35.4'ünün düşük, bekar öğrencilerin % 67.0'nin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 33.0'nin düşük olduğu; evli öğrencilerin % 89.6'sının ve bekar öğrencilerin % 75.8'inin kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeylerinin yüksek olduğu; evli öğrencilerin % 85.4'ünün ve bekar öğrencilerin % 75.8'inin ise esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin yüksek olduğu

görülmektedir. Yapılan analizlerde doktora öğrencilerinin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya, kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye, esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Bu bölümde son olarak doktora öğrencilerinin pozitif metabiliz ve pozitif meta duygularının doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre dağılımları incelenmiştir. Ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 63.6'sının takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 36.4'ünün düşük, tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 67.9'unun takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin yüksek ve % 32.1'inin düşük olduğu; ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 76.4'ünün ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 83.3'ünün kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeylerinin yüksek olduğu; yine ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 72.7'sinin ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 83.3'ünün esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 6.3.b'de görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya; kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye; esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 6.3.b: Öğrencilerin Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta Duygularının Sosyodemografik Değişkenlere ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

POZİTİF METABİLİŞ VE POZİTİF META DUYGULAR ALT BOYUTLARI													
SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER VE EĞİTİM DURUMU		Takıntılı Davranışları ve Duyguları Ortadan Kaldırmaya Yönelik Kendine Güven Duyma Düzeyi				Kendi Duygu ve Düşüncelerini İpucu Olarak Kullanma, Ani Reaksiyonu Kısıtlama, Problem Çözmeye Yönelik Kendine Güven Duyma Düzeyi				Esnek ve Gerçekleştirilebilir Hedefler Hiyerarşisi Oluşturmaya Yönelik Kendine Güven Duyma Düzeyi			
		Düşük	Yüksek	Toplam	p	Düşük	Yüksek	Toplam	p	Düşük	Yüksek	Toplam	p
		n (%)	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	n (%)	
Cinsiyet	Erkek	12 (36.4)	21 (63.6)	33 (100.0)	0.723	5 (15.2)	28 (84.8)	33 (100.0)	0.477	6 (18.2)	27 (81.8)	33 (100.0)	0.664
	Kadın	35 (33.0)	71 (67.0)	106 (100.0)		22 (20.8)	84 (79.2)	106 (100.0)		23 (21.7)	83 (78.3)	106 (100.0)	
	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
Yaş	26 ve altı	15 (42.9)	20 (57.1)	35 (100.0)	0.355	14 (40.0)	21 (60.0)	35 (100.0)	0.001	14 (40.0)	21 (60.0)	35 (100.0)	0.006
	27-30	22 (32.8)	45 (67.2)	67 (100.0)		11 (16.4)	56 (83.6)	67 (100.0)		10 (14.9)	57 (85.1)	67 (100.0)	
	31 ve üstü	10 (27.0)	27 (73.0)	37 (100.0)		2 (5.4)	35 (94.6)	37 (100.0)		5 (13.5)	32 (86.5)	37 (100.0)	
	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
Medeni Durum	Evli	17 (35.4)	31 (64.6)	48 (100.0)	0.772	5 (10.4)	43 (89.6)	48 (100.0)	0.051	7 (14.6)	41 (85.4)	48 (100.0)	0.186
	Bekar	30 (33.0)	61 (67.0)	91 (100.0)		22 (24.2)	69 (75.8)	91 (100.0)		22 (24.2)	69 (75.8)	91 (100.0)	
	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
Doktora Eğitiminde Bulunduğu Aşama	Ders Aşaması	20 (36.4)	35 (63.6)	55 (100.0)	0.607	13 (23.6)	42 (76.4)	55 (100.0)	0.310	15 (27.3)	40 (72.7)	55 (100.0)	0.132
	Tez Aşaması	27 (32.1)	57 (67.9)	84 (100.0)		14 (16.7)	70 (83.3)	84 (100.0)		14 (16.7)	70 (83.3)	84 (100.0)	
	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	

6.4. Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Yönelimleri ve Metabilişsel Adaptasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde doktora öğrencilerinin metabilişsel adaptasyonları ile motivasyonel yönelimleri arasındaki ilişkiler sunulmuş ve bu yönde ki kare testi ile yapılan analizlere yer verilmiştir. Tüm bulgular ve analizler Tablo 6.4’de özetlenmiştir.

Tablo 6.4’de, öğrencilerin metabilişsel adaptasyonlarının (pozitif metabilis ve pozitif meta duygular) motivasyonel yönelim alt boyutlarına göre dağılımları incelendiğinde, takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi yüksek olan grupta, performansa yönelik hedef yönelimi düzeyinin % 78.7 ile düşük-orta, % 56.4 ile yüksek; akademik yabancılaşmanın % 69.7 ile düşük-orta olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyleri düşük-orta ve yüksek olan iki grupta da takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi sırasıyla % 69.6 ve % 65.5 ile yüksek çıkmıştır ($p > 0.05$). Yine, takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi yüksek olan grupta, % 69.0 ile yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin anlamlı olarak düşük-orta olduğu görülürken ($p < 0.05$); metabilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile içsel kontrol ve dışsal kontrol düzeyleri düşük-orta ve yüksek olan gruplarda takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri yüksek çıkmış; gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 6.4: Öğrencilerin Pozitif Metabiliz ve Pozitif Meta Duygularının Motivasyonel Yönelimlerine Göre Dağılımları

MOTİVASYONEL YÖNELİMLER ALT BOYUTLARI		POZİTİF METABİLİZ VE POZİTİF META DUYGULAR ALT BOYUTLARI											
		Takıntılı Davranışları ve Duyguları Ortadan Kaldırmaya Yönelik Kendine Güven Duyma				Kendi Duygu ve Düşüncelerini İpucu Olarak Kullanma. Ani Reaksiyonu Kısıtlama. Problem Çözmeye Yönelik Kendine Güven Duyma				Esnek ve Gerçekleştirilebilir Hedefler Hiyerarşisi Oluşturmaya Yönelik Kendine Güven Duyma			
		Düşük n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p	Düşük n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p	Düşük n (%)	Yüksek n (%)	Toplam n (%)	p
Performansa Yönelik	Düşük-Orta	13 (21.3)	48 (78.7)	61 (100.0)		11 (18.0)	50 (82.0)	61 (100.0)		12 (19.7)	49 (80.3)	61 (100.0)	
Hedef Yönelimi	Yüksek	34 (43.6)	44 (56.4)	78 (100.0)	0.006	16 (20.5)	62 (79.5)	78 (100.0)	0.714	17 (21.8)	61 (78.2)	78 (100.0)	0.760
Düzei	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
Öğrenmeye Yönelik	Düşük-Orta	7 (30.4)	16 (69.6)	23 (100.0)		7 (30.4)	16 (69.6)	23 (100.0)		7 (30.4)	16 (69.6)	23 (100.0)	
Hedef Yönelimi	Yüksek	40 (34.5)	76 (65.5)	116 (100.0)	0.708	20 (17.2)	96 (82.8)	116 (100.0)	0.144	22 (19.0)	94 (81.0)	116 (100.0)	0.216
Düzei	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
Akademik Yabancılaşma Düzeyi	Düşük-Orta	36 (30.3)	83 (69.7)	119 (100.0)		17 (14.3)	102 (85.7)	119 (100.0)		21 (17.6)	98 (82.4)	119 (100.0)	
	Yüksek	11 (55.0)	9 (45.0)	20 (100.0)	0.030	10 (50.0)	10 (50.0)	20 (100.0)	0.000	8 (40.0)	12 (60.0)	20 (100.0)	0.023
	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
Metabilizsel Öğrenme Stratejilerini	Düşük-Orta	8 (36.4)	14 (63.6)	22 (100.0)		9 (40.9)	13 (59.1)	22 (100.0)		10 (45.5)	12 (54.5)	22 (100.0)	
	Yüksek	39 (33.3)	78 (66.7)	117 (100.0)	0.783	18 (15.4)	99 (84.6)	117 (100.0)	0.005	19 (16.2)	98 (83.8)	117 (100.0)	0.002
Kullanma	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
Yüzeysel Öğrenme Stratejilerini	Düşük-Orta	39 (31.0)	87 (69.0)	126 (100.0)		26 (20.6)	100 (79.4)	126 (100.0)		29 (23.0)	97 (77.0)	126 (100.0)	
	Yüksek	8 (61.5)	5 (38.5)	13 (100.0)	0.026	1 (7.7)	12 (92.3)	13 (100.0)	0.261	0 (0.0)	13 (100.0)	13 (100.0)	0.052
Kullanma	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
İçsel Kontrol Düzeyi	Düşük-Orta	23 (37.7)	38 (62.3)	61 (100.0)		18 (29.5)	43 (70.5)	61 (100.0)		20 (32.8)	41 (67.2)	61 (100.0)	
	Yüksek	24 (30.8)	54 (69.2)	78 (100.0)	0.391	9 (11.5)	69 (88.5)	78 (100.0)	0.008	9 (11.5)	69 (88.5)	78 (100.0)	0.002
	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	
Dışsal Kontrol Düzeyi	Düşük-Orta	30 (30.9)	67 (69.1)	97 (100.0)		17 (17.5)	80 (82.5)	97 (100.0)		20 (20.6)	77 (79.4)	97 (100.0)	
	Yüksek	17 (40.5)	25 (59.5)	42 (100.0)	0.275	10 (23.8)	32 (76.2)	42 (100.0)	0.390	9 (21.4)	33 (78.6)	42 (100.0)	0.914
	Toplam	47 (33.8)	92 (66.2)	139 (100.0)		27 (19.4)	112 (80.6)	139 (100.0)		29 (20.9)	110 (79.1)	139 (100.0)	

Tablo 6.4’de görüldüğü gibi, kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi yüksek olan öğrenci grubunda, performansa yönelik hedef yönelimi düzeyinin % 82.0 ile düşük-orta ve % 79.5 ile yüksek; öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyinin % 69.6 ile düşük-orta ve % 82.8 ile yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Akademik yabancılaşma düzeyinin düşük-orta olduğu grupta kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi % 85.7 ile yüksek iken; akademik yabancılaşma düzeyi yüksek olan grupta bu oran % 50.0’a çıkmış ve yapılan analizde iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi yüksek olan grupta, % 84.6 ile metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin ve % 88.5 ile içsel kontrol düzeyinin anlamlı olarak yüksek olduğu görülürken ($p<0.05$); yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile dışsal kontrol düzeyleri düşük-orta ve yüksek olan gruplarda kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyleri yüksek çıkmış ve gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır ($p>0.05$).

Esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri ile motivasyonel yönelimler arasındaki ilişkiler dikkate alındığında ise, esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi yüksek olan öğrenci grubunda, performansa yönelik hedef yönelimi düzeyinin % 80.3 ile düşük-orta ve % 78.2 ile yüksek; öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyinin % 69.6 ile düşük-orta ve % 81.0 ile yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Akademik yabancılaşma düzeyinin düşük olduğu grupta esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi % 82.4 ile yüksek iken; akademik yabancılaşma düzeyi yüksek olan grupta bu oran % 60.0’a çıkmış ve yapılan analizde iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya

yönelik kendine güven duyma düzeyi yüksek olan grupta, % 83.8 ile metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin ve % 88.5 ile içsel kontrol düzeyinin anlamlı olarak yüksek olduğu görülürken ($p<0.05$); yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile dışsal kontrol düzeyleri düşük-orta ve yüksek olan gruplarda esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri yüksek çıkmış ve gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır ($p>0.05$).

6.5. Doktora Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde doktora öğrencilerinin akademik başarılarının (performans değerlendirmeleri) sıklık dağılımları ile öğrencilerin akademik başarılarının motivasyonel yönelimlerine, metabilşsel adaptasyonlarına, sosyodemografik değişkenlere ve doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre dağılımlarına ilişkin ki-kare test analizleri açıklanmıştır.

Tablo 6.5’de, ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans değerlendirme maddelerinin ortalaması üzerinden yapılan değerlendirmelerine göre sıklık dağılımları incelendiğinde, ders aşamasındaki öğrencilerin % 46.5’inin performans değerlendirmesinin iyi, % 39.5’inin çok iyi; tez aşamasındaki öğrencilerin % 73.1’inin performans değerlendirmesinin çok iyi; ders ve tez aşamasındaki tüm öğrenciler birlikte ele alındığında öğrencilerin % 60.0’ının performans değerlendirmesinin çok iyi olduğu görülmektedir. Doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmeleri üzerinden yapılan değerlendirmelerine göre sıklık dağılımları dikkate alındığında ise, benzer şekilde, ders aşamasındaki öğrencilerin % 48.8’inin performans genel değerlendirmesinin iyi, % 46.5’inin çok iyi; tez aşamasındaki öğrencilerin % 82.1’inin performans genel değerlendirmesinin çok iyi; ders ve tez aşamasındaki tüm öğrenciler birlikte öğrencilerin % 68.2’sinin performans genel değerlendirmesinin çok iyi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6.5: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerine Göre Sıklık Dağılımları

PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ	Değerlendirme	n	%
Performans değerlendirme maddelerinin ortalaması üzerinden yapılan değerlendirme			
Ders aşamasındaki öğrenciler	Sınırdaki	6	14.0
	İyi	20	46.5
	Çok iyi	17	39.5
	Toplam	43	100.0
Tez aşamasındaki öğrenciler	Sınırdaki	4	6.0
	İyi	14	20.9
	Çok iyi	49	73.1
	Toplam	67	100.0
Ders ve tez aşamasındaki tüm öğrenciler	Sınırdaki	10	9.1
	İyi	34	30.9
	Çok iyi	66	60.0
	Toplam	110	100.0
Performans genel değerlendirmeleri üzerinden yapılan değerlendirme			
Ders aşamasındaki öğrenciler	Sınırdaki	2	4.7
	İyi	21	48.8
	Çok iyi	20	46.5
	Toplam	43	100.0
Tez aşamasındaki öğrenciler	Sınırdaki	3	4.5
	İyi	9	13.4
	Çok iyi	55	82.1
	Toplam	67	100.0
Ders ve tez aşamasındaki tüm öğrenciler	Sınırdaki	5	4.5
	İyi	30	27.3
	Çok iyi	75	68.2
	Toplam	110	100.0

Tablo 6.5’de görüldüğü gibi, performans değerlendirme maddelerinin ortalaması üzerinden yapılan değerlendirme ile performans genel değerlendirmeleri üzerinden yapılan değerlendirmelere yönelik dağılımlar birbirine paralel çıktığı için bu bölümde sadece performans genel değerlendirmelerine ilişkin bulgulara ve analizlere yer verilecektir.

Tablo 6.5.a’da, ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin akademik başarılarının (performans genel değerlendirmelerinin) sosyodemografik

değişkenlerden cinsiyete, yaşa ve medeni duruma göre dağılımları ve ki-kare test analizleri verilmiştir. İlk olarak ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerine odaklanıldığında, erkek öğrencilerin % 60.0'nin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 33.3'ünün çok iyi, kadın öğrencilerin % 53.6'sının performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 42.9'unun iyi olduğu bulunmuştur. Doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin yaşa ve medeni duruma göre dağılımları incelendiğinde ise, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 60.0'nin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 33.3'ünün çok iyi, 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 62.5'inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 37.5'inin çok iyi, 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin tamamının performans genel değerlendirmelerinin çok iyi olduğu; evli öğrencilerin % 60.0'nin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 40.0'nin çok iyi, bekar öğrencilerin % 57.1'inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 39.3'ünün çok iyi olduğu görülmektedir. Tablo 6.5.a'da görüldüğü gibi, ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin cinsiyete, yaşa ve medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin cinsiyete ve medeni duruma göre dağılımları incelendiğinde, kadın öğrencilerin % 83.6'sının ve erkek öğrencilerin % 75.0'nin, evli öğrencilerin % 85.7'sinin ve bekar öğrencilerin % 78.9'unun performans genel değerlendirmelerinin çok iyi olduğu bulunmuş; yapılan analizlerde öğrencilerin performans genel değerlendirmelerinin cinsiyete ve medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin yaşa göre dağılımları incelendiğinde ise, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin tamamının performans genel değerlendirmelerinin iyi, 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 95.2'sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 72.2'sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 27.8'inin iyi olduğu görülmüş; öğrencilerin performans genel değerlendirmelerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 6.5.a: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Dağılımı

SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER		PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ									
		Ders aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri					Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				
		Sınırdan	İyi	Çok İyi	Toplam	p*	Sınırdan	İyi	Çok İyi	Toplam	p*
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Cinsiyet	Erkek	1 (6.7)	9 (60.0)	5 (33.3)	15 (100.0)	0.205	0 (0.0)	3 (25.0)	9 (75.0)	12 (100.0)	0.480
	Kadın	1 (3.6)	12 (42.9)	15 (53.6)	28 (100.0)		3 (5.5)	6 (10.9)	46 (83.6)	55 (100.0)	
	Toplam	2 (4.7)	21 (48.8)	20 (46.5)	43 (100.0)		3 (4.5)	9 (13.4)	55 (82.1)	67 (100.0)	
Yaş	26 ve altı	1 (6.7)	9 (60.0)	5 (33.3)	15 (100.0)	0.189	0 (0.0)	1 (100.0)	0 (0.0)	1 (100.0)	0.015
	27-30	0 (0.0)	10 (62.5)	6 (37.5)	16 (100.0)		0 (0.0)	5 (27.8)	13 (72.2)	18 (100.0)	
	31 ve üstü	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (100.0)	2 (100.0)		0 (0.0)	1 (4.8)	20 (95.2)	21 (100.0)	
Toplam		1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		0 (0.0)	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	
Medeni Durum	Evli	0 (0.0)	3 (60.0)	2 (40.0)	5 (100.0)	0.976	0 (0.0)	3 (14.3)	18 (85.7)	21 (100.0)	0.574
	Bekar	1 (3.6)	16 (57.1)	11 (39.3)	28 (100.0)		0 (0.0)	4 (21.1)	15 (78.9)	19 (100.0)	
	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		0 (0.0)	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdan ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 6.5.b’de, ders ve tez aşamasındaki tüm doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmeleri dikkate alındığında, kadın öğrencilerin % 73.5’inin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 21.7’sinin iyi; erkek öğrencilerin % 51.9’unun performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 44.4’ünün iyi olduğu tespit edilmiş; öğrencilerin performans genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$). Tüm doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin yaşa göre dağılımları incelendiğinde, 31 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin % 95.7’sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi, 27-30 yaş grubundaki öğrencilerin % 55.9’unun performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 44.1’inin iyi, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin % 62.5’inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 31.3’ünün çok iyi olduğu görülmüştür. Tablo 6.5.b’de görüldüğü gibi, tüm doktora öğrencileri birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin performans genel değerlendirmelerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmış ($p<0.05$); 27-30 yaş ve 31 yaş ve üstü öğrencilerin performans genel değerlendirmelerinin 26 ve altındaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha iyi olduğu bulunmuştur.

Son olarak ders ve tez aşamasındaki tüm doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin medeni duruma göre dağılımlarına bakıldığında, evli öğrencilerin % 76.9’unun performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 23.1’inin iyi, bekar öğrencilerin % 55.3’ünün performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 42.6’sının iyi olduğu; yapılan analizde evli ve bekar öğrenciler arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 6.5.b: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Dağılımı

SOSYODEMOGRAFIK DEĞİŞKENLER		PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ				
		Ders ve tez aşamasındaki tüm öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				
		Sınırdan	İyi	Çok İyi	Toplam	p*
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Cinsiyet	Erkek	1 (3.7)	12 (44.4)	14 (51.9)	27 (100.0)	0.036
	Kadın	4 (4.8)	18 (21.7)	61 (73.5)	83 (100.0)	
	Toplam	5 (4.5)	30 (27.3)	75 (68.2)	110 (100.0)	
Yaş	26 ve altı	1 (6.3)	10 (62.5)	5 (31.3)	16 (100.0)	0.000
	27-30	0 (0.0)	15 (44.1)	19 (55.9)	34 (100.0)	
	31 ve üstü	0 (0.0)	1 (4.3)	22 (95.7)	23 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	
Medeni Durum	Evli	0 (0.0)	6 (23.1)	20 (76.9)	26 (100.0)	0.067
	Bekar	1 (2.1)	20 (42.6)	26 (55.3)	47 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdan ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

6.5.1. Doktora öğrencilerinin akademik başarıları ve motivasyonel yönelimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Bu bölümde doktora öğrencilerinin akademik başarılarının (performans değerlendirmeleri) motivasyonel yönelimlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular ve bu yönde yapılan ki-kare testi analizleri sunulmuştur.

Tablo 6.5.1.a'da, ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin performansa yönelik hedef yönelimlerine göre dağılımları incelendiğinde, performansa yönelik hedef yönelimi düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 60.0'nin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 33.3'ünün ise çok iyi olduğu; performansa yönelik hedef yönelimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 55.6'sının performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 44.4'ünün

ise çok iyi olduğu gör÷lmektedir. Doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerine göre dağılımları incelendiğinde, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 71.4'ünün performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 28.6'sının çok iyi olduğu; öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 53.8'inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 42.3'ünün ise çok iyi olduğu gör÷lmektedir. Öğrencilerin performans genel değerlendirmelerinin akademik yabancılaşma yönelimlerine göre dağılımları dikkate alındığında ise akademik yabancılaşma düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 53.8'inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 42.3'ünün çok iyi olduğu; akademik yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 71.4'ünün performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 28.6'sının çok iyi olduğu gör÷lmektedir. Tablo 6.5.1.a'da gör÷ldüğu gibi, ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin her iki hedef yönelimi ve akademik yabancılaşma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 6.5.1.a: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Hedef Yönelimlerine Göre Dağılımları

HEDEF YÖNELİMLERİ		PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ									
		Ders aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri					Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				
		Sınırdaki n (%)	İyi n (%)	Çok İyi n (%)	Toplam n (%)	p*	Sınırdaki n (%)	İyi n (%)	Çok İyi n (%)	Toplam n (%)	p*
Performansa	Düşük-Orta	1 (6.7)	9 (60.0)	5 (33.3)	15 (100.0)	0.515	0 (0.0)	4 (21.1)	15 (78.9)	19 (100.0)	0.574
Yönelik Hedef	Yüksek	0 (0.0)	10 (55.6)	8 (44.4)	18 (100.0)		0 (0.0)	3 (14.3)	18 (85.7)	21 (100.0)	
Yönelimi	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		0 (0.0)	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	
Düzeyi											
Öğrenmeye	Düşük-Orta	0 (0.0)	5 (71.4)	2 (28.6)	7 (100.0)	0.509	0 (0.0)	1 (25.0)	3 (75.0)	4 (100.0)	0.677
Yönelik Hedef	Yüksek	1 (3.8)	14 (53.8)	11 (42.3)	26 (100.0)		0 (0.0)	6 (16.7)	30 (83.3)	36 (100.0)	
Yönelimi	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		0 (0.0)	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	
Düzeyi											
Akademik	Düşük-Orta	1 (3.8)	14 (53.8)	11 (42.3)	26 (100.0)	0.509	0 (0.0)	6 (16.7)	30 (83.3)	36 (100.0)	0.677
Yabancılaşma	Yüksek	0 (0.0)	5 (71.4)	2 (28.6)	7 (100.0)		0 (0.0)	1 (25.0)	3 (75.0)	4 (100.0)	
Düzeyi	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		0 (0.0)	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdaki ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

Tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerine yönelik bulgulara gelince, performansa yönelik hedef yönelimi düzeyi düşük-orta olan doktora öğrencilerinin % 78.9'unun ve yüksek olan öğrencilerin % 85.7'sinin, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 83.3'ünün ve düşük-orta olan öğrencilerin % 75.0'ının, akademik yabancılaşma düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 83.3'ünün ve yüksek olan öğrencilerin % 75.0'ının performans genel değerlendirmelerinin çok iyi olduğu bulunmuştur. Ki kare testi yapılan analizlerde tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin her iki hedef yönelim ve akademik yabancılaşma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$, Tablo 6.5.1.a).

Ders ve tez aşamasındaki tüm doktora öğrencileri birlikte değerlendirildiğinde (Tablo 6.5.1.b), performansa yönelik hedef yönelimi düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 38.2'sinin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 58.8'inin çok iyi, yüksek olanların % 33.3'ünün iyi ve % 66.7'sinin çok iyi olduğu bulunmuştur. Öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 66.1'inin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 32.3'ünün iyi; düşük-orta olan öğrencilerin % 54.5'inin iyi ve % 45.5'inin çok iyi olduğu belirlenmiştir. Son olarak, performans genel değerlendirmelerinin akademik yabancılaşma yönelimlerine göre dağılımları incelendiğinde, akademik yabancılaşma düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 66.1'inin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 32.3'ünün iyi; akademik yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 54.5'inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 45.5'inin ise çok iyi olduğu görülmektedir. Tablo 6.5.1.b'de görüldüğü gibi, ders ve tez aşamasındaki tüm doktora öğrencileri birlikte ele alındığı zaman da, öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri her iki hedef yönelim düzeyi ve akademik yabancılaşma düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 6.5.1.b: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Hedef Yönelimlerine Göre Dağılımları

HEDEF YÖNELİMLERİ		Ders ve Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				p*
		Sınırdan n (%)	İyi n (%)	Çok İyi n (%)	Toplam n (%)	
Performansa	Düşük-Orta	1 (2.9)	13 (38.2)	20 (58.8)	34 (100.0)	0.489
Yönelik Hedef	Yüksek	0 (0.0)	13 (33.3)	26 (66.7)	39 (100.0)	
Yönelimi	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	
Düzeyi						
Öğrenmeye	Düşük-Orta	0 (0.0)	6 (54.5)	5 (45.5)	11 (100.0)	0.191
Yönelik Hedef	Yüksek	1 (1.6)	20 (32.3)	41 (66.1)	62 (100.0)	
Yönelimi	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	
Düzeyi						
Akademik	Düşük-Orta	1 (1.6)	20 (32.3)	41 (66.1)	62 (100.0)	0.191
Yabancılaşma	Yüksek	0 (0.0)	6 (54.5)	5 (45.5)	11 (100.0)	
Düzeyi	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdan ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 6.5.1.c’de, ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin öğrenme stratejilerine göre dağılımları verilmiştir. İlk olarak ders aşamasındaki doktora öğrencileri dikkate alındığında, metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 85.7’sinin performans genel değerlendirmelerinin iyi, yüksek olan öğrencilerin % 50.0’inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 46.2’sinin çok iyi olduğu görülmektedir. Yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 57.1’inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 39.3’ünün çok iyi; yüksek olan öğrencilerin % 60.0’inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 40.0’inin çok iyi olduğu bulunmuştur. Tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin metabilşsel öğrenme stratejilerine göre dağılımları incelendiğinde, metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 85.7’sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi, düşük-orta olan öğrencilerin % 40.0’inin iyi ve % 60.0’inin çok iyi olduğu görülmektedir. Yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma

düzeıı düşük-orta olan öğrencilerin % 84.2'sinin performans genel değerlendirmeleri çok iyi, yüksek olanların %50.0'sinin performans genel değerlendirmeleri iyi ve % 50.0'si çok iyi çıkmıştır. Yapılan analizlerde ders ve tez dönemindeki doktora öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile performans genel değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Ders ve tez aşamasındaki tüm doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin öğrenme stratejilerine göre dağılımları incelendiğinde ise (Tablo 6.5.1.d), metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 68.9'unun performans genel değerlendirmelerinin çok iyi, % 29.5'inin iyi; düşük-orta olan öğrencilerin % 66.7'sinin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 33.3'ünün çok iyi olduğu; doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Tüm doktora öğrencileri birlikte değerlendirildiğinde, yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 65.2'sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 33.3'ünün iyi, yüksek olan öğrencilerin % 57.1'inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 42.9'unun çok iyi olduğu; doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 6.5.1.c: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Öğrenme Stratejilerine Göre Dağılımları

ÖĞRENME STRATEJİLERİ		PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ									
		Ders aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri					Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				
		Sınırdan	İyi	Çok İyi	Toplam	p*	Sınırdan	İyi	Çok İyi	Toplam	p*
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Metabolişsel Öğrenme Stratejilerini Kullanma	Düşük-Orta	0 (0.0)	6 (85.7)	1 (14.3)	7 (100.0)	0.126	-	2 (40.0)	3 (60.0)	5 (100.0)	0.157
	Yüksek	1 (3.8)	13 (50.0)	12 (46.2)	26 (100.0)		-	5 (14.3)	30 (85.7)	35 (100.0)	
	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		-	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	
Yüzeysel Öğrenme Stratejilerini Kullanma	Düşük-Orta	1 (3.6)	16 (57.1)	11 (39.3)	28 (100.0)	0.976	-	6 (15.8)	32 (84.2)	38 (100.0)	0.215
	Yüksek	0 (0.0)	3 (60.0)	2 (40.0)	5 (100.0)		-	1 (50.0)	1 (50.0)	2 (100.0)	
	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		-	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdan ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 6.5.1.d: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Öğrenme Stratejilerine Göre Dağılımı

ÖĞRENME STRATEJİLERİ		Ders ve Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				p*
		Sınırd a n (%)	İyi n (%)	Çok İyi n (%)	Toplam n (%)	
Metabilişsel Öğrenme Stratejilerini Kullanma	Düşük-Orta	0 (0.0)	8 (66.7)	4 (33.3)	12 (100.0)	0.020
	Yüksek	1 (1.6)	18 (29.5)	42 (68.9)	61 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	
Yüzeysel Öğrenme Stratejilerini Kullanma	Düşük-Orta	1 (1.5)	22 (33.3)	43 (65.2)	66 (100.0)	0.245
	Yüksek	0 (0.0)	4 (57.1)	3 (42.9)	7 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırd ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

Bu bölümde son olarak Tablo 6.5.1.e ve Tablo 6.5.1.f’de, nedensel yüklemeler ile performans genel değerlendirmelerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin içsel kontrol düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, içsel kontrol düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 64.7’sinin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 35.3’ünün çok iyi, yüksek olan öğrencilerin % 50.0’inin iyi ve % 43.8’inin çok iyi olduğu; dışsal kontrol düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 66.7’sinin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 33.3’ünün çok iyi, düşük-orta olan öğrencilerin % 54.2’sinin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 41.7’sinin çok iyi olduğu görülmektedir. Tez aşamasındaki doktora öğrencilerinden içsel kontrol düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 84.6’sının ve yüksek olan öğrencilerin % 81.5’inin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi, dışsal kontrol düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 84.6’sının ve düşük-orta olan öğrencilerin % 81.5’inin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi olduğu bulunmuştur.

Tablo 6.5.1.e: Ders ve Tez Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Nedensel Yüklemelere Göre Dağılımları

NEDENSEL YÜKLEMELER		PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ									
		Ders aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri					Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				
		Sınırdaki	İyi	Çok İyi	Toplam	p*	Sınırdaki	İyi	Çok İyi	Toplam	p*
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
İçsel Kontrol Düzeyi	Düşük-Orta	0 (0.0)	11 (64.7)	6 (35.3)	17 (100.0)	0.619	-	2 (15.4)	11 (84.6)	13 (100.0)	0.807
	Yüksek	1 (6.3)	8 (50.0)	7 (43.8)	16 (100.0)		-	5 (18.5)	22 (81.5)	27 (100.0)	
	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		-	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	
Dışsal Kontrol Düzeyi	Düşük-Orta	1 (4.2)	13 (54.2)	10 (41.7)	24 (100.0)	0.663	-	5 (18.5)	22 (81.5)	27 (100.0)	0.807
	Yüksek	0 (0.0)	6 (66.7)	3 (33.3)	9 (100.0)		-	2 (15.4)	11 (84.6)	13 (100.0)	
	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		-	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdaki ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 6.5.1.f'de, ders ve tez aşamasındaki tüm doktora öğrencileri birlikte incelendiğinde, içsel kontrol düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 67.4'ünün performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 30.2'sinin iyi olduğu, düşük-orta olan öğrencilerin % 56.7'sinin çok iyi ve % 43.3'ünün iyi olduğu görülmektedir. Dışsal kontrol düzeyi yüksek olan tüm doktora öğrencilerinin % 63.6'sının performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 36.4'ünün iyi, dışsal kontrol düzeyi düşük-orta olan öğrencilerin % 62.7'sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 35.3'ünün iyi olduğu bulunmuştur.

Tablo 6.5.1.e ve Tablo 6.5.1.f'de görüldüğü gibi, gerek ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencileri ayrı ayrı gerekse birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri içsel ve dışsal kontrol düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 6.5.1.f: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Nedensel Yüklemelere Göre Dağılımı

NEDENSEL YÜKLEMELER		Ders ve Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				p*
		Sınırdan n (%)	İyi n (%)	Çok İyi n (%)	Toplam n (%)	
İçsel Kontrol Düzeyi	Düşük-Orta	0 (0.0)	13 (43.3)	17 (56.7)	30 (100.0)	0.348
	Yüksek	1 (2.3)	13 (30.2)	29 (67.4)	43 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	
Dışsal Kontrol Düzeyi	Düşük-Orta	1 (2.0)	18 (35.3)	32 (62.7)	51 (100.0)	0.942
	Yüksek	0 (0.0)	8 (36.4)	14 (63.6)	22 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdan ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir

6.5.2. Doktora öğrencilerinin akademik başarıları ve metabilşsel adaptasyonları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Doktora öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili son olarak bu bölümde, Tablo 6.5.2.a ve Tablo 6.5.2.b'de, öğrencilerin akademik başarılarının (performans genel değerlendirmelerinin) metabilşsel adaptasyonlarına (pozitif metabilş ve pozitif meta duygular) göre dağılımları ve bu dağılımlara ilişkin ki-kare test analizleri sunulmuştur.

Tablo 6.5.2.a'da, ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin metabilşsel adaptasyon düzeylerine göre dağılımları ele alındığında, takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin % 53.8'inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 46.2'sinin çok iyi, yüksek olan öğrencilerin % 60.0'ının performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 35.0'ının çok iyi olduğu bulunmuştur. Kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin % 66.7'sinin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 33.3'ünün çok iyi, yüksek olan öğrencilerin % 55.6'sının performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 40.7'sinin çok iyi olduğu görülmüştür. Esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin % 80.0'ının performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 20.0'ının çok iyi, yüksek olan öğrencilerin % 53.6'sının performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 42.8'sinin çok iyi olduğu belirlenmiştir.

Tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin metabilşsel adaptasyon düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise, takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin % 84.6'sının ve yüksek olan öğrencilerin % 81.5'inin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi olduğu; kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 85.7'sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi, düşük olan öğrencilerin %

60.0'nin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 40.0'nin iyi olduğu; esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 86.1'inin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi, düşük olan öğrencilerin % 50.0'nin performans değerlendirmelerinin iyi ve % 50.0'nin çok iyi olduğu görülmüştür.

6.5.2.a'da görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda, ders ve tez aşamasındaki doktora ğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin öğrencilerin metabilifsel adaptasyon düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Bu bölümde son olarak Tablo 6.5.2.b'de, ders ve tez aşamasındaki tüm doktora ğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin metabilifsel adaptasyon düzeylerine göre dağılımları sunulmuştur. Tüm ğrencilerin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin % 65.4'ünün performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 34.6'sının iyi, yüksek olan öğrencilerin % 61.7'sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 36.2'sinin iyi olduğu görülmektedir. Kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin zmne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 66.1'inin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 32.3'ünün iyi, düşük olan öğrencilerin % 54.5'inin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 45.5'inin çok iyi olduğu bulunmuştur.

Tablo 6.5.2.a: Ders Aşamasındaki Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta Duygulara Göre Dağılımı

POZİTİF METABİLİŞ VE POZİTİF META DUYGULAR		PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ									
		Ders aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri					Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				
		Sınırdan	İyi	Çok İyi	Toplam	p*	Sınırdan	İyi	Çok İyi	Toplam	p*
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi	Düşük	0 (0.0)	7 (53.8)	6 (46.2)	13 (100.0)	0.522	0 (0.0)	2 (15.4)	11 (84.6)	13 (100.0)	0.807
	Yüksek	1 (5.0)	12 (60.0)	7 (35.0)	20 (100.0)		0 (0.0)	5 (18.5)	22 (81.5)	27 (100.0)	
	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		0 (0.0)	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	
Kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye yönelik kendine güven duyma düzeyi	Düşük	0 (0.0)	4 (66.7)	2 (33.3)	6 (100.0)	0.737	0 (0.0)	2 (40.0)	3 (60.0)	5 (100.0)	0.157
	Yüksek	1 (3.7)	15 (55.6)	11 (40.7)	27 (100.0)		0 (0.0)	5 (14.3)	30 (85.7)	35 (100.0)	
	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		0 (0.0)	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	
Esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi	Düşük	0 (0.0)	4 (80.0)	1 (20.0)	5 (100.0)	0.335	0 (0.0)	2 (50.0)	2 (50.0)	4 (100.0)	0.071
	Yüksek	1 (3.6)	15 (53.6)	12 (42.8)	28 (100.0)		0 (0.0)	5 (13.9)	31 (86.1)	36 (100.0)	
	Toplam	1 (3.0)	19 (57.6)	13 (39.4)	33 (100.0)		0 (0.0)	7 (17.5)	33 (82.5)	40 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdan ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 6.5.2.b’de, ders ve tez aşamasındaki tüm doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmelerinin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi ile kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problemin çözümüne yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Ders ve tez aşamasındaki tüm doktora öğrencileri birlikte değerlendirildiğinde, esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi yüksek olan öğrencilerin % 67.2’sinin performans genel değerlendirmelerinin çok iyi ve % 31.3’ünün iyi, düşük olan öğrencilerin % 66.7’sinin performans genel değerlendirmelerinin iyi ve % 33.3’ünün çok iyi olduğu görülmüş; öğrencilerin performans genel değerlendirmelerinin esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 6.5.2.b: Ders ve Tez Aşamasındaki Tüm Öğrencilerin Performans Değerlendirmelerinin Pozitif Metabiliz ve Pozitif Meta Duygulara Göre Dağılımı

POZİTİF METABİLİZ VE POZİTİF META DUYGULAR		Ders ve Tez aşamasındaki öğrencilerin performans genel değerlendirmeleri				p*
		Sınırdan	İyi	Çok İyi	Toplam	
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma	Düşük	0 (0.0)	9 (34.6)	17 (65.4)	26 (100.0)	0.755
	Yüksek	1 (2.1)	17 (36.2)	29 (61.7)	47 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	
Kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye yönelik kendine güven duyma	Düşük	0 (0.0)	6 (54.5)	5 (45.5)	11 (100.0)	0.191
	Yüksek	1 (1.6)	20 (32.3)	41 (66.1)	62 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	
Esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma	Düşük	0 (0.0)	6 (66.7)	3 (33.3)	9 (100.0)	0.049
	Yüksek	1 (1.6)	20 (31.3)	43 (67.2)	64 (100.0)	
	Toplam	1 (1.4)	26 (35.6)	46 (63.0)	73 (100.0)	

*Ki Kare testi, sınırdan ve iyi kategorileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

7. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, motivasyonel yönelimler, metabilişsel adaptasyonlar ve akademik başarı ile ilgili literatürde erişilen araştırmalar ışığında bu çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara ve istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlarına yer verilmiştir. Üç ana başlıktan oluşan bu bölümde ilk başlık altında öncelikle doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerine ve metabilişsel adaptasyonlarına (pozitif metabiliş ve pozitif meta duygular) ilişkin bulgular ele alınmış ve sonrasında öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ve metabilişsel adaptasyonları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular tartışılmıştır. Doktora öğrencilerinin akademik başarılarının değerlendirildiği ikinci başlık altında, öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ve akademik başarıları ile metabilişsel adaptasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular yorumlanmıştır. Üçüncü başlık altında ise araştırmada elde edilen sonuçlar ve öneriler maddeler halinde sıralanmıştır.

Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde doktora eğitimine devam eden ve bu araştırmaya dahil olan 139 öğrencinin motivasyonel yönelimleri, metabilişsel adaptasyonları ve akademik başarılarına yönelik bulguların değerlendirmesine geçmeden önce öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini özetlemek gerekirse, öğrencilerin % 76.3'ü kadın, yaklaşık dörtte üçü 27 yaş ve üzerinde ve % 65.5'i bekar. Yarıya yakını diş hekimliği fakültesi mezunu olan bu öğrencilerin % 48.9'ü aynı fakültede, % 20.4'ü sağlık bilimleri fakültesinde ve % 19.4'ü tıp fakültesinde doktora eğitimi yapmakta ve % 60.4'ü tez aşamasında bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük bölümü sürdürmekte oldukları doktora eğitimine yönelik beklenti ve hedeflerini akademik kariyer olarak belirtmişlerdir.

7.1. Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Yönelimleri ve Metabilişsel Adaptasyonları

7.1.1. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerine ilişkin yorumlar

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri (hedef yönelimleri, öğrenme stratejileri, nedensel yüklemeler) ile ilgili bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin % 80-90'nının öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi ve metabilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin yüksek, akademik yabancılaşma düzeyi ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin düşük-orta olduğu; performansa yönelik hedef yönelimleri ile nedensel yükleme düzeylerine bakıldığında ise dağılımların birbirine daha yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 56.1'inde performansa yönelik hedef yönelimi ile içsel kontrol düzeyleri yüksek, diğerlerinde düşük-orta çıkarken; yaklaşık % 70'inde dışsal kontrol düzeyi düşük-orta, % 30'unda yüksek çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hedef yönelimi alt boyutlarından öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi ile akademik yabancılaşma düzeyinin yaş gruplarına, akademik yabancılaşma düzeyinin medeni duruma, öğrenmeye yönelik hedef yöneliminin bulunan eğitim aşamasına göre anlamlı olarak farklılaştığı; 26 ve altı yaş grubunda öğrenmeye yönelik hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin yüzdesinin daha düşük, akademik yabancılaşma düzeyi yüksek olanların daha fazla olduğu bulunmuştur. Yine bekar öğrenciler arasında akademik yabancılaşma düzeyi yüksek öğrencilerin oranının daha fazla, ders aşamasındaki öğrencilerde öğrenmeye yönelik hedef yönelim düzeyi yüksek olanların ise daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejilerinde sadece metabilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin yaş grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve 26 ve altı yaş grubundaki öğrenciler arasında metabilişsel öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullanma oranının daha düşük olduğu bulunmuştur. Hedef yönelimleri ve öğrenme stratejilerinin diğer alt boyutlarının yanı sıra nedensel yükleme boyutları (içsel ve dışsal kontrol düzeyleri) arasındaki farkların cinsiyete, yaşa, medeni duruma ve bulunan eğitim aşamasına göre anlamlı olmadıkları belirlenmiştir.

Literatürde, öğrencilerin motivasyonel yönelimlerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Perrot ve ark. (2001) tarafından yapılmış bir çalışmada, sağlık bilimleri öğrencilerinin (tıp, hemşirelik ve eczacılık) % 63.0'ünün öğrenmeye yönelik hedef yönelimine ve % 26.0'sının performansa yönelik hedef yönelimine sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin nedensel yüklemeler açısından daha çok içsel kontrole sahip olduğu; öğrenme stratejileri açısından ise, bu çalışmada olduğu gibi, daha çok metabilşsel stratejileri tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca aynı çalışmada, metabilşsel stratejilerin en fazla hemşirelik öğrencileri tarafından kullanıldığı, yüzeysel öğrenme stratejilerinin ise en fazla eczacılık fakültesi öğrencileri tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanısıra öğrenmeye ve performansa yönelik hedef yönelimi olan öğrencilerin metabilşsel öğrenme stratejilerini tercih ettiği bulunmuştur.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara tekrar dönüp doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerinin sosyodemografik değişkenlere göre dağılımları daha ayrıntılı olarak ele almak gerekirse; öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeylerinin ve akademik yabancılaşma düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı, performansa yönelik hedef yönelimi düzeyleri arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. 27-30 yaş grubu ile 31 yaş ve üstü gruptaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyleri, 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek; akademik yabancılaşma düzeyleri ise anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. Yine doktora öğrencilerinin akademik yabancılaşma düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaştığı, evli öğrencilerin akademik yabancılaşma düzeylerinin bekar öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgularla paralellik gösterecek şekilde Perrot ve ark.'nın (2001) yaptığı çalışmada da, 24 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin daha fazla öğrenmeye yönelik hedef yönelimine, bekar öğrencilerin daha yüksek akademik yabancılaşma düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca MÜSBE doktora öğrencileri ile yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin, performansa yönelik hedef yönelimi düzeylerinin ve öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeylerinin doktora eğitiminde bulunduğu

aşamaya göre ise anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Tez aşamasındaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyleri, ders aşamasındaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzey çıkmıştır. Yine öğrencilerin performansa yönelik hedef yönelimi düzeylerinin ve akademik yabancılaşma düzeylerinin doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre, hedef yönelimlerinin cinsiyete göre, metabilşsel öğrenme stratejilerini ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete, doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya ve medeni duruma göre, içsel kontrol düzeyleri ve dışsal kontrol düzeylerinin cinsiyete, yaşa, medeni duruma ve doktora eğitiminde bulunduğu aşamaya göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak doktora öğrencilerinin metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı; 26 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu, öğrencilerin yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ise yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Perrot ve ark.'nın (2001) sağlık bilimleri öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla performansa yönelik hedef yönelimine sahip olduğu bulunmuştur. Yine Perrot ve ark. (2001) tarafından yapılan çalışmada, bu çalışmadan farklı olarak, bekar öğrencilerin daha yüksek dışsal kontrol yönelimine sahip olduğu belirlenmiştir. Motivasyonel faktörlerden göreve verilen değer, öğrenme stratejileri ve akademik başarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı, üniversite öğrencileriyle yapılmış diğer bir çalışmada, Ray ve ark. (2003), kadın öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma, göreve verilen değer ve akademik başarı açısından erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Bu çalışmada, öğrencilerin motivasyonel yönelimleri yarıyıl sonunda uygulanan ölçeğe verilen cevaplar doğrultusunda kesitsel olarak incelenmiştir. Oysa, öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ile ilgili daha kapsamlı bir açıklama yapabilmek için bu yönde yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Örneğin, öğrencilerin hedef yönelimlerinin, metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ve nedensel yükleme düzeylerinin eğitim süresince nasıl bir değişim gösterdiğini inceleyen çalışmalar ile farklı fakültelerde doktora eğitimine devam eden öğrencilerle yapılan çalışmalardan elde edilecek sonuçların birbiriyle

karşılaştırılarak değerlendirilmesi daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması açısından faydalı olacaktır.

Bu doğrultuda, Hastings ve ark. (2001) tarafından eczacılık fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğrenmeye ve performansa yönelik hedef yönelimleri ile akademik yabancılaşmanın eğitim yıllarına göre değişimleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerde bir yıl sonunda öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin anlamlı olarak düştüğü, akademik yabancılaşmanın anlamlı olarak yükseldiği; içsel kontrol düzeyinin ise anlamlı olarak düştüğü görülmüştür. Hastings ve ark.'nın 2005'de yaptıkları benzer amaçlı diğer bir çalışmada ise, eczacılık fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin başlangıçta en fazla öğrenmeye yönelik hedef yönelimine sahip olduğu ancak bir yıl sonunda öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinde anlamlı olarak düşme, akademik yabancılaşmada ise yükselme olduğu saptanmıştır. Ancak akademik yabancılaşmada görülen yükselmenin anlamlı olmadığı, yıllar içerisinde akademik yabancılaşmanın çok fazla değişmediği bulunmuştur. Öğrencilerin performansa yönelik hedef yönelimlerinde ise ilk üç yıl içerisinde anlamlı bir farklılık görülmemiş, dördüncü yıl sonunda ise performansa yönelik hedef yönelimlerinde düşme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin içsel kontrol düzeyi puanlarında yıllar içerisinde anlamlı olarak düşme, dışsal kontrol düzeyi puanlarında ise yıllar içerisinde yükselme olduğu; ancak dışsal kontrol düzeyi puanlarındaki yükselmenin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerin dördüncü yıl sonunda en fazla olarak öğrenmeye yönelik hedef yönelimine sahip olduğu saptanmıştır.

Sağlık alanı dışında, Archer (1994) tarafından yapılmış çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri ile psikoloji ve eğitim psikolojisi derslerine yönelik algı araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ile (öğrenmeye ve performansa yönelik hedef yönelimleri, akademik yabancılaşma, öğrenme stratejileri, nedensel yüklemeleri) dersle ilgili pozitif algıları, zor ya da kolay görevleri seçmeyi tercih etme durumları, dersten hoşnut olma durumları, kendi yetenekleri ile ilgili algıları, gelecekte benzer dersler almayı isteme durumları ve derslerin gelecekteki kariyerleri ile olan ilgisine yönelik algıları incelenmiştir. Bulgular öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin metabilşsel stratejileri kullanımları, dersle ilgili pozitif algıları, zor görevleri seçmeyi tercih etme

durumları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri ile kolay görevleri seçmeyi tercih etme durumları arasında ise negatif yönde ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin performansa yönelik hedef yönelimleri ile öğrenme stratejileri arasında ve derse yönelik pozitif algıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu, ancak bu ilişkinin çok güçlü olmadığı bulunmuştur. Akademik yabancılaşmanın öğrenme stratejileri ile, derse yönelik pozitif algılar ile ve zor görevleri seçmeyi tercih etme durumları ile negatif yönde; kolay görevleri seçmeyi tercih etme durumları ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

7.1.2. Doktora öğrencilerinin metabilşsel adaptasyonlarına (pozitif metabilş ve pozitif meta duygular) ilişkin yorumlar

Bu başlık altında, doktora öğrencilerinin zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonları (pozitif metabilş ve pozitif meta duygular) ile pozitif metabilş ve pozitif meta duygularının sosyodemografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum) ve eğitim durumuna (doktora eğitiminde bulunduğu aşama) göre dağılımlarına yönelik bulgular ele alınmıştır.

Literatürde bu yönde yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bu sınırlı çalışmalardan birisi Beer and Moneta (2011) tarafından yapılmıştır. Zor ve belirsiz durumlar karşısında sergilenen uyumlaştırıcı metabilşsel düzenleme stratejilerinin araştırıldığı o çalışmada, 13 yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara geçmişte karşılaştıkları zor ve belirsiz durumları hatırlayarak, bu durumlarda sergiledikleri duygu ve davranışları, zor durumları nasıl olumlu yönde sonuçlandırdıkları sorulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların, zor ve belirsiz durumlar karşısında takıntılı düşünceleri ve duyguları ortadan kaldırma; kendi duygularını ipucu olarak yorumlamak konusunda kendine güven duyma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye yönelik akıl yürütme; esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma olmak üzere üç ayrı pozitif metabilşsel ve pozitif meta duygusal düzenleme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Yine Beer'in (2011) 18-73 yaş aralığında olan toplam 313 kişi ile yapmış olduğu diğer bir çalışmada, zor ve belirsiz durumlar karşısında sergilenen pozitif metabilşsel ve pozitif meta duygusal stratejilerin neler

olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir önceki niteliksel çalışmadan temel almış pozitif metabilışsel ve pozitif meta duygular ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı bu araştırmada, önceden toplam 49 maddeden oluşmuş olan pozitif metabilışsel ve pozitif meta duygular ölçeği yapılan faktör analizi sonucunda, takıntılı düşünceleri ve duyguları ortadan kaldırma; kendi duygularını ipucu olarak yorumlamak konusunda kendine güven duyma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye yönelik akıl yürütme; esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma olmak üzere üç ayrı boyuttan ve toplam 18 maddeden oluşan bir ölçek haline getirilmiştir.

Beer and Moneta (2010) tarafından geliştirilen üç boyutlu 18 maddeli ölçek kullanılarak yapılan bu araştırmada, pozitif metabilış ve pozitif meta duyguları kapsamında, öğrencilerin yaklaşık % 80'inin kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmek için akıl yürütmeye; esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik, % 66.2'sinin ise takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik olarak kendilerine yüksek düzeyde güven duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik olarak kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin oranı yaklaşık % 34 iken bu oran diğer iki boyut için % 20'lerde bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizlerde, doktora öğrencilerinin kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmek için akıl yürütmeye yönelik kendine güven duyma düzeyleri ile esnek, gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, medeni durum ve doktora eğitiminde bulunan aşamaya göre diğer boyutlarda gözlenen dağılımlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Yaş gruplarına yönelik analizi açmak gerekirse, ileri yaş gruplarında (27-30 yaş grubu ve 31 yaş ve üstü yaş grubu), öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyleri ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri % 80'lerin üzerinde yüksek olarak bulunurken; 26 yaş grubundaki öğrencilerde bu oran % 60.0 olarak

belirlenmiş ve yaş grupları arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Daha önce belirtildiği gibi, literatürde bireylerin pozitif metabilis ve pozitif meta duyguları ile ilgili yapılmış doğrudan çalışmalar sınırlı olduğu için bu çalışmada elde edilen yukarıdaki bulguların karşılaştırmalı değerlendirmeleri yapmak mümkün olmamaktadır. Bu konuda ancak yakın olabilecek çalışmalara bakılabilmektedir. Örneğin bu çerçevede ele alınabilecek, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre metabilis ve kendi kendine düzenleme stratejilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, Bidjerano (2005), cinsiyete göre metabilis, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme, örgütlenme, tekrar etme, zaman yönetimi, emek yönetimi, yardım arama ve akrandan öğrenme gibi kendi kendine düzenleyerek öğrenme stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmada, kadın öğrencilerin metabilis, tekrar etme, örgütlenme, zaman yönetimi, ayrıntılandırma ve emek yönetimi boyutlarından daha fazla puan aldığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme, akrandan öğrenme ve yardım arama stratejilerinde ise kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak farklılık saptanmamıştır. Görüldüğü gibi bu çalışmalar daha çok normal şartlarda sergilenen metabilisel stratejilere yöneliktir ve bu nedenle, zor durumlar karşısında bireylerin sergiledikleri pozitif metabilis ve pozitif meta duygulara yönelik çok sayıda yeni araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Doktora öğrencileriyle yapılan bu çalışmada ulaşılan bulgular, söz konusu ihtiyacın daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasına ve bu yönde yeni araştırmaların yapılmasına katkı sağlayacaktır.

7.1.3. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri ve metabilisel adaptasyonları arasındaki ilişkiye yönelik yorumlar

Bu çalışmada ayrıca doktora öğrencilerinin pozitif metabilis ve pozitif meta duyguları ile motivasyonel yönelimleri (hedef yönelimleri, öğrenme stratejileri, nedensel yüklemeler) arasındaki ilişkilere yönelik bulgular da elde edilmiştir. Bu bölümde bu bulgular ele alınarak değerlendirilmiş ve literatüre, bu konuyla ilgili yeni katkılar sunulmuştur.

Araştırmada doktora öğrencilerinin takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin performansa yönelik hedef yönelimi düzeylerine, akademik yabancılaşma düzeylerine ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiş; öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeylerine, metabilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine, içsel kontrol ve dışsal kontrol düzeylerine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Performansa yönelik hedef yönelimi düzeyleri düşük-orta çıkanların % 78.7'sinde ve yüksek çıkanların % 56.4'ünde; akademik yabancılaşma düzeyleri düşük-orta olanların yaklaşık % 70'inde ve yüksek olanların % 45.0'ında, yüzeysel öğrenme stratejileri düşük-orta düzeyde kullananların % 69.0'ında ve yüksek düzeyde kullananların % 61.5'inde takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu bulgular performansa yönelik hedef yönelimi, akademik yabancılaşma ve yüzeysel öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri daha düşük öğrencilerde takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Doktora öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin, akademik yabancılaşma düzeylerine, metabilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve içsel kontrol düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; performansa yönelik hedef yönelimi, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi, yüzeysel öğrenme stratejileri ve dışsal kontrol düzeyleri dikkate alındığında ise aradaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Akademik yabancılaşma düzeyleri düşük-orta olanların yaklaşık % 86'sında ve yüksek olanların % 50.0'ında, metabilişsel öğrenme stratejilerini düşük-orta düzeyde kullananların % 59.1'inde ve yüksek düzeyde kullananların % 84.6'sında; içsel kontrol düzeyleri düşük olanların % 70.5'inde ve yüksek bulunanların yaklaşık % 89'unda kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, akademik yabancılaşma düzeyleri düşük-orta olanların yaklaşık % 82'sinde ve

yüksek olanların % 60.0'ında, metabilışsel öğrenme stratejileri düşük-orta düzeyde kullananların % 54.5'inde ve yüksek düzeyde kullananların % 83.8'inde; içsel kontrol düzeyleri düşük olanların % 67.2'sinde ve yüksek bulunanların yaklaşık % 89'unda esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik yabancılaşma düzeyleri daha düşük, metabilışsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve içsel kontrol düzeyleri daha yüksek olan öğrencilerde kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya ve problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Literatürde bu yönde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir. Öğrencilerin pozitif metabilışsel ve pozitif meta duyguları ile motivasyonel yönelimleri arasındaki ilişkilerle ilgili olarak, Beer and Moneta'nın (2010), 18-66 yaş aralığındaki toplam 474 kişi ile yapmış olduğu bir çalışmada, toplam 18 maddeden oluşan pozitif metabilışsel ve pozitif meta duygular ölçeğinin, içsel ve dışsal motivasyonu ölçen diğer bir ölçek ile geçerlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada pozitif metabilışsel ve pozitif meta duygular ölçeğinin kendi duygularını ipucu olarak yorumlamak konusunda kendine güven duyma, ani reaksiyonu kısıtlama, problem çözmek için akıl yürütme boyutu ile içsel motivasyon arasında; yine, esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma boyutu ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta derecede ilişki olduğu belirlenmiştir. Takıntılı düşünceleri ve duyguları ortadan kaldırma konusunda kendine güven duyma boyutu ile içsel motivasyon arasında ise pozitif yönde fakat zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Pozitif metabilışsel ve pozitif meta duygular ölçeğinin takıntılı düşünceleri ve duyguları ortadan kaldırma konusunda kendine güven duyma boyutu ile dışsal motivasyon arasında orta derecede ve negatif yönde bir ilişki belirlenmiş iken; kendi duygularını ipucu olarak yorumlamak konusunda kendine güven duyma, ani reaksiyonu kısıtlama ve problem çözmek için akıl yürütme boyutu ile dışsal motivasyon arasında; benzer şekilde esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma boyutu ile dışsal motivasyon arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Literatürde motivasyonla zor durumlar karşısında sergilenen uyumlaştırıcı metabiliş arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar sınırlı olmakla birlikte motivasyon ve metabiliş arasındaki ilişkileri araştıran çalışmaların sayısı göreceli olarak çok daha fazladır. Bu yönde yapılan çalışmaların birisi, Sungur and Senler (2009) tarafından Türkiye'deki lise öğrencileri ile yapılmış ve çalışmada, metabiliş ile başarı hedefleri (öğrenmeye/uzmanlaşmaya yönelik hedefler, öğrenmede/uzmanlaşmada kaçınma hedefleri (öğrenme sırasında yanlış anlaşılmaktan, yanlış yapmaktan vb sakınma için sahip olunan hedefler), performansa yönelik hedefler ve performansta kaçınma hedefleri (performans sırasında diğer öğrencilere göre alt düzeyde olmama, aptal görünmeme ve zayıf notlar almama vb yönelik hedefler), algılanan yeterlik ve algılanan sınıf ortamı arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Metabilişin, bilişsel bilgi (dekleratif bilgi, prosedural bilgi ve bağlamsal bilgi) ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesi (planlama, bilgi yönetimi, gözlem ve değerlendirme) şeklinde ele alındığı araştırma sonucunda, motivasyonla ilgili değişkenlerin öğrencilerin metabilişsel becerileri ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Sperling ve ark. (2004) tarafından yapılmış bir diğer çalışmada, motivasyon, metabiliş, bilişsel stratejiler ve akademik başarı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu çalışma, akademik stratejiler dersine katılan üniversite öğrencileri ile yürütülmüş; metabiliş ölçeği ve öğrenme stratejileri anketi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, lise mezuniyet ortalamaları ve SAT puanları kullanılmıştır. Metabiliş ölçeği toplam puanı ile öğrenme stratejileri anketi puanları arasında ve metabiliş ile motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sungur (2007) tarafından yapılmış, lise öğrencilerinin bilim derslerindeki motivasyonel inançları, metabilişsel strateji kullanımı ve çaba düzenlemesi arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bir başka çalışma sonucunda, öğrencilerin metabilişsel strateji kullanımının belirleyicileri olarak içsel hedef yönelimi, göreve verilen değer ile ilgili inançlar, öğrenme inançlarının kontrolü ve öğrenmeye/performansa yönelik özyeterlik olduğu bulunmuştur. Çaba göstermek için bireyin yaptığı düzenlemeler üzerinde motivasyonel inançların ve metabilişin etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir görevi yerine getirmek ve metabilişsel stratejileri kullanmak için motivasyona sahip olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Kıran'ın (2010) ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu bir çalışmada ise,

öğrencilerin özyeterlik inançlarını oluşturan başarı hedefleri, metabiliş ve çaba düzenlemesi araştırılmıştır. Öğrencilerin özyeterliklerinin öğrenmeye yönelik hedefler, performansa yönelik hedefler, öğrenmede kaçınma hedefleri, metabiliş ve çaba düzenlemesi ile pozitif yönde ilişkili olduğu; özyeterlik ile öğrenmeye yönelik hedeflerin, performansa yönelik hedeflerin, öğrenmede kaçınma hedeflerinin ve performansta kaçınma hedeflerinin metabilişteki varyansın % 54'ünü açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca, özyeterliği, öğrenmeye yönelik hedefleri ve performansa yönelik hedefleri yüksek düzeyde olan öğrencilerin yüksek düzeyde metabilişsel stratejileri sergiledikleri bulunmuştur. Bununla beraber, öğrenmede kaçınma ve performansta kaçınma hedefleri olan öğrencilerin zor durumlarla karşılaştıklarında kolaylıkla görevden uzaklaştıkları görülmüştür.

7.2. Doktora Öğrencilerinin Akademik Başarıları

Tartışma bölümünde ilk olarak doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri ve metabilişsel adaptasyonları arasındaki ilişkiler ele alınarak tartışıldı. Bundan sonraki kısımda ise öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ve metabilişsel adaptasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler değerlendirilecektir. Ders veya tez dönemindeki doktora öğrencilerinin akademik başarıları, ders sonu veya altı aylık tez ara dönemi sonu genel performans değerlendirmeleri üzerinden değerlendirilmiştir. İlk başlık altında doktora öğrencilerinin genel performans değerlendirmeleri ile motivasyonel yönelimleri (hedef yönelimleri, öğrenme stratejileri, nedensel yüklemeler) arasındaki ilişkiler; ikinci başlık altında ise, genel performans değerlendirmeleri ile zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilişsel adaptasyonları (takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya; kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütmeye; esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerine) arasındaki ilişkiler tartışılmıştır.

7.2.1. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik yorumlar

Araştırma sonucunda, ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin % 48,8'inin performans genel değerlendirme düzeylerinin “iyi”, % 46.5'inin “çok iyi” olduğu; tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin ise % 82.1'inin genel performans değerlendirme düzeylerinin “çok iyi” olduğu ortaya çıkmıştır. Ders ve tez aşamasındaki tüm öğrenciler birlikte ele alındığında genel performans düzeyleri “çok iyi” olarak değerlendirilen öğrencilerin oranı % 68.2, “iyi” olarak değerlendirilenlerin oranı % 27.3 çıkmıştır. Ders ve tez aşamasında bulunan öğrencilerin genel performans değerlendirmelerinin cinsiyete, yaşa ve medeni duruma göre dağılımları incelendiğinde, kadın öğrencilerin erkeklere göre ($p=0.036$) ve ileri yaş grubundaki öğrencilerin daha erken yaş grubundaki öğrencilere göre ($p=0.000$) genel performans düzeylerinin anlamlı olarak daha iyi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Ray ve ark.'nın (2003), üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, görev değeri, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve akademik başarının cinsiyet ve yeteneğe göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış; kadın öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma, görev değeri ve akademik başarı açısından erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirme düzeylerinin motivasyonel yönelimlerine (performansa yönelik hedef yönelimi düzeyine, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyine, akademik yabancılaşma düzeyine) göre dağılımları incelendiğinde, performansa yönelik hedef yönelimi düzeyi düşük-orta veya yüksek olarak belirlenen gruplarda performans genel değerlendirme düzeyleri birbirine daha yakın çıkarken; öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi daha yüksek ve akademik yabancılaşma düzeyi daha düşük olarak belirlenen öğrencilerin ders veya tez sürecindeki genel performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüş, ancak aradaki farklar istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0.05$). Ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirme düzeylerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine göre dağılımları irdelendiğinde ise, metabilşsel öğrenme stratejilerini

kullanma düzeyi düşük-orta olarak belirlenen öğrencilerin % 66.7'sinin genel performansı eğiticiler tarafından "iyi" olarak değerlendirirken, yüksek belirlenen öğrencilerin % 68.9'u "çok iyi" olarak değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.020$). Yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi düşük-orta olarak belirlenen öğrencilerin % 65.2'sinin genel performansı eğiticiler tarafından "çok iyi" olarak değerlendirirken, yüksek olarak belirlenen öğrencilerin % 57.1'i "iyi, % 42.9'u "çok iyi" olarak değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bu bulgular, özellikle, metabilşsel öğrenme stratejileri daha yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin genel performans değerlendirmelerinin daha iyi olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak, ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirme düzeylerinin içsel kontrol ve dışsal kontrol düzeyleri ile ilişkisi analiz edilmiş ve yapılan analizde, içsel kontrol düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin genel performanslarının daha iyi olduğu gözlenmekle birlikte, doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirme düzeylerinin içsel kontrol veya dışsal kontrol düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri ile performans genel değerlendirmeleri arasındaki ilişkilere yönelik bu bulguları ve analizler sonrasında elde edilen sonuçları yorumlarken, araştırmanın sınırlıkları arasında sayabilecek iki noktanın dikkate alınması önemlidir. Birinci nokta, eğiticilerin önemli bir kısmının performans değerlendirme formlarını doldurmak istememeleri başta olmak üzere değişik gerekçelerle hem ölçekleri dolduran hem de genel performansları değerlendirilen öğrenci sayısı toplamda 73 kişi ile sınırlı kalmıştır. İkinci nokta, performans genel değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, ders dönemindeki öğrencilerin % 48.8 ve % 46.5 ile "iyi" ve "çok iyi" olarak 2 ayrı gruba dağılırken; tez dönemindeki öğrencilerin % 82.1 gibi yüksek bir oranla "çok iyi" grubunda yığılması ve bu nedenle, tez dönemindeki öğrenciler için yapılan değerlendirmede ayrıcalığın daha düşük olmasıdır.

Literatürde öğrencilerin motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştıran pek çok çalışma bulunmakta ve bu çalışmalarda motivasyon ile akademik başarılar arasındaki ilişkiler bağlamında birbirinden farklı sonuçlara

ulaşıldığı görülebilmektedir. So (2008)'nun hedef yönelimleri, özyeterlik, ilgi ve akademik başarılar arasındaki ilişkilerle ilgili yapmış olduğu bir çalışmada, premedikal öğrencilerin özyeterlikleri ve performansa yönelik hedef yönelimleri, tıp öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Birinci sınıf tıp öğrencilerinin öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin en yüksek düzeyde olduğu, üçüncü sınıf tıp öğrencilerinin performansta kaçınma hedefleri yönelimlerinin birinci sınıf tıp öğrencilerinden ve premedikal öğrencilerden yüksek; öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin ise birinci sınıf tıp öğrencilerinden ve premedikal öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Derse yönelik ilgilerin performansa yönelik hedef yönelimi, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi ve özyeterlik ile pozitif yönde ilişkili; akademik başarıların, premedikal öğrencilerde, performansa yönelik hedef yönelimi, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi ve özyeterlik ile pozitif yönde ilişkili, birinci sınıf tıp öğrencilerinde ise, performansa yönelik hedef yönelimi ve öğrenmeye yönelik hedef yönelimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Üçüncü sınıf tıp öğrencilerinde ise performansa yönelik hedef yönelimlerinin ve özyeterliklerin akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Tüm öğrencilerde derse yönelik ilgiler için, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi ve performansa yönelik hedef yöneliminin en iyi belirleyiciler olduğu, akademik başarı açısından ise performansa yönelik hedef yöneliminin en iyi belirleyici olduğu bulunmuştur. Premedikal öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin ve üçüncü sınıf öğrencilerinin özyeterliklerinin, akademik başarı üzerinde anlamlı olarak belirleyici olduğu görülmüştür.

Coutinho'nun (2007) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu diğer bir çalışmada, öğrenmeye yönelik hedefler, performansa yönelik hedefler, metabilis ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrenmeye yönelik hedefler ve akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Performansa yönelik hedeflerin ise akademik başarı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenmeye yönelik hedefler ile metabilis arasında ve metabilis ile akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki olduğu gösterilmiştir. Benzer şekilde Xiao'nun (2006) üniversite öğrencilerinin hedef yönelimleri, kendi yeterlikleri ile ilgili algıları, kendi kendine düzenleme stratejisi kullanma ve yabancı dil öğrenme başarıları arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışma sonucunda, öğrenmeye yönelik

hedef yönelimi olan öğrencilerin kendi kendine düzenleme stratejisi kullanma puanlarının performansa yönelik hedef yönelimi olan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu fakat akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla paralellik gösterecek şekilde MÜSBE doktora öğrencileriyle yapılan bu çalışmada da, öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerini ve metabilışsel öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin performans genel değerlendirme düzeyleri daha iyi olduğu görülmüş ve metabilışsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri dikkate alınarak yapılan analizde gruplar arasındaki fark anlamlı çıkmıştır.

Reed (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerin hedef yönelimleriyle akademik başarıları karşılaştırılmış ve çalışmada asistan hekimlerin akademik yabancılaşma ve performansa yönelik hedef puanlarının istatistiksel olarak yarıyıl notları ile ilişkili olduğu ve akademik yabancılaşmaya yönelik puanlarının yüksek riskli akademik performanslarında belirleyici olduğu belirlenmiştir. Tıp öğrencilerinde ise, öğrenmeye yönelik hedef puanlarının istatistiksel olarak yarıyıl notları ile ilişkili olduğu, fakat yüksek riskli performans üzerinde motivasyonel yönelimlerinin belirleyiciliğinin olmadığı bulunmuştur. Dışsal kontrol puanlarının ise yarıyıl sonunda tüm öğrencilerin yüksek riskli performanslarında belirleyici olduğu görülmüştür. Hatırlanacağı gibi, MÜSBE doktora öğrencileriyle yapılan bu çalışmada motivasyonel yönelimler ile akademik başarı arasındaki ilişkide anlamlı fark sadece metabilışsel öğrenme stratejilerinde çıkmış ve metabilışsel öğrenme stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin eğitimciler tarafından değerlendirilen performans genel değerlendirmelerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçları destekler şekilde, McManus ve ark.'nın (1998) yaptığı bir çalışmada, tıp fakültesine başvuran öğrencilerin klinik deneyimleri, çalışma alışkanlıkları ve final sınav başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve yapılan analizlerde, yüzeysel öğrenme ile sınav performansı arasında negatif, derin ve stratejik öğrenme ile sınav performansı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yine, Ruban and Reis'in (2006), üniversite öğrencilerinin kendi kendine düzenleme stratejilerinin incelendiği araştırmada, düşük ve yüksek başarılı öğrencilerin öğrenme stratejileri, amaçları, motivasyonları ile kendi kendine düzenleme stratejileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Başarısı yüksek olan

öğrencilerin daha derinlemesine stratejileri kullandığı, düşük başarılı öğrencilerin ise daha yüzeysel stratejileri kullandığı bulunmuştur. Pintrich and De Groot'un (1990), 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerin motivasyonel yönelimi, kendi kendine düzenleyerek öğrenme ve sınıf içi akademik performansları arasındaki ilişkileri araştırmış olduğu çalışmada da, özyeterlik ile içsel değer (ilgi), bilişsel stratejiler ve akademik performans arasında anlamlı pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ancak, Gijbels ve ark.'nın (2005) probleme dayalı öğrenmeye göre eğitim görmekte olan hukuk fakültesi öğrencileriyle yaptıkları ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı diğer çalışmada, derin veya yüzeysel yaklaşımlardan yüksek puan alan öğrenciler arasında, çoktan seçmeli sorulardan oluşan final sınavı notları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamış ve araştırmada öğrencilerin işleme stratejileri ile akademik başarıları arasında ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen diğer çalışmalar incelendiğinde, bu konuda daha ayrıntılı bir değerlendirmeye imkan tanıyacak sonuçların olduğu görülecektir. Örneğin Wolters'ın (1999), dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri düzenleme, kendi kendine düzenleyerek öğrenme ve akademik başarılarını araştırdığı bir çalışmada, öğrencilerin motivasyonel düzenleme stratejilerinin öğrenme stratejileri ve akademik performans üzerinde belirleyici olduğu bulunmuştur. Yine, Harackiewicz, Barron, Tauer ve Elliot (2002) tarafından yapılmış başka bir çalışmada, başarı hedefleri, yetenek ve lise performans düzeylerinin öğrencilerin üniversitedeki eğitimleri süresi içerisinde akademik başarıları üzerindeki rolleri araştırılmıştır. Çalışmada ilk olarak üniversiteye yeni başlayan ve birinci yarıyılıda "Psikolojiye Giriş" dersini alan öğrencilerin ilgi ve performansını belirleyen değişkenler belirlenmiş; daha sonra öğrencilerin psikoloji ile ilgili ilgi ve performansının mezun olana kadar nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Başarı hedefleri, yetenek ve lisedeki performans düzeylerinin farklı eğitimsel sonuçlarla bağlantılı olduğu bulunmuştur. Öğrenmeye yönelik hedeflerin öğrencilerin ilgi düzeyinin devamlı olmasını sağladığı, performansa yönelik hedeflerin ise öğrencilerin performansı üzerinde belirleyiciliği olduğu bulunmuştur. Performansa yönelik hedefleri olan öğrencilerin, psikolojiye giriş dersinde, ek

psikoloji derslerinde ve diğerk derslerde yüksek notlar almış olduğu, performansta kaçınma hedeflerine sahip öğrencilerin ise, psikolojiye giriş dersinde ve diğerk derslerde düşük notlar almış olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik hedef yöneliminin öğrencilerin genel akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Öğrenmeye yönelik hedeflerin derse olan ilginin başlatılmasını ve devamının sağlanmasını güçlendirerek motivasyon seviyesinin optimal düzeyde olmasını sağladığı, performansa yönelik hedeflerin ise akademik başarıyı güçlendirerek motivasyon seviyesinin optimal düzeyde olmasında rolü olduğu sonucuna varılmıştır. Pekrun ve ark. (2009)'nın üniversite öğrencilerinin psikolojiye giriş dersinde sınav başarısına yönelik olarak başarıya yönelik hedeflerinin ve başarıyla ilgili duyguların akademik başarı ile ilişkisini incelediği çalışmada, performansa yönelik hedeflerin akademik başarı üzerinde pozitif yönde, performansta kaçınma hedeflerin ise negatif yönde belirleyici olduğu görülürken; öğrenmeye yönelik hedeflerin akademik başarı üzerinde pozitif yönde fakat zayıf bir belirleyiciliği olduğu tespit edilmiştir. Elliot and Church (1997) tarafından yapılmış bir çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin bireysel psikoloji dersinde öğrenmeye yönelik, performansa yönelik hedefleri ile performansta kaçınma hedefleri değerlendirilmiştir. Çalışmada öğrenmeye yönelik hedeflerin, başarı motivasyonu ve yüksek düzeyde yeterli beklentilerinden, performansta kaçınma hedeflerin başarısız olmaktan endişe duyma ve düşük düzeyde yeterli beklentilerinden, performansa yönelik hedeflerin ise başarı motivasyonu, başarısız olmaktan endişe duyma ve yüksek düzeyde yeterli beklentilerinden temel aldığı belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik hedeflerin içsel motivasyonu kolaylaştırdığı, performansa yönelik hedeflerin performansın derecelendirilmesini sağladığı ve performansta kaçınma hedeflerin ise içsel motivasyona ve performansın derecelendirmesine karşıt yönde neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların başarı motivasyonu, yeterli algıları ve içsel motivasyonu değerlendirilmiş ve başarı motivasyonu yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimi olduğu ve bu öğrencilerin aynı zamanda yüksek düzeyde yeterli beklentileri olduğu bulunmuştur.

Bu başlık altında son olarak, motivasyonel yönelimlerden içsel ve dışsal düzenleme/kontrol ile ilgili çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların birisinde Wolters (1998), üniversite öğrencilerinin motivasyonel düzenleme stratejileri ile

kendi kendine düzenleyerek öğrenme süreçleri araştırmıştır. Öğrencilerin motivasyonel düzenleme stratejileri dışsal düzenleme, içsel düzenleme, irade ve bilgi işleme olmak üzere 4 kategori halinde sınıflandırılmış ve ayrıca öğrencilerin motivasyonel düzenleme stratejilerine ek olarak, psikolojiye giriş dersine yönelik hedef yönelimleri, bilişsel ve metabilişsel stratejileri ölçülmüştür. Akademik başarı kapsamında ise dersle ilgili final notları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin irade, bilgi işleme, dışsal ve içsel düzenleme stratejilerinin farklı motivasyonel problemler karşısında farklılaştığı bulunmuştur. Zor bir materyal ile karşılaşıldığında öğrencilerin daha çok bilgi işleme stratejilerini kullandıkları, önemsiz ve alakasız bir materyalle karşılaşma esnasında daha çok dışsal, içsel ve irade stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. İçsel düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerinin, dışsal düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin ise performansa yönelik hedef yönelimlerinin güçlü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca içsel düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin ayrıntılandırma, eleştirel düşünme ve metabilişsel düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin içsel düzenleme stratejilerinin akademik başarının belirleyicisi olmadığı; dışsal düzenleme stratejilerinin bilişsel stratejiler ile istatistiksel açıdan ilişkili olmadığı bulunmuştur. Dışsal motivasyonu yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek notlar aldığı; dışsal düzenlemenin öğrencilerin performansa yönelik hedef yönelimlerinin tek anlamlı belirleyicisi olduğu ve performansa yönelik hedef yönelimleri olan öğrencilerin daha yüksek notlar almaya eğilimli oldukları belirlenmiştir. İlköğretim öğrencileri ile yapılmış bir başka çalışmada Lepper, Corpus ve Iyengar (2005), içsel ve dışsal motivasyonun yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını ve akademik başarıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu, içsel motivasyon ile akademik başarılar arasında pozitif, dışsal motivasyon ile akademik başarılar arasında ise negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Valle ve ark. (2003) tarafından öğretmenlik, hemşirelik, fizyoterapi, işletme, psikopedagoji ve kimya bölümlerinde okuyan üniversite öğrencileri ile yapılmış bir diğer çalışmada ise, öğrencilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerinin anlamlı olarak içsel nedensel yüklenme, zeka, algılanan yetenek, akademik benlik ile

belirlenmiş olduğu, performansa yönelik eğilimlerinin ise dışsal nedensel yüklemeye ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bilişsel açıdan, derinlemesine öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrenmeye yönelik eğilim ile doğrudan ilişkili olduğu, içsel nedensel yüklemeye ile dolaylı yönde ilişkili olduğu, ayrıca öğrenme stratejilerinin görevin spesifik özelliklerinin algılanması ile doğrudan etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin başarıya ulaşmanın nedeni olarak kendi yetenekleri ve gösterdikleri çaba ile birlikte ayrıca dışsal faktörlere bağlı olarak oluştuğuna inanmakta oldukları bulunmuştur. MÜSBE doktora öğrencileri ile yapılan bu çalışmada ise öğrencilerin içsel kontrol ve dışsal kontrol düzeyleri ile performans değerlendirmeleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmamıştır.

7.2.2. Doktora öğrencilerinin metabilşsel adaptasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik yorumlar

Bu bölümde, doktora öğrencilerinin ders veya tez sürecindeki performans genel değerlendirmeleri ile pozitif metabilş ve pozitif meta duyguları arasındaki ilişkiler değerlendirilecektir.

Bu çalışmada ders aşamasındaki doktora öğrencilerinden takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma, kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri düşük olan öğrencilerin sırasıyla % 53.8, % 66.7 ve % 80.0'inin ders sürecindeki genel performanslarının "iyi", % 46.2, % 33.3 ve % 20.0'sinin "çok iyi" olduğu görülmüştür. Pozitif metabilş ve pozitif meta duygularla ilgili kendine güven duyma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin % 53.6 - 60.0'inin genel performansı, eğiticiler tarafından "iyi", % 35.0 - 42.8'inin ise "çok iyi olarak değerlendirilmiştir. Tez aşamasındaki öğrencilerde ise, pozitif metabilş ve pozitif meta duygularla ilgili kendine güven duyma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yaklaşık % 80-85'de genel performansları "çok iyi" olarak değerlendirilirken; takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin %

84.6'sının, kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin % 60.0'nin ve esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri düşük olan öğrencilerin % 50.0'sinin tez sürecindeki performansları "çok iyi" bulunmuştur. Ders ve tez aşamasındaki öğrenciler birlikte ele alındığında, takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri düşük olan öğrencilerin % 65.4'ünün, yüksek olan öğrencilerin % 61.7'sinin; kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven duyma düzeyi düşük olan öğrencilerin % 45.5'inin, yüksek olanların % 66.1'inin; esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri düşük olan öğrencilerin % 33.3'ünün, yüksek olan öğrencilerin % 67.2'sinin eğiticiler tarafından genel performansları "çok iyi" olarak değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde sadece, esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri düşük ve yüksek olan gruplarda ders veya tez aşamasındaki performans değerlendirme düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p= 0.049$).

Literatürde metabilşsel ve motivasyonel düzenlemeler ve akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar bulunmakla birlikte zor durumlarda sergilenen metabilşsel adaptasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalara ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulgular bu konuda yapılması gereken yeni çalışmaların yolunun açılmasına katkı sağlayacağı için önemlidir.

Literatürde metabilşsel düzenlemeler ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Turan ve Demirel'in (2010) 810 tıp fakültesi klinik dönem öncesi öğrencileri ile yapmış oldukları bir çalışmada, öğrencilerin bulunduğu eğitim dönemlerine ve akademik başarılarına göre metabilşsel puanları arasında farklılıklar bulunmuştur. Çalışmada 3.sınıf öğrencilerinin metabilşsel puanlarının en düşük, yüksek başarılı öğrencilerin metabilşsel puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Gülpınar'ın (2007) öğrencilerin hemisfer eğilimleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve hemisfer eğilimleri

ile öğrenme stratejilerinin öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarındaki akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile klinik öncesi eğitim döneminde okuyan 333 tıp öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada, farklı hemisfer eğilimlerine sahip veya öğrenme stratejilerini farklı sıklıklarda tercih eden öğrencilerin akademik başarıları, sunuş yoluyla öğretim, probleme dayalı öğrenme ve yaşantısal öğrenme ortamlarında aldıkları notlar ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda farklı hemisfer eğilimli öğrencilerin bilişsel işleme stratejileri ve metabilşsel düzenleme stratejileri ile farklı öğrenme ortamlarındaki akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Turan (2009) tarafından klinik öncesi eğitim dönemi öğrencileri ile yapılmış olan, probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmada, PDÖ'ye ilişkin tutum puanları, üstbilş puanları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri puanları arasında orta düzeyde; akademik başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada öz düzenleyici öğrenme becerileri ve üstbilş puanları arasında yüksek düzeyde; öz düzenleyici öğrenme becerileri ve üstbilş puanları ile akademik başarı arasında ise düşük düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Andrew and Vialle (1998) tarafından yapılmış diğer bir çalışmada, hemşirelik bölümü öğrencilerinin özyeterlik, kendi kendine düzenleyerek öğrenme ve akademik başarıları araştırılmış; özyeterlik, metabilşsel kendi kendine düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerinin akademik başarı ile istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Sperling ve ark. (2004) tarafından yapılmış çalışmada ise, metabilş, bilişsel stratejiler, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiler incelenmiş; metabilş ölçeği toplam puanı ile öğrenme stratejileri anketi puanları arasında ve metabilş ile motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada metabilş ölçeği ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki görülmezken, SAT matematik puanları ile metabilş arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, Akyol, Sungur ve Tekkaya'nın (2012), yedinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve metabilşsel stratejilerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki katkısının incelendiği çalışmada, ayrıntılandırma, organize etme ve metabilşsel stratejilerin üçünün birlikte anlamlı olarak öğrencilerin başarılarının belirleyicileri olduğu bulunmuştur. Ayrıca ön bilgileri yüksek olan öğrencilerin tekrarlama, ayrıntılandırma, organize etme,

eleştirel düşünme, metabilşsel stratejileri yüksek düzeyde kullandığı ve akademik başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda kısaca ele alınan araştırma bulgularını dikkate alarak özetlemek gerekirse, MÜSBE doktora öğrencileriyle yapılan bu çalışmada ders ve tez aşamasında bulunan öğrencilerin performans genel değerlendirmelerinin hedef yönelim düzeylerine, içsel ve dışsal kontrol düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. İstatistiksel analizlerde öğrencilerin performans genel değerlendirmelerindeki anlamlı farklılığın, öğrenme stratejileri ile zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyon düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Eğiticiler tarafından ders veya tez sırasındaki genel performansları “çok iyi” olarak değerlendirilen öğrencilerin daha çok, metabilşsel öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrenciler ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri yüksek olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

7.3. Sonuçlar ve Öneriler

Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü’nde doktora eğitimi alan öğrencilerin motivasyonel yönelimlerini, zor durumlar karşısında sergiledikleri metabilşsel adaptasyonlarını belirlemek; akademik başarıları ile motivasyonel yönelimleri ve metabilşsel adaptasyonları arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ortaya çıkan bulgular ve bu bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar maddeler halinde şu şekilde özetlenebilir:

1. Motivasyonel yönelimler kapsamında;

- performansa yönelik hedef yönelimleri düşük-orta olan ve yüksek olan doktora öğrencilerin dağılımlarının birbirine daha yakın olduğu, öğrenmeye yönelik hedef yönelimi yüksek ve akademik yabancılaşma düzeyi düşük-orta düzeyde olan öğrencilerin oranlarının ise % 80’leri geçtiği,
- öğrenme stratejileri açısından, doktora öğrencileri arasında metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin yüksek, yüzeysel öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin düşük-orta olduğu,

- doktora öğrencileri arasında içsel kontrol düzeyleri yüksek olanların ve dışsal kontrol düzeyleri düşük-orta olanların oranlarının görece olarak daha fazla olduğu görülmüştür.

2. Sosyodemografik değişkenlerden yaş grupları arasında motivasyonel yönelim düzeyleri açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Yaş gruplarından, 26 yaş ve altında olan doktora öğrencileri arasında öğrenmeye yönelik hedef yönelimi düzeyi yüksek olanlar ile metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri yüksek olanların daha az, akademik yabancılaşma düzeyleri yüksek olanların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

3. Pozitif metabilş ve pozitif meta duygu düzeylerine yönelik dağılımlara bakıldığında, doktora öğrencileri arasında takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine yüksek düzeyde güven duyanların oranları yaklaşık % 65 oranında iken; kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven düzeyleri yüksek bulunan öğrencilerin oranı % 80'leri bulmuştur.

4. Yine 26 ve altı yaş grubundaki öğrenciler arasında, kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda kendine güven ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven düzeyleri yüksek olanların oranlarının daha az olduğu belirlenmiştir.

5. Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri ile zor durumlarda sergiledikleri metabilşsel adaptasyonları arasındaki ilişkiler incelendiğinde;

- performansa yönelik hedef yönelimi düzeyleri, akademik yabancılaşma düzeyleri ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri daha düşük olan öğrenciler arasında takıntılı davranışları ve duyguları ortadan kaldırmaya yönelik kendine güven düzeylerin daha yüksek olduğu,
- akademik yabancılaşma düzeyleri düşük, metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile içsel kontrol düzeyleri yüksek olan öğrenciler arasında kendi duygu ve düşüncelerini ipucu olarak kullanmaya, ani reaksiyonu kısıtlamaya, problem çözmeye yönelik akıl yürütme konusunda

kendine güven düzeyleri ile esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven düzeyleri yüksek olanların daha fazla olduğu görülmüştür.

6. Ders aşamasındaki doktora öğrencilerinin yarıya yakının, tez aşamasındaki öğrencilerin 4/5'inin, ders ve tez aşamasındaki tüm öğrencilerin yaklaşık % 68'inin genel performansları, eğiticiler tarafından "çok iyi" olarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde motivasyonel yönelim ve metabilşsel adaptasyon düzeylerinde görüldüğü gibi, performans genel değerlendirme düzeylerinde de yaş faktörünün öne çıktığı, yaş ilerledikçe öğrencilerin performans genel değerlendirme düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir.

7. Ders ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin performans genel değerlendirmeleri ile motivasyonel yönelimleri ve pozitif metabilş, pozitif meta duygu düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise;

- motivasyonel yönelimlerden metabilşsel öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrenciler ile
- zor durumlarda sergilenen metabilşsel adaptasyon düzeyleri arasında esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeyleri yüksek olan öğrenciler arasında performans genel değerlendirme düzeyleri "çok iyi" olanların oranı daha fazla bulunmuştur.

Doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri, metabilşsel adaptasyonları ve akademik başarıları ile ilgili bu sonuçlar literatüre önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle zor durumlar karşısında sergilenen metabilşsel adaptasyona yönelik sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle, bu çalışmanın bu yönde yapılacak yeni çalışmalara yol açması ve elde edilen sonuçların yeni çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla birlikte yeniden değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçların yeniden değerlendirilmesi ve test edilmesi için benzer çalışmaların sağlık alanında lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim veren farklı fakülteler ile, sağlık alanı dışındaki enstitülerde okuyan yüksek lisans ve doktora öğrencileriyle yapılmasına ihtiyaç vardır. Yine bu konunun, eğitimlerine başladıkları birinci yıldan mezuniyete kadar geçen yıllar içinde lisansüstü öğrencilerin motivasyonel yönelimlerinin ve metabilşsel adaptasyonlarının nasıl bir değişim gösterdiğini inceleyen çalışmalarla

genişletilmesi ve derinleştirilmesi gerekmektedir. Genel olarak akademik başarıları incelemeye yönelik araştırmalara yansıyan önemli bir sınırlılık, öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde eleştirel düşünme, problem zme, planlama, organize etme, yeniden düzenleme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel ve metabilişsel becerilerin sınırlı bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu nedenle bu çalışmada olduğu gibi akademik başarıların belirlenmesine yönelik olarak performansa yönelik değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanıldığı çok sayıda yeni araştırmanın yapılması önemlidir ve lisansüstü eğitim söz konusu olduğunda bu ihtiyacın çok daha belirgin olarak ortada olduğu açıktır.

KAYNAKLAR

1. Ablard KE, Lipschultz RE. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94–101.
2. Abramson LY, Seligman MEP, Teasdale JD. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 87, No. 1, 49-74.
3. Akyol G, Sungur S, Tekkaya C. (2012). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 16, No. 1, February 2010, 1–21.
4. Alderfer CP. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*; C: 4, No: 2, pp: 142-175.
5. Ames C, Archer J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology*, 76, 478-487.
6. Ames C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol.84, No.3, 261-271.
7. Andrew and Vialle (1998). Nursing students' self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in science. Australian Association for Research in Education: Adelaide, 30, ref. 98319.
8. Apeldoorn JV. (2009). Self Regulated Learning in Medical Clerkships. Universiteit Utrecht Faculteit Sociale Wetenschappen Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering, Master Thesis, Utrecht, (Supervisor: Prof. Dr. E Braak).
9. Archer J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19: 430–446.
10. Artino AR, La Rochelle JS, Durning SJ (2010). Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical Education*, 44: 1203–1212.
11. Atkinson JW. (1964). An Introduction to Motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.

12. Aydın B. (2007). Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi. Y.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. D Börü).
13. Azevedo R. (2005). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 193-197.
14. Azevedo R, Cromley JG. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
15. Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
16. Beer N, Moneta GB. (2011). Adaptive metacognitive self regulation and functional resilience related assets in the midst of challenging tasks: A qualitative analysis. Psychology of Self Regulation. In: Chatzi, V. *Psychology of Self Regulation*, NOVA Publisher, USA.
17. Beer N, Moneta GB. (2010). Construct and concurrent validity of the positive metacognitions and positive meta-emotions questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 49, 977-982.
18. Beer N. (2011). Development and construct validity of the positive metacognitions and positive meta emotions questionnaire. In: Beer N. (2011). *Effects of Positive Metacognitions and Meta Emotions on Coping, Stres Perception and Emotions*, London Metropolitan University, Doctorate of Philosophy, London, (Supervisor: Dr. G Moneta).
19. Ramdass D, Zimmerman BJ. (2011). Developing Self Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, Volume 22, Number 2, pp. 194-218.
20. Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, October 19-21, Kerhonkson, NY, USA.
21. Bland LS. (2005). The Effects of a Self-Reflective Learning Process on Student Art Performance. The Florida State University School of Visual Arts and Dance Department of Art Education, A Doctor of Philosophy Dissertation, USA, (Directing Dissertation: Professor C Dorn).

22. Boekaerts M. (1995). Self regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
23. Boekaerts M, Niemivirta M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M. (eds.), (2005). *Handbook of Self-regulation: Theory, Research, and Applications*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 417–450.
24. Butler R. (1993). Effects of task-and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.
25. Cobb R. (2003). The Relationship Between Self-Regulated Learning Behaviors and Academic Performance in Web-Based Courses. Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Doctor of Philosophy Dissertation, (Supervisor: M Moore).
26. Coutinho SA. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, Vol.7.No.1, pp.39-47. [Electronic Journal], <http://www.educatejournal.org>.
27. Dembo MH, Eaton MJ. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, Volume 100, Number 5, 473–490.
28. Ryan RM, Deci EL. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. İçinde: Doğan Ö. (2009). İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri. E. O.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, (Danışman: Prof.Dr. S Turan).
29. Dunning D, Johnson K, Ehrlinger J, Kruger J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 3, 83-87.
30. Dweck CS. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10): 1040–1048.
31. Dweck CS, Leggett ES. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

32. Dweck, CS, Elliott E S. (1983). Achievement motivation. In Mussen PH. (Gen. Ed.), Hetherington EM. (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. IV. Social and Personality Development*, (pp. 643-691). New York: Wiley.
33. Eccles J, Adler TF, Futterman R, Goff SB, Kaczala CM, Meece JL, Midgley C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In Spence JT (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W.H. Freeman.
34. Eccles JS, Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol*, 53:109–32.
35. Ee J, Moore PJ, Atputhasamy L. (2003). High achieving students: Their motivational goals, self-regulation and achievement and relationship to their teachers' goal and strategy-based instruction. *High Ability Studies*, 14, 23–39.
36. Elliot AJ, Church MA. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
37. Elliott ES, Dweck CS. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1): 5–12.
38. Elliot AJ, Harackiewicz JM. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475.
39. Elliot AJ, McGregor HA. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, No.3, 501–519.
40. Elliot AJ, Reis HT. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 85, No. 2, 317–331.
41. Eren E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Beta Basım Yayım Dağıtım, 8.Bası, İstanbul.
42. Everson HT, Tobias S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, 65-79.
43. Fincham F, Cain K. (1986). Learned helplessness in humans: A developmental analysis. *Developmental Review*, 6, 25-86.

44. Flavell JH. (1979). Metacognition and metacognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
45. Ford JK, Smith EM, Weissbein DA, Gully SM, Salas E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83, 218-233.
46. Gibson J, Ivanchevich J, Donnelly J. (1979). *Organizations, Behavior, Structure, Process*, Bussiness Publications. İçinde: Koçel T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayım Dağıtım, 8.Bası, İstanbul.
47. Goleman D. (1996). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ*. London: Bloomsbury. May-June.
48. Gijbels D, Van de Watering G, Dochy F, Van den Bossche P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, c. 20. s. 4: 327-341.
49. Gülpınar M. (2007). Farklı Hemisfer Eğilimli Tıp Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Bilişsel İşleme ve Metabilişsel Düzenleme Stratejileri ve Farklı Öğrenme Ortamlarındaki Akademik Başarıları. Y.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. M Erden).
50. Harackiewicz JM, Barron KE, Tauer JM, Elliot AJ. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 2002, Vol. 94, No. 3, 562-575.
51. Harackiewicz JM, Barron KE, Elliot AJ. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33,1-21.
52. Hastings JK, West DS, Perrot LJ, Deloney LA. (2001). Pharmacy student motivation: Phase 1 of a longitudinal study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 65, 254.
53. Hastings JK, West DS, Hong SH. (2005). Changes in pharmacy student motivation during progression through the curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69 (2).
54. Heo H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology International*, 2(1), 31-51.

55. Herzberg F, Mausner B, Snyderman BB. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
56. Hofer BK, Yu SL. (2003). Teaching self-regulated learning through a “learning to learn” course. *Teaching of Psychology*, 30(1), 30-33.
57. Hofer BK, Yu SL, Pintrich PR. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In Zimmerman BJ, Schunk DH. (Eds.), (1998). *Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp.57-85). London: Guilford Press.
58. Hull CL. (1952). *A Behavior System; An Introduction to Behavior Theory Concerning the Individual Organism*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
59. Isaacson RM, Fujita F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of The Scholarship of Teaching and Learning*, Cilt:6, Sayı:1, 39-55.
60. Jarvenoja H. (2010). *Socially Shared Regulation of Motivation and Emotions in Collaborative Learning*. University of Oulu Faculty of Education, Doctor of Philosophy Dissertation, Finland, (Supervisors: Professor S Jarvela, Professor M Vauras).
61. Justice EM, Donran TM. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, Vol.51, No.3, 236-249.
62. Kaplan A, Midgley C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415–435.
63. Kıran D. (2010). *A Study on Sources and Consequences of Elementary Students’ Self-Efficacy Beliefs in Science and Technology Course*. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Master Thesis, Ankara, Turkey, (Supervisor: Assoc. Prof. Dr. S Sungur).
64. Koçel T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayım Dağıtım, 8.Bası, İstanbul.
65. Kruger J, Dunning D. (1999). Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one’s own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, 1121-1134.

66. Lepper MR, Corpus JH, Iyengar SS. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, No. 2, 184–196.
67. Lin X, Schwartz DL, Hatano G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245-255.
68. Lin YG, McKeachie WJ, Kim YC. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251–258.
69. Linnenbrink EA. (2007). The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensional Approach to Considering The Interaction of Affect, Motivation, And Engagement. In: Schutz PA, Pekrun R. (Eds.) (2007). *Emotion in Education* (pp. 107-125) San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
70. Locke EA, Latham GP. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychology*, 57, 705-717.
71. Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
72. Maslow AH. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. [Electronic Journal], <http://psycnet.apa.org/journals/rev/50/4/370/>
73. Masten AS, Reed MG. (2005). Resilience in Development. In: Snyder CR, Lopez SJ. (Eds.), (2005). *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
74. McClelland DC. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
75. McClelland DC. (1961). *The Achieving Society*, Nostrand Company Inc, New Jersey. İçinde: Eren E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım, 8.Bası, İstanbul.
76. McManus IC, Richards P, Winder BC, Sproston KA. (1998). Clinical experience, performance in final examinations, and learning style in medical students: Prospective study. *British Medical Journal*, s. 316: 345-50.

77. Mcwhaw KA. (1997). The Interaction of Goal Orientation and Interest on Students' Use of Self Regulated Learning Strategies. Concordia University The Department of Education Degree of Master of Arts, Master Thesis, Montreal, Quebec, Canada, (Supervisor: Dr. PC Abrami).
78. Meece J, Blumenfeld P, Hoyle R. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
79. Minnaert A. (1999). Motivational and emotional components affecting male's and female's self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XIV, no. 4, 525-540.
80. Mitmansgruber H, Beck TN, Höfer S, Schüßler G. (2009). When you don't like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 46, 448–453.
81. Montalvo FT, Torres MCG. (2004). Self regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Cilt:2, Sayı:1, 1-34.
82. Neber H, Schommer AM. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13, 59–74.
83. Nolen AB. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 269-287.
84. Öztürk H. (2002). Hemşirelerin Motivasyon Düzeyleri ve Performans Düzeyleri. İ.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. S Oktay).
85. Papageorgiou C. (2001). Metacognitive beliefs about rumination in recurrent major depression. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 160-164.
86. Paris SG, Oka E. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-86.
87. Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37,91–105.

88. Pekrun R, Elliot AJ, Maier MA. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135.
89. Pekrun R, Frenzel AC, Goetz T, Perry RP. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Schutz PA, Pekrun R. (Eds.) (2007). *Emotion in Education* (pp.13-36). San Diego: Academic Press.
90. Perrot LJ, Deloney LA, Hastings JK, Savell S, Savidge M. (2001). Measuring student motivation in health professions' colleges. *Advances in Health Sciences Education, 6*:193-203.
91. Perry N, Phillips L, Dowler J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record, 106* (9), 1854-1878.
92. Pintrich PR. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M (Eds), (2005). *Handbook of Self Regulation*, pp.451-501, San Diego, CA: Academic Press.
93. Pintrich PR. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.
94. Pintrich PR, Garcia T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 7, pp. 371–402). Greenwich, CT: JAI Press.
95. Pintrich PR, Schunk DH. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Ch.3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
96. Pintrich PR, Roeser RW, De Groot EAM. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 139-161.
97. Pintrich, PR., Smith DAF, Garcia T, McKeachie WJ. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Report Number NCRIPTAL-91-B-004. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
98. Pintrich PR, De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33–40.

99. Pintrich PR, Schunk DH. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Prentice Hall.
100. Ramdass D, Zimmerman BJ. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework, *Journal of Advanced Academics*, Volume 22, Number 2, pp.194-218. [Electronic Journal], <http://www.charleston.k12.il.us/CMS/Teachers/TeamRed/LangArts/Pro3.PDF>.
101. Ray MW, Garavalia L, Gredler ME (2003). Gender Differences in Self Regulated Learning, Task Value, and Achievement in Developmental College Students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
102. Reed LE. (2007). *Determining The Relationship Between Motivation and Academic Outcomes Among Students in The Health Professions*. University of North Texas, The Degree of Doctor of Education Dissertation, USA, (Supervisor: RW Newsom).
103. Rizemberg R, Zimmerman BJ. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Rooper Review*. 15(1), 98-101.
104. Ropp M. (1998). A new approach to supporting reflective, self-regulated computer learning. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education 98 Conference.
105. Ruban L, Reis SM (2006). Patterns of self regulatory strategy use among low achieving and high achieving university students. *Rooper Review*, 28 (3).
106. Sağırılı MÖ, Azapağası E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Vol: 42, No: 2, 129-161.
107. Salisbury GJ, Young A, Stefanou C. (2001). Creating contexts for motivation and self-regulated learning in the college classroom. *Journal of Excellence in College Teaching*, 12(2), 19-35.
108. Schmidt AM, Ford JK. (2003). Learning within a learner control training environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*, 56, 405-429.
109. Schraw G, Dennison RS. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

110. Schunk DH. (2004). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
111. Schraw G, Moshman D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, Cilt:7. 351-371.
112. Schunk DH, Zimmerman BJ. (2009). *Motivation and Self Regulated Learning, Theory, Research and Applications*. Routledge Taylor & Francis Group.
113. Schunk DH, Ertmer PA. (2000). Self-regulation and academic learning. In Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M. (Eds), *Handbook of Self Regulation* (pp, 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
114. Schunk DH. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
115. Schunk DH. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux JE. (Ed.), *Self Efficacy, Adaptation and Adjustment: Theory, Research And Application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
116. Shell DF, Colvin C, Bruning RH. (1995). Self efficacy, attribution and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade level achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, Cilt:87, Sayı:3, 386-398.
117. Shu-shen S. (2002). Children's self-efficacy beliefs, goal setting behaviors, and self-regulated learning. *Journal of National Taipei Teachers College*, 15, 263–282.
118. So Y. (2008). The effects of achievement goal orientation and self-efficacy on course interests and academic achievement in medical students. *Acad Med*, 68(11), 862-864.
119. Sperling RA, Howard BC, Staley R, Du Bois N. (2004). Metacognition and self regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 117-139.
120. Sungur S, Senler B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 15, No. 1,45–62.

121. Sungur S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 315–326.
122. Tung-hsien H. (2004). The relations among trichotomous achievement goals, self-efficacy, and self-regulation in EFL sixth-grade classes in Taiwan. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17, 11–134.
123. Turan S, Demirel Ö. (2010). In what level and how medical students use metacognition?. A case from Hacettepe University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 948–952.
124. Turan S, Demirel Ö, Sayek İ. (2009). Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula. *Medical Teacher*, 31: 477–483.
125. Turan S. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Ö Demirel).
126. Valle A, Cabanach RG, Nunez JC, Gonzalez-Pienda J, Rodriguez S, Pieniro I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimension of learning. *Research in Higher Education*, 44, 557–580.
127. VanderStoep SW, Pintrich PR, Fagerlin A. (1996). Disciplinary differences in self regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345–362.
128. Vansteenkiste M, Simons J, Lens W, Sheldon KM, Deci EL. (2004). Motivating learning, performance and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.87, No:2, 246-260.
129. Vermunt JD. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, s.31: 25-50.
130. Webster E. (2008). The Emotional Experiences of University Students: Exploring the Role of Achievement Emotions in Self-Regulated Learning. University of Waterloo Department of Educational Psychology and Leadership Studies, Degree of Master Thesis, (Supervisor: Dr. AF Hadwin).

131. Weiner B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 1985, Vol. 92, No. 4, 548-573.
132. Wells A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. Chichester, John Wiley & Sons LTD.
133. White CB. (2007). Smoothing out transitions: how pedagogy influences medical students' achievement of self-regulated learning goals. *Advances in Health Sciences Education*, 12:279–297.
134. Winne PH, Perry NE. (2000). Measuring self regulated learning. In: Boekaerts M, Pintrich P, Zeidner M. (2000). *Handbook of Self Regulation*, (pp.531-566). Orlando FL: Academic Press.
135. Wolters CA. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205.
136. Wolters CA. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, Volume 11, Issue 3, 281-299.
137. Wolters CA. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
138. Wolters CA, Yu SY, Pintrich PR. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.
139. Xiao L. (2006). How Goal Orientations, Perceived Competence, and Strategy Training Affect College Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Learning Foreign Languages. The Florida State University College of Education, Doctor of Philosophy Dissertation, USA, (Directing Dissertation: Professor J Keller).
140. Zimmerman BJ. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments. *American Educational Research Journal*, 45, 1; 166-183.
141. Zimmerman BJ. (2002). Becoming a self regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, Volume 41, Number 2, 64-70.

142. Zimmerman BJ. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: Zimmerman BJ, Schunk DH. (edt.), (2001). *Self Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. USA. (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
143. Zimmerman BJ. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M. (Eds.), (2005). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
144. Zimmerman BJ. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: Zimmerman BJ, Schunk DH. (Eds.), (1998). *Self Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice*, pp. 1-19. London: Guilford Press.
145. Zimmerman BJ. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-7.
146. Zimmerman BJ. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Ek 1: Archer'ın Motivasyon Ölçeğinin Sağlık Alanında Öğrenim Gören Öğrenciler İçin Modifiye Edilmiş Hali

Lütfen aşağıdaki maddelerin her birini 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılı (geçen 6 ayı) dikkate alarak cevaplayınız.

Tamamladığınız eğitim-öğretim yılına geriye dönüp baktığınızda, genel olarak kendinizi hangi durumda ne oranda başarılı hissettiniz?

	Hiç başarılı değil			Çok Başarılı	
1 Çevremdekilere herhangi bir şeyde iyi olduğumu gösterdiğimde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Bir ders veya katılımlı ders (tutoryal) bana bir şeyler düşündürdüğünde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Neredeyse hiç çalışmadığım ve bundan da zarar görmeden kurtulduğumda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Diğer öğrencilerden daha yüksek not aldığımda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 İlgimi çeken bir şey öğrendiğimde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 İnsanlara zeki olduğumu gösterdiğimde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Öğrendiğim bir şey bende daha fazlasını keşfetme isteği oluşturduğunda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Çok fazla çalışmak zorunda kalmadığım da.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Eğiticinin sorduğu soruyu cevaplayabilen tek öğrenci ben olduğumda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Tüm işleri ve ödevleri kolay bulduğumda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Genel olarak, aşağıdaki durumlarda ne derecede tatmin olduğunuzu hissettiniz?	Hiç tatmin olmadım			Çok tatmin oldum	
11 Yeni bir şey öğrendiğinizde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olduğunuzda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Verilen işi kolay bulduğunuzda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Çok çalışmaya gerek kalmadan dersleri sürdürebildiğinizi fark ettiğinizde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 İlginizi çeken bir şey okuduğunuzda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Çok çalıştığınızda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Katılımlı derslerden önce hazırlanmak zorunda olmadığınızı fark ettiğinizde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Sizi zorlayan bir iş veya ödev yaptığınızda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Derslerinizde ilerleme gösterdiğinizi fark ettiğinizde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 En yüksek notlardan birini siz aldığınızda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 Çok çalışmak zorunda kalmadan başarılı olduğunuzda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bir ödev seçecek olsaydınız aşağıdakileri seçme olasılığınız ne kadar yüksek olurdu?	Düşük olasılıkla			Yüksek olasılıkla	
22 Çok hata yapabileceğiniz ama sonuçta çok şey öğrenebileceğiniz zor bir ödev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Çok çalışmanızı veya kaygılanmanızı gerektirmeyecek ve olasılıkla yüksek not alabileceğiniz bir ödev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Genel olarak, aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyorsunuz?	Hiç katılmıyorum			Tümüyle katılıyorum	
24 Görev ne kadar zorlayıcı ise, o kadar çok çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Eğer biri beni değerlendiriyorsa, en olumsuz sonucu bekleme eğilimindeyimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Grubumdaki en iyi öğrenci olmayı isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Bıraktığım izlenimler konusunda genelde kaygılanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 İş yapma yöntemlerimi nasıl geliştireceğimi sürekli düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 İyi not almak benim için önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Dersten geçtiğim sürece aldığım not beni ilgilendirmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 İyi bir iş çıkarmak için saatlerce çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 Herhangi bir hata yaptığımda çok canım sıkılır, keyfim kaçar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 Kendimle yarışmayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 Önemli kişilerin benim hakkımdaki kanaatlerini çok umursamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 Durumumun ne kadar iyi olduğunu bilmediğim zaman huzursuz olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 Öğitmenler öğrencilerden sınavda sorulmayacak konuları çalışmalarını beklememelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 Sık sık gülünç duruma düşmekten veya kendimi aptal durumuna düşürmekten endişe duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Gerekli kadar çalışıp dersten geçtiyseniz bir şey öğrenip öğrenmiş olup olmamanızın bir önemi yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kendinizden çok hoşnut oldunuz ya da kendinizi çok beğendiniz çünkü...	Hiç katılmıyorum			Tümüyle katılıyorum	
39 Sınıfınızdaki diğer kişilerin başaramadığı bir şeyi başardınız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Bir şeyi ilk anlayan siz oldunuz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41 Yapmakta olduğunuz işe kendinizi tamamen vermişsiniz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Kabul görmüş veya prestij kazanmışsınız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Grup içindeki konumunuzu yükseltmişsiniz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aşağıdaki ifadelerin her biri için sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz.	Hem en hiç	Pek az	Kısmen	Genellikle	Çoğunlukla
44 Bir çalışma programı yapmak için zaman ayırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Ders çalışırken, kendime amaçlar belirlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Ders çalışırken okuma materyalini okuyup geçmekle kalmam, ne öğrenmem gerektiğini belirlemeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Ödevleri hazırlarken, derslerden, katılımlı derslerden ve kendi okumalarımın elde ettiğim bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 Ders zor olduğunda, ya bırakırım ya da sadece kolay kısımlara çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 Ders materyalleri ilgimi çekmese de çalışmaya devam ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50 Çalışırken derslerden ve okumalarımın elde ettiğim bilgileri özetlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51 Çalışmalarımı ve ödevlerimi genellikle son dakikaya bırakırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52 Çoğu zaman sınavda sorulmayacağını bildiğim konuları da çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53 Çalıştığım konuları önceki bilgilerimle ilişkilendirmeye gayret ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54 Bir dersteki tüm konuların birbiriyle bütünleşmesini sağlamaya çalışırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55 Bilgileri tekrar tekrar okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56 Dersler ve katılımlı dersler esnasında başka şeyler düşünür ve yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57 Belirli bir ders çalışma programına bağlı kalmakta zorlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58 Alıştırmalar yapar veya sorular çözerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğer geçen yıl (bu araştırma için 2011-2012 Güz Yarıyılı) başarılı olduysanız, bunun nedeni...	Önemli bir neden değil				Önemli bir neden
59 Bu alanda yetenekli olmanızdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60 Öğitmenlerin derslerde ve katılımlı derslerde iyi performans göstermesidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61 Çok sıkı çalışmış olmanızdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62 Yapılan işlerin / çalışmaların zor olmamasıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63 Verilen görevleri ve ödevleri tamamlarken etkin stratejiler kullanmanızdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eğer geçen yıl (bu araştırma için 2011-2012 Güz Yarıyılı) başarılı olmadıysanız, bunun nedeni...	Önemli bir neden değil				Önemli bir neden
64 Çalışmanın / işin çok zor oluşudur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65 Öğretmenlerin derslerde ve katılımlı derslerde zayıf performans göstermesidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66 Bu alanda yetenekli olmamanızdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67 Verilen görevleri ve ödevleri tamamlarken etkin stratejiler kullanmamanızdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68 Yeterince sıkı çalışmamış olmanızdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aşağıdaki konularda ne kadar iyisinizdir?	Hiç iyi değilim				Çok iyiyim
69 Ödevleri zamanında bitirmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70 Yapılabilecek başka ilgi çekici şeyler varken ders çalışmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71 Konulara odaklanmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72 Derslerde not tutmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73 Ödevler için gerekli bilgiyi edinmek üzere kütüphaneyi kullanmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74 Okuldaki çalışmalarınızı planlamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75 Okuldaki çalışmalarınızı organize etmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76 Derslerde ve kitaplarda sunulan bilgileri aklınızda tutmak / hatırlamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77 Rahatsız edilmeden ders çalışabileceğiniz bir yer ayarlamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78 Okulla ilgili çalışmalar için kendinizi motive etmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79 Sınıfta yapılan tartışmalara katılmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aşağıdakilerin sizden beklentileri ne kadar karşılayabiliyorsunuz?	Hiç karşılayamıyorum				Tamamen karşılıyorum
80 Ailenizin sizden beklentilerini?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81 Öğretmenlerinizin sizden beklentilerini?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82 Akranlarınızın sizden beklentilerini?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83 Sizin kendinizden beklentilerinizi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aşağıdaki konularda ne kadar iyisiniz?	Hiç iyi değilim				Çok iyiyim
84 Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı fikirde olmadığında görüşlerinizi ifade etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85 Haksızlığa uğradığınızı hissettiğinizde kendinizi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

savunma.

- | | | | | | | |
|----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 86 | Diğerlerinin sizi rahatsız ettiği veya incittiği durumlarla başa çıkma. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 87 | Sizden makul olmayan veya uygunsuz bir şey yapmanızı isteyen birisine karşı sağlam durma. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Ek 2: Pozitif Metabolişsel ve Pozitif Meta-Duygular Ölçeği

Bu anket, insanların zor durumlardaki düşünce ve duygularıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Aşağıda, kişilerin, bu görüşlerle ilgili ifadeleri bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyup, genel olarak hangisine ne kadar katıldığınızı belirtiniz. **Her bir soru için size en uygun olan bir yanıtı işaretleyiniz.**

1: Katılmıyorum, 2: Biraz katılıyorum, 3: Oldukça katılıyorum, 4: Tamamen katılıyorum

	1	2	3	4
1. Keyifsiz olduğum zamanlarda moralimi düzeltmekte zorlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Zor durumlarda “kaçmak” yerine “yüzleşme”nin yarar ve zararlarını değerlendirerek, korkumu hızla “rasyonelleştiririm”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Önemli uzun vadeli hedefleri, ulaşılabilir ve kısa vadeli alt hedeflere kolayca ayırabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. İşler gerçekten kötü gittiğinde, kara kara düşünmeye, olumsuz düşüncelere saplanıp kalmaya meyilliyimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Olumsuz veya kaygılı düşüncelerin gerçeği göstermediğini düşünür, onları sadece değerlendirmem gereken “olaylar” olarak ele alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. İhtiyaçlarımı öncelik sırasına göre belirleyebilir ve hedeflerimi önemlilik sırasına göre oluşturabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Canım sıkıldığında, olumsuz ruh halimi kontrol etmek için mücadele etmeye meyilliyimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Her tür “olumsuz düşünce döngüsünü” kırabilir ve içinde bulunduğum bu durumda neler yapabileceğime odaklanabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Çok büyük bir görevle başa çıkmakta zorlandığımda, bu görevi daha küçük adımlara bölerek halletme eğilimim vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. İşler gerçekten kötü gittiğinde aşırı tepki vermeye eğilimliyimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Öngörülemeyen durumlarda, kaygılanmak yerine, mantıklı değerlendirme yapma eğiliminde olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Bir ilerleme süreci yavaşladığı ve zorlaştığında, engelleri aşmak için, hemen, “adım adım ilerleyen” bir yaklaşım benimserim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Süregiden sıkıntılı durumlar karşısında, çoğu zaman kara kara düşünmeye başlarım ve bu düşünceden kendimi uzaklaştırmakta zorlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Sonucunda sıkıntı yaşayacağımı bilsem bile, etraflıca bilgi toplayarak ve kendime olan inancımı koruyarak kararımı özgürce verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Bir sorun başa çıkılmaz görüldüğünde, onun parça parça ele alınıp çözülebileceğini bilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kaygı verici düşüncelerimin yersiz olmadığını (gerçeği yansıttığını) düşünmeye meyilliyimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Zorlayıcı taleplerle karşılaştığımda, “sorunlara takılma, çözümlere odaklan” sloganı doğrultusunda hareket etmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Büyük bir görevin altından kalkamadığımda, durur ve daha küçük adımlarla ilerlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 3: Ders Aşamasındaki Doktora Öğrencileri İçin Hazırlanmış Performans Değerlendirme Formu

Bu form, ders dönemindeki doktora öğrencisinin, tamamlamış olduğu dersteki performansının dersi veren eğitici(ler) tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen bu formu kullanarak Güz 2011 döneminde verdiğiniz derse / derslere devam eden her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendiriniz. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.	
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI	
BÖLÜMÜ	
PROGRAMIN ADI	
TAMAMLANAN DERSİN ADI	

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	DEĞERLENDİRME ARALIĞI										Değerlendirilemedi
	ZAYIF			SINIRDA		İYİ		ÇOK İYİ			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Dersle ilgili güncel literatürü takip etme, yorumlama ve değerlendirme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilgide derinleşme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilgileri bir araya getirerek karşılaştığı durumların / problemlerin analizinde ve çözümünde kullanma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problem alanlarını belirleme, karar verme, sonuca gitme, çözüm önerileri geliştirme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleştirel düşünme ve değerlendirme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ders öncesi ve sonrası bireysel hazırlıkları / çalışmalarını yerine getirme (ders öncesi ve sonrası okuma, rapor veya ödev yazma vb)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Derse ilgisi ve aktif olarak katılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Derslerde açık ve anlaşılır bir dil kullanarak bilgi ve düşüncelerini yeterli şekilde paylaşma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Derslerde eğiticilerin ve diğer öğrencilerin kendi bilgi, görüş ve performansıyla ilgili değerlendirmelerine açık olma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etkin ve etkili sunum materyali hazırlama ve sunma; hazırladığı konuya hakimiyeti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hazırladığı ödev veya raporların yeterliliği	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratuvar uygulamalarındaki yeterliliği (teknik beceri, etik kurallara uyma, araştırma tasarımı yapma, uygulama ve sonuçları raporlama vb)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dersin sonunda, hedeflenen bilgi ve becerilere ulaşma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ders sırasında sergilediği profesyonel tutum ve davranışı (iletişimi, ekip çalışması, yapıcı tutum, sorumluluk vb)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GENEL DEĞERLENDİRME	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Öğrencinin dersteki performansı ile ilgili diğer görüş ve değerlendirmeleriniz için lütfen arka sayfayı kullanınız

EK 4: Tez Aşamasındaki Doktora Öğrencileri İçin Hazırlanmış Performans Değerlendirme Formu

Bu form, yeterlik sınavını başarıyla tamamlayıp tez aşamasına geçen doktora öğrencisinin, son 6 aylık tez dönemindeki performansının, öğrencinin tez danışmanı tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen bu formu kullanarak danışmanı olduğunuz öğrencinin son 6 aylık dönemdeki performansını değerlendiriniz. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.													
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI													
BÖLÜMÜ													
PROGRAMIN ADI													
TEZE BAŞLAMA TARİHİ													
TEZ SÜRECİNİN BULUNDUĞU AŞAMA				<input type="checkbox"/> Literatür tarama / planlama			<input type="checkbox"/> Uygulama			<input type="checkbox"/> Raporlama			
DEĞERLENDİRENİN ADI SOYADI													
DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ				DEĞERLENDİRME ARALIĞI									
				ZAYIF			SINIRDA		İYİ		ÇOK İYİ		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
Teziyle ilgili literatürü yakından takip etme, anlama ve değerlendirme				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Bilgileri bir araya getirerek tezinde belirlediği araştırma problemlerinin / hipotezlerin analizinde ve çözümünde kullanma				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Karar verme, sonuca gitme, çözüm önerileri geliştirme, eleştirel düşünme ve değerlendirme				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6 aylık tez sürecinde zamanını etkin ve verimli bir şekilde planlama, gerektiğinde planda düzenlemeler yapabilme				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Sonraki 6 aylık ara süreci gerçekçi bir şekilde planlama				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tez sürecinde danışmanı ile etkin iletişim kurma, danışmanından faydalanma				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tez sürecinde danışmanın ve diğer tez jüri üyelerinin kendi performansıyla ilgili değerlendirmelerine açık olma				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6 aylık ara raporu yeterli bir şekilde ve zamanında hazırlama ve sunma				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Hazırladığı raporda açık ve anlaşılır dil kullanma, konuları derinlemesine ele alma ve aktarma				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Laboratuvar uygulamalarında yeterliliği (teknik beceri, araştırma etiği, araştırmayı tasarlama, uygulama, raporlama vb)				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Tez sürecinde sergilediği profesyonel tutum ve davranışı (iletişimi, ekip çalışması, yapıcı tutum, sorumluluk vb)				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
GENEL DEĞERLENDİRME				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Öğrencinin tez sürecindeki performansıyla ilgili diğer görüş ve değerlendirmeleriniz için lütfen arka sayfayı kullanınız



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Klinik Araştırmalar
Ön Değerlendirme Komisyonu

PROJENİN ADI: Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerinin Motivasyonel Oryantasyonları İle Metabolişel Adaptasyonları Arasındaki İlişki ve Akademik Başarıları
PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ: Doç. Dr. Mehmet Ali GÜLPINAR
PROJEDEKİ ARAŞTIRICILAR: Albena GAYEF
ONAY TARİHİ VE ONAY SAYISI: 01.07.2011 – 8

Sayın Doç. Dr. Mehmet Ali GÜLPINAR

1089 protokol nolu "Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerinin Motivasyonel Oryantasyonları İle Metabolişel Adaptasyonları Arasındaki İlişki ve Akademik Başarıları" isimli projeniz Enstitümüzün ön değerlendirme komisyonunda incelenmiş ve araştırmanın Komisyonumuzun ön değerlendirme kriterlerine uygunluğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. Gülden Z. OMURTAG
Komisyon Başkanı

Doç. Dr. Ebru IŞIK ALTURFAN
Komisyon Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Bahar GÜRSOY

Prof. Dr. Gül AYANOĞLU DÜLGER

Prof. Dr. Can İKİZLER

Prof. Dr. Refika ERSU

Doç. Dr. Oğuzhan DEYNELİ

Doç. Dr. Asım ÇİNGİ

Yrd. Doç. Dr. Murat ÇEKİN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa TAŞDEMİR

Öğr. Gör. Dr. Tolga GÜVEN



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Sayı : B.30.2.MAR.O.42.72.00/1088

İstanbul, 17.06/2011

Konu : D.R. Tez Konusu Hak.

Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'na

Enstitümüz Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Albena GAYEF' in, tez konusu ile ilgili alınan Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ekte sunulmuştur.

Konu ile ilgili olarak danışman ve öğrenciye bilgi verilmesini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Gülden Z. OMURTAG
Müdür

EKLER :
Enstitü Yönetim Kurulu Kararı

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI

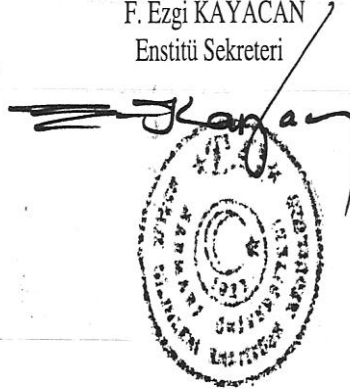
TOPLANTI TARİHİ : 09.06.2011
TOPLANTI SAATİ : 10: 00
TOPLANTI NO : 2011 / 14

KARAR NO: 35

Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Albena GAYEF' in, Doktora tez konusunun "Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Motivasyonel Oryantasyonları ile Metabolişsel Adaptasyonları Arasındaki İlişki ve Akademik Başarıları" şeklinde kabulüne, öğrencinin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Başkanlıkları'ndan ve Doktora öğrencilerinden onam formu alınmadan tez çalışmasına başlanmamasına oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR

F. Ezgi KAYACAN
Enstitü Sekreteri



DOKTORA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMLARI

1) BİLGİLENDİRME FORMU

Tanımlayıcı ve kesitsel olarak planlanan bu çalışma “*Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Oryantasyonları ile Metabilişsel Adaptasyonları Arasındaki İlişki ve Akademik Başarıları*”nı araştırmaya yöneliktir. Bu çalışmada, Öğrenci Tanıtım Formu, Modifiye Edilmiş Sağlık Profesyonellerinin Motivasyonları Ölçeği, Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta-Duygular Ölçeği, akademik başarı notları, performans değerlendirme formları kullanılacaktır.

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde Öğrenci Tanıtım Formunu, Modifiye Edilmiş Sağlık Profesyonellerinin Motivasyonları Ölçeğini, Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta-Duygular Ölçeğini tam ve eksiksiz bir şekilde doldurmanız gerekmektedir. Çalışma esnasında çalışmaya katılan bireylere hiçbir müdahale yapılmayacaktır. Gerekli formlardan elde edilen bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Çalışma için sizden elde edilen bilgiler hiçbir şekilde başka kimse ve kurumlarla paylaşılmayacak olup gizlilik esas alınacaktır.

Öğrenci Tanıtım Formunda cinsiyet, yaş, mezun olduğu fakülte/ yüksekokul, doktora yaptığı bölüm, doktora eğitiminde bulunduğu aşama, doktora eğitiminde bulunduğu dönem, bölümü seçerken sahip olduğu beklentileri, bölümdeki eğitimi sonunda sahip olduğu hedef, lisans eğitimi akademik başarı notu (transkript ortalaması), ALES puanı, medeni durum ve çocuk sayısı gibi demografik özellikler sorgulanacaktır.

Modifiye Edilmiş Sağlık Profesyonellerinin Motivasyonları Ölçeği, öğrencilerin motivasyonel oryantasyonlarını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Pozitif Metabiliş ve Pozitif Meta-Duygular Ölçeği, öğrencilerin zor durumlar karşısında sergiledikleri düşünce tarzları ve duyguları hakkındaki inanışlarını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Bu ölçeklerde, sizden her bir madde ile ilgili size en çok uyan seçeneği belirtmeniz istenmektedir.

Akademik başarıyı belirlemek için; son eğitim döneminde aldığınız derslerdeki notlar ile bu derslerdeki performansınıza yönelik öğretim üyelerinin dolduracağı değerlendirme formlarından elde edilecek veriler kullanılacaktır. Eğer doktora eğitiminizde tez aşamasındaysanız, akademik başarıyı belirlemek için derslerdeki not ortalamanızla birlikte tez süreci ile ilgili danışman öğretim üyesinin dolduracağı değerlendirme formlarından elde edilecek veriler kullanılacaktır.

Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmış olup çalışmaya yapacağınız değerli katkılar ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla;
Albena Gayef
Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri
Enstitüsü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Programı
e-posta: albenag77@gmail.com

2) ONAM FORMU

“Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Oryantasyonları ile Metabolişsel Adaptasyonları Arasındaki İlişki ve Akademik Başarıları” isimli çalışmaya katılım şartlarını Bilgilendirme Formu’nda okudum, anladım ve çalışmaya katılmayı kendi isteğimle kabul ediyorum.

Çalışmayı Uygulayanın
Adı Soyadı
İmza

Çalışmayı Kabul Eden Öğrencinin
Adı Soyadı
İmza

ÖĞRETİM ÜYELERİNE YÖNELİK BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMLARI

1) BİLGİLENDİRME FORMU

Tanımlayıcı ve kesitsel olarak planlanan bu çalışma “*Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Oryantasyonları ile Metabolişsel Adaptasyonları Arasındaki İlişki ve Akademik Başarıları*”nı araştırmaya yöneliktir. Bu çalışmada, Öğrenci Tanıtım Formu, Modifiye Edilmiş Sağlık Profesyonellerinin Motivasyonları Ölçeği, Pozitif Metaboliş ve Pozitif Meta-Duygular Ölçeği, akademik başarı notları, performans değerlendirme formları kullanılacaktır.

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde performans değerlendirme formlarını (ders dönemi ve/veya tez aşamasındaki doktora öğrencileri için hazırlanmış performans değerlendirme formları), tam ve eksiksiz bir şekilde doldurmanız gerekmektedir. Gerekli formlardan elde edilen bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Çalışma için sizden elde edilen bilgiler hiçbir şekilde başka kimse ve kurumlarla paylaşılmayacak olup gizlilik esas alınacaktır.

Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmış olup çalışmaya yapacağınız değerli katkılar ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla;
Albena Gayef
Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri
Enstitüsü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Programı
e-posta: albenag77@gmail.com

2) ONAM FORMU

“*Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Oryantasyonları ile Metabolişsel Adaptasyonları Arasındaki İlişki ve Akademik Başarıları*” isimli çalışmaya katılım şartlarını Bilgilendirme Formu’nda okudum, anladım ve çalışmaya katılmayı kendi isteğimle kabul ediyorum.

Çalışmayı Uygulayanın

Adı Soyadı
İmza

Çalışmaya katılmayı kabul eden
Öğretim Üyesinin

Adı Soyadı
İmza

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	Albena	Soyadı	GAYEF
Doğum Yeri	İstanbul	Doğum Tarihi	15.05.1977
Uyruğu	T.C.	TC Kimlik No	28441936894
E-mail	agayef@marmara.edu.tr albenag77@yahoo.com	Tel	0216 338 27 98 / 1131

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mezuniyet Yılı
Doktora/Uzmanlık	Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı	2008-2013
Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı	2002-2006
Lisans	Marmara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi Sağlık Eğitimi Bölümü Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Eğitimi	1998-2002 1997-1998
Lise	Pertevniyal Lisesi	1991-1994

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1. Araştırma Görevlisi	Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	2003-Halen
2. Radyoloji Teknikeri	Metropolitan Florence Nightingale Hastanesi	1999-2001
3.		

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*
İngilizce	İyi	İyi	İyi

* Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

Yabancı Dil Sınav Notu #								
KPDS	ÜDS	IELTS	TOEFL IBT	TOEFL PBT	TOEFL CBT	FCE	CAE	CPE
65	Sağlık Bilimleri: 68,75 Sosyal Bilimler: 80							

Başarılmış birden fazla sınav varsa, tüm sonuçlar yazılmalıdır

KPDS: Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı; ÜDS: Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı; IELTS: International English Language Testing System; TOEFL IBT: Test of English as a Foreign Language-Internet-Based Test TOEFL PBT: Test of English as a Foreign Language-Paper-Based Test; TOEFL CBT: Test of English as a Foreign Language-Computer-Based Test; FCE: First Certificate in English; CAE: Certificate in Advanced English; CPE: Certificate of Proficiency in English

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı			
(Diğer) Puanı			

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Microsoft Office Word	Çok iyi
Microsoft Office Excel	İyi
Microsoft Office Power Point	Çok iyi
SPSS İstatistik Programı	İyi

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

Uluslararası ve Ulusal Yayınları/Bildirileri/Sertifikalari/Ödülleri/Diğer:

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanmış Makaleler ve Derlemeler:

Gayef A, Sur H, Demiray ST, İşçi E, Şener S. (2004). Hastane Yöneticileri Açısından Zamanın Anlamı ve Etkili Zaman Yönetiminin Esasları. *Modern Hastane Yönetimi Dergisi*, Cilt:8, Sayı:2, Nisan-Mayıs-Haziran, İstanbul.

Gayef A, Köksal L, Sur H. (2004). İstanbul İli'ndeki Özel Hastanelerde Halkla İlişkiler Çalışmaları. *Modern Hastane Yönetimi Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık, İstanbul.

Demiray ST, **Gayef A**, Sur H, Şener S. (2005). Anestezi Teknikerliği/ Teknisyenliği'nin Algılanması Üzerine Bir Araştırma. *Modern Hastane Yönetimi Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran, İstanbul.

Akyurt N, Şahin H, Demirbaş B, Özkan N, **Gayef A**, Bekiroğlu N, Turoğlu HT. (2008). Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'na Sınavlı ve Sınavsız Geçiş ile Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Mezuniyet Başarılarının Karşılaştırılması, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 7, ISSN:1306-6366.

Gayef A. (2009). Hekimler Acil Durumlarda Nasıl Karar Vermelidir?. *112 Acil Sağlık Trafik, Yönetim ve Eğitim Dergisi*, Yıl 1, Sayı 3.

Özdemir S, **Gayef A**, Gülpınar MA. (2010). Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Genel Cerrahi Anabilim Dalı Tıpta Uzmanlık Eğitimi Programına Yönelik Ölçme Değerlendirme Tasarımı. *Akademik Dizayn*, 4(2):37-43.

Gayef A, Sarıkaya Ö. (2012). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Mesleki Güdülenme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, Sayı:33. 9-18.

Uluslararası Kongrelerde Sunulmuş Bildiriler:

Gayef A, Gülpınar MA, Küdür F, Albayrak A. An Instructional Programme Design Experience For Anesthesia Technicianship: Analysis. AMEE 2010, 4-8 Eylül 2010, Glasgow/United Kingdom.

Küdür F, Albayrak A, **Gayef A**, İçli E. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri. 2.Uluslararası 6.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu (UMYOS), 27-29 Mayıs 2011, Aydın.

Ulusal Kongrelerde ve Sempozyumlarda Sunulmuş Bildiriler:

Gayef A, Sur H, Demiray ST, İşçi E, Şener S. Hastane Yöneticileri Açısından Zamanın Anlamı ve Etkili Zaman Yönetiminin Esasları. 2.Ulusal Sağlık Kuruluşları Yönetimi Kongresi, 04-07 Mart 2004, Pamukkale/ Denizli.

Demiray ST, **Gayef A**, Sur H, Şener S. Anestezi Teknikerliği/ Teknisyenliği'nin Algılanması Üzerine Bir Araştırma. 3. Ulusal Sağlık Kuruluşları Yönetimi Kongresi, 17-20 Mart 2005, Kuşadası.

Gayef A, Demiray ST, İçli E. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. 1. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, 11-12 Mayıs 2006, Ankara.

İçli E, **Gayef A**, Demiray ST. Ameliyathanelerde Hastane Enfeksiyonlarının Kontrolü. I. Ulusal Sağlık Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Kongresi (Uluslararası Katılımlı), Muğla Üniversitesi Muğla Sağlık Yüksekokulu, 09-12 Kasım 2006, Marmaris/ Muğla.

İçli E, **Gayef A**, Demiray ST. Enfeksiyonların Önlenmesi Açısından Ameliyathanelerde Mimari Tasarım İlkelerinin İrdelenmesi. I. Ulusal Sağlık Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Kongresi (Uluslararası Katılımlı), Muğla Üniversitesi Muğla Sağlık Yüksekokulu, 09-12 Kasım 2006, Marmaris/ Muğla.

Akyurt N, Şahin H, Demirbaş B, Özkan N, **Gayef A**, Bekiroğlu N, Turoğlu HT. Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'na Sınavlı ve Sınavsız Geçiş ile Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Mezuniyet Başarılarının Karşılaştırılması. II. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 2-4 Eylül 2007, İzmir (Poster Birincilik Ödülü almıştır).

Gayef A, Demiray ST, İçli E, Bayraktarkatal S. Anestezi Hekimlerinin Anestezi Teknikerliği/ Teknisyenliği'ne Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. II. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 2-4 Eylül 2007, İzmir.

İçli E, **Gayef A**, Demiray ST, Bayraktarkatal S. Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Anestezi Programı Öğrencilerinin Mesleki Beklentilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. II. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 2-4 Eylül 2007, İzmir (Poster Üçüncülük Ödülü almıştır).

Demiray ST, İçli E, **Gayef A**, Bayraktarkatal S. Anestezi Teknikerliği/ Teknisyenliği ve Anestezi Hemşireliği'nin İrdelenmesi. II. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 2-4 Eylül 2007, İzmir.

Özdemir S, **Gayef A**, Gülpınar MA. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Genel Cerrahi Anabilim Dalı Tıpta Uzmanlık Eğitimi Programına Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tasarımı. VI.Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 2-5 Haziran 2010, Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi, Aydın.

Gayef A, İçli E, Gürer A, Küdür F, Demiray ST. Temel Yaşam Desteği Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Uygulama Örneği. Sağlık Bilimlerinde Klinik ve İletişim Beceri Eğitimleri Kongresi, 25-26 Kasım 2011, Ankara.

Gürer A, Küdür F, **Gayef A**, Barut M, İçli E. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin İş Doyumları ve Etkileyen Faktörler. Anestezi Teknisyen ve Teknikerleri Sempozyumu, 7-8 Nisan 2012, Antalya.

Gayef A, Gülpınar MA. Sağlık Bilimlerinde Doktora Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyonel Oryantasyonları ve Metabilişsel Adaptasyonları. VII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 2-5 Mayıs 2012, Ankara.

Çırpan FK, Gürer A, **Gayef A**, İçli E, İnanlı E. Anestezi Programı Öğrencilerinin Organ Bağışı Hakkındaki Bilgi ve Tutumları, Anestezi Teknisyen ve Teknikerleri Sempozyumu, 24-25 Kasım 2012, İzmir.

Gürer A, **Gayef A**, İçli E, Çırpan FK. Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Anestezi Eğitim Programı, Anestezi Teknisyen ve Teknikerleri Sempozyumu, 24-25 Kasım 2012, İzmir.