

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZERK ÖĞRENMELEİ İLE BAŞARI
YÖNELİMLERİ ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SAADET GÜLTAŞ

DANIŞMAN
DOÇ.DR. SERHAT ARSLAN

NİSAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZERK ÖĞRENMELEİ İLE BAŞARI
YÖNELİMLERİ ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SAADET GÜLTAŞ

DANIŞMAN
DOÇ.DR. SERHAT ARSLAN

NİSAN 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



İmza

24.05.2019

Saadet GÜLTAŞ

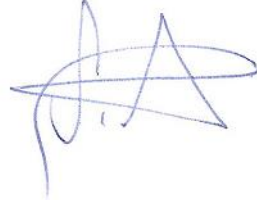
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Lise Öğrencilerinin Özerk Öğrenmeleri ile Başarı Yönelimleri Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Prof..Dr. Yavuz Erişen



Üye Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

28./05/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Öğrenme kavramının insanlığın var oluşuyla paralellik gösterdiği yadsınamaz bir gerçektir. İlk zamanlarda çevresini taklit ederek sosyal öğrenme yoluyla öğrenen insanoğlunun gelişen ve değişen 21. yüzyıla değin pek çok öğrenme ve öğretim yöntemlerini deneyimlediği söylenebilir. Taklit sonucu edinilen ilk öğrenme deneyiminden uzun bir süre sonra ortaya çıkan, bireyi bir mekanizma olarak algılayan, öğretmen odaklı öğrenme şekli olan davranışsal öğrenme yöntemlerinin yanı sıra çağın gerekliliklerine ayak uyduran, bireyi ve bireye dair önemli olan etkenleri merkeze alan, bireyin iç dünyasını anlamaya ağırlık veren öğrenci-merkezli bir yaklaşımı temel alan özerk öğrenme ve başarı yönelimlerine doğru bir eğilim söz konusudur. Türkiye’de özellikle 80’li yıllardan sonra pek çok araştırmaya konu olan özerk öğrenme ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu tez; öğrenmede etkili olan ve öğrencinin akademik başarısı altında yatan öğrenci kaynaklı sebeplerin anlaşılması ve öğretimin bu öğrenme eğilimlerini dikkate alarak yapılandırılması anlamında eğitimcilere ışık tutabilecektir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlığında; bana sınırsız destek sunan, yapamayacağım sanırım dediğim her anda motivasyonumu artıran, tezin her aşamasında gerekli dönütlerle beni en iyi şekilde yönlendiren Sayın Doç. Dr. Serhat ARSLAN ve kıymetli eşine; bu zorlu ama bir o kadar da keyifli araştırma yolunda psikolojik anlamda her daim yanımda olan annem Resmiye SELVİ, eşim Selçuk GÜLTAŞ, abim Doç. Dr. Selami SELVİ ve minik oğullarım Emir Batıhan GÜLTAŞ ile Ömer Doğuhan GÜLTAŞ’ a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Saadet GÜLTAŞ

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZERK ÖĞRENMELERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Saadet GÜLTAŞ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu araştırmada özerk öğrenme ile başarı yönelimleri arasındaki olası ilişkiler ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma; iki ya da daha fazla değişken arasındaki bağı inceleyen, ilişkisel tarama modeli niteliklerini barındıran, nicel araştırma deseni tarama türünde oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Edirne Akmercan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Edirne 80. Yıl Anadolu Lisesi, Edirne Sosyal Bilimler Lisesi ve Hendek Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 501 kadın 285 erkek olmak üzere basit seçkisiz örneklem alma tekniği ile seçilen toplam 786 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 14 ile 19 arasındadır. Araştırmada özerk öğrenme ve alt boyutları ile başarı yönelimleri ve alt boyutları değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Katılımcıların özerk öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Katılımcıların başarı yönelimleri düzeylerini ölçmek için ise Adaptif Öğrenme Ölçeği (AÖÖ) kullanılmıştır. Yapılan analiz çalışmasında, özerk öğrenme ölçeğinin alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları puanları ile adaptif öğrenme ölçeğinin alt boyutları olan öğrenme yaklaşımı, performans yaklaşımı, performans kaçınma puanları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerinin öğrenme işinde kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmeleri anlamına gelen özerk öğrenmenin; öğrenme yönelimi, performans yönelimi ve performans kaçınması gibi hedeflerden birini ya da birkaçını benimseyerek bireyin öğrenmeye uyum sağlaması anlamına gelen başarı yönelimleri üzerinde ilişkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında hem özerk öğrenme hem de başarı yönelimleri açısından cinsiyete göre kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte adaptif öğrenme ölçeğinin performans yaklaşımı ve performans kaçınma alt boyutları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf

düzeyleri açısından özerk öğrenme ve başarı yönelimlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgular kavramlarla ilgili alan yazın kapsamında detaylı şekilde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Başarı yönelimleri, Özerk öğrenme, Öğrenme-yönelim hedefleri, performans-yönelim hedefleri, Performans-kaçınma hedefleri.



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN AUTONOMOUS LEARNING AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION SKILLS

Saadet GÜLTAŞ, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Serhat ARSLAN

Sakarya University, 2019

In this study, it is aimed to investigate the possible relationships between autonomous learning and achievement goal orientations and to investigate whether there are differences on the levels of two constructs in terms of gender and class level. This study was designed as a type of quantitative research design, which examines the relationship between two or more variables, and includes correlational survey model characteristics. The study group consisted of 786 secondary school students (501 female and 285 male) enrolled in Edirne Akmercan Anatolian Religious and Vocational High School, Edirne 80 th Year Anatolian High School, Edirne Social Sciences High School and Hendek Anatolian High School. The participants were chosen based on simple random sampling technique. The ages of the students participating in the study ranged from 14 to 19 years. In the study, the relationships between autonomous learning with its sub-dimensions and achievement goal orientation with its sub-dimensions and variables were examined.

Autonomous learning scale (ALS) was used to measure the participants' autonomous learning level and as for measuring the participants' adaptive learning level, adaptive learning scale (ALS) was used. In the analysis study, it was determined that there was a positive and statistically significant relationship between the scores of autonomous learning, the sub-dimensions of which were independence of learning and study habits and the scores of achievement goal orientations, the sub-dimensions of which were mastery approach, performance approach and performance avoidance. In other words, autonomous learning, which means that students take responsibility for their own learning in the learning process has an effect on achievement goal orientations, which means adapting oneself to learning by adopting one or more of such goals as mastery approach, performance approach and performance avoidance.

Keywords: Achievement goal orientations, Autonomous learning, Mastery-approach goals, Performance-approach goals, Performance-avoidance goals.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem cümlesi	3
1.2. Alt problemler	3
1.2.1. Lise öğrencilerinin özerk öğrenme ve başarı yönelim düzeyleri ile ilgili alt problemler.....	3
1.2.2. Özerk öğrenme ile ilgili alt problemler.....	3
1.2.3. Başarı yönelimleri ile ilgili alt problemler.....	3
1.3. Araştırmanın önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
1.7. Kısaltmalar	8
BÖLÜM II.....	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	9
2.1.1. Özerklik	9
2.1.2. Özerk öğrenme	12
2.1.3. Özerk öğrenci	16
2.1.4. Özerk öğrenci nitelikleri.....	18
2.1.4.1. Girişim.....	20
2.1.4.2. Israr.....	21
2.1.4.3. İstek.....	22
2.1.4.4. Beceriklilik.....	23

2.1.5. Özerk öğrenme ortamları.....	24
2.1.5.1. Okulda özerk öğrenme çevresi.....	24
2.1.6. Özerk öğrenme ile ilgili kuram ve kavramlar.....	33
2.1.6.1. Öz-düzenlemeli öğrenme kuramı ..	34
2.1.6.2. Öz-yeterlilik kuramı.....	36
2.1.6.3. Öz-belirleme kuramı.....	39
2.1.6.4. Motivasyon.....	41
2.1.6.5. Motivasyon türleri.....	43
2.2. Başarı yönelimi.....	45
2.2.1. Başarı yönelimleri unsurları	47
2.2.2. Öğrenme yaklaşım hedefleri	48
2.2.3. Performans yaklaşım hedefleri	52
2.2.4. Performans kaçınma hedefleri	54
2.3. Başarı yönelimleri ile ilgili kuramlar ve kavramlar.....	57
2.3.1. Başarı hedef yönelim kuramı.....	58
2.3.2. Edwin Locke'ın hedef belirleme kuramı	61
2.3.3. Hedef türleri.....	64
2.3.3.1. Akademik başarı hedefleri.....	64
2.3.3.2. Sosyal hedefler	67
2.3.3.4. Smart / Akılcı hedefler	69
2.4. İlgili araştırmalar	72
2.4.1. Özerk öğrenme ile ilgili araştırmalar	72
2.4.1.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	72
2.4.1.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	75
2.4.2. Başarı yönelimleri ile ilgili araştırmalar.....	78
2.4.2.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	78
2.4.2.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	82
BÖLÜM III.....	83
YÖNTEM.....	83
3.1. Araştırma modeli	83
3.2. Çalışma grubu.....	83
3.3. Veri elde etme araçları.....	84
3.3.1. Kişisel bilgi formu	85
3.3.2. Özerk öğrenme ölçeği (ÖÖÖ)	85

3.3.3. Adaptif öğrenme ölçeği (AÖÖ).....	88
3.4. Veri toplama süreci.....	91
3.5. Verilerin analizi	91
BÖLÜM IV	93
BULGULAR	93
4.1. Lise öğrencilerinin özerk öğrenme ve başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin bulgular	93
4.2. Lise öğrencilerinin özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye dair bulgular	93
4.3. Özerk öğrenme düzeyleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular	95
4.3.1. Özerk öğrenme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine ait bulgular	95
4.3.2. Özerk öğrenme alt boyutlarında sınıf düzeyine ait bulgular	95
4.4. Başarı yönelimleri düzeyleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular	98
4.4.1. Başarı yönelimleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine ait bulgular.....	98
4.4.2. Başarı yönelimleri alt boyutlarında sınıf düzeyine ait bulgular	99
BÖLÜM V.....	102
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	102
5.1. Sonuç ve tartışma	102
5.1.1. Özerk öğrenme ve başarı yönelimlerine ilişkin sonuçlar	102
5.1.2. Özerk öğrenme ve başarı yönelimlerine ilişkin tartışma	102
5.1.3. Özerk öğrenme düzeyleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar.....	104
5.1.4. Özerk öğrenme düzeyleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma.....	105
5.1.5. Başarı yönelimleri düzeyleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar.....	108
5.1.6. Başarı yönelimleri düzeyleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma.....	109
5.2. Genel sonuç ve öneriler	112
5.2.1. Genel sonuç	112
5.2.2. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler	113
5.2.3 Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	115
KAYNAKLAR.....	116
EKLER	155
Ek 1- Kişisel bilgi formu	151

Ek 2- Özerk öğrenme ölçeği.....	156
Ek 3- Adaptif öğrenme ölçeği	157
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	158



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Özerklik uygulama basamakları	26
Tablo 2. Çalışma grubu.....	84
Tablo 3. Özerk öğrenme ölçeği madde toplam korelasyonları.....	88
Tablo 4. DFA analizi sonucunda elde edilen model veri uyum indeksi sonuçları.....	90
Tablo 5. Adaptif öğrenme ölçeği ve özerk öğrenme ölçeğine ait betimsel istatistikler.....	93
Tablo 6. Özerk öğrenme ve adaptif öğrenme ölçeklerine ilişkin normallik testi sonuçları.....	94
Tablo 7. Spearman sıra korelasyon katsayısı analizi sonuçları.....	94
Tablo 8. Cinsiyete göre özerk öğrenme puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları.....	95
Tablo 9. Cinsiyete göre mann-whitney U testi sonuçları.....	96
Tablo 10. Sınıf düzeylerine göre özerk öğrenme puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları	97
Tablo 11. Sınıf düzeylerine göre kruskal wallis testi analizi sonuçları	97
Tablo 12. Cinsiyete göre başarı yönelimleri puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları...	98
Tablo 13. Cinsiyete göre mann-whitney U testi sonuçları	99
Tablo 14. Cinsiyete göre başarı yönelimleri puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları .	100
Tablo 15. Sınıf düzeylerine göre kruskal wallis testi analizi sonuçları.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Fishbein ve Ajzen'nin davranışsal modeli	15
Şekil 2. Littlewood'un özerklik modeli	18
Şekil 3. Özerk öğrencinin çift yönlü çabasal öğeleri	20
Şekil 4. Yabancı dil öğreniminde özerklik öge ve alanları.....	27
Şekil 5. Öz-düzenlemeli öğrenmenin gerekli bileşenleri.....	35
Şekil 6. Motivasyon gelişiminin sistemsal modeli.....	39
Şekil 7. Motivasyon kuramı.....	41
Şekil 8. Özerkliğe göre motivasyonel düzenleme türlerinin sınıflandırılması.....	44
Şekil 9. Başarı yönelimi modellerinin tarihsel gelişimi.....	46
Şekil 10. Hedef belirleme süreci.....	63
Şekil 11. Özerk öğrenme ölçeği faktör yükleri ve yol şeması.....	87
Şekil 12. Adaptif öğrenme ölçeği faktör yükleri ve yol şeması.....	89

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaşayan dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkan öğrenme kavramı, insanlığın var oluşundan bu yana pek çok çalışmanın araştırma konusu olmuştur. Doğal bir sonuç olarak; bireylerin ne öğrendiğinden ziyade, neyi nasıl öğrendiği araştırmacıların merakını uyandıran bir ilham kaynağı haline gelmiştir. Bu merak, insanoğlunu en etkili ve en ekonomik öğrenme yöntemlerini araştırmaya yönlendirmiştir. Söz konusu yönelim, önceleri öğrenmeyi etkileyen dış faktörler üzerineyken; daha sonra öğrenmenin asıl merkezi olan birey ve bireyin iç dünyasına doğru kaymış ve okullarda öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamalar bu yönde ilerleme kaydetmiştir.

Okullarda öğrenme-öğretme sürecini geliştirme noktasında, her bireyin farklı bir kişiliği temsil etmesi nedeniyle her bireyin hayattan beklentisi, amacı, çabası, öğrenme hızı ve düzeyi ile öğrenme yönteminin farklılık gösterdiği söylenebilir (Tatar ve Tatar, 2007). Böyle bir atmosferde yer alan öğrencilerin hepsinin akademik başarı düzeyi, ön-öğrenmeleri, motivasyon düzeyleri ile öz-yeterlilikleri aynı düzeyde olmayabilir. Bu durumda, öğrenmenin gerçekleşmesi uzayabilir ya da öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir (Bakioğlu, 1998). Dolayısıyla, eğitmenlere zorlu görevler düşmekte ve öğrencileri pasif bir dinleyici kitlesi olarak görüp öğrenme işinden sadece eğitimcileri sorumlu tutmak yerine, öğrencilere öğrenmelerinde kontrol sahibi ve etkin olmalarını, başarı ya da başarısızlığın sonuçlarıyla yüzleşmelerini sağlamak ve bu konuda onlara sorumluluk vermek öğrencileri daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin yaşandığı özerk öğrenmeye sevk edecektir. Dolayısıyla, öğrenciler bu özerklik becerilerini hayatın her alanına uyarlayıp yaşam boyu öğrenme becerisi olarak muhafaza edebileceklerdir (Ergür, 2010).

Öğrencilerin belirli bir dönemde edinip geliştirecekleri söz konusu özerklik, esasen doğuştan gelen bir yetenek olmasından ziyade yaşam boyu edinilip geliştirilebilecek bir süreci kapsamaktadır (Holec, 1981). Bununla birlikte bireylerin öğrenmede özerklik becerilerini elde etmesi ilkokulda öğrencileri zorlayan bir süreç haline gelebilmektedir; çünkü öğrenci, öğretmenini bilgi açısından tam anlamıyla bir otorite olarak görür. Haliyle, öğrenci bilgiyi sadece öğretmeninden edineceği inancına sahip olabilmektedir.

Bu noktada, öğretmenler öğrenciler açısından özerk öğrenme ortamlarını destekleyici koşullar oluşturursa, öğrenciler özerk öğrenme becerilerini süreç içerisinde edinebilecektir (Oğuz, 2013).

Akademik anlamda özerkliğin elde edilmesinde ilk basamağın öğrencinin ilkokula başlama anı olduğu söylenebilir. Bu an itibariyle öğrencide hissedilen bir endişe vardır ki o da akademik başarı üzerinedir. Her birey ilkokula başladığı an itibariyle kendini öğrenme ortamında bulur ve bu ortam kimileri için zorlayıcı olurken; kimileri için gayet rahat ve keyifli olabilmektedir. Dolayısıyla, kimileri akademik başarı elde etmek adına çok çabalarken diğerleri az çabalar ve doğal olarak bir rekabet ortamı oluşur (Midgley ve Urdan, 1995). Böyle bir ortamda çabalayan, bir kazanımın edinimi için zekâ düzeyi ve becerisi yeterli olan, kendini o kazanımı edinmek için hedefler koymaya motive eden, kazanımı elde etmede önüne çıkabilecek her türlü engele karşı koyan öğrenme yaklaşımli öğrencilerin yanı sıra yeni bir şeyler öğrenmekten ziyade başkalarına bir konuyu ne kadar iyi bildiğini, ilgili kazanımı nasıl yüksek performansla edindiğini, diğerlerinden daha iyi olduğunu gösterme hedefine sahip olan öğrenciler ile başarısızlık ve yetersizliklerini göstermekten kaçınan, kaçınma eğilimi göstermediğinde başkaları tarafından alay edileceğini, küçük düşürüleceğini düşünen öğrenciler de mevcuttur (Schunk ve Ertmer, 2000). Bu durumda, bu üç tür yaklaşımdan birini veya birkaçını (performans yaklaşımı, performans kaçınması, öğrenme yaklaşımı) benimseyen öğrencilerde öz-yeterlilik ile başarıyı elde etme sebepleri de farklılık gösterir (Midgley ve Urdan, 1995). Performans yaklaşımı ile öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerde öz-yeterlilik düzeyi yüksek iken, performans kaçınma hedeflerine sahip olan öğrencilerde öz-yeterlilik düzeyi düşüktür (Ames, 1992; Elliot, 2005). Bu bağlamda; öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ile başarı yönelimleri yapılarına ışık tutan bu araştırma, mozaik bir yapıyı barındıran sınıf atmosferinde öğretmenlere akademik başarıyı sağlamada, öğrencilerin öğrenme iç yapılarını anlamada faydalı olacaktır.

1.1. Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri ile başarı yönelimleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Alt Problemler

1.2.1. Lise öğrencilerinin özerk öğrenme ve başarı yönelim düzeyleri ile ilgili alt problemler

1. Öğrencilerin özerk öğrenme ve başarı yönelim düzeyleri nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri ile başarı yönelimleri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.2. Özerk öğrenme ile ilgili alt problemler

1. Özerk öğrenme alt boyutlarında (bağımsız öğrenme, ders çalışma alışkanlıkları) sınıf düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma var mıdır?
2. Özerk öğrenme alt boyutlarında (bağımsız öğrenme, ders çalışma alışkanlıkları) cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma var mıdır?

1.2.3. Başarı yönelimleri ile ilgili alt problemler

1. Başarı yönelimleri alt boyutlarında (öğrenme yaklaşımı, performans yaklaşımı, performans kaçınması) sınıf düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma var mıdır?
2. Başarı yönelimleri alt boyutlarında (öğrenme yaklaşımı, performans yaklaşımı, performans kaçınması) cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma var mıdır?

1.3. Araştırmanın önemi

Bir eğitim politikası olarak her ülkenin yetiştirmek istediği bir insan profili vardır. Bu amaca hizmet edecek şekilde öğrenci yetiştirme noktasında Türk milli eğitim sisteminin de temel amacı; bireylerin ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirerek onlara ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve davranışları birlik halinde iş görme alışkanlığı edindirerek onları hayata kazandırmak ve kendilerini mutlu edecek, toplumun mutluluğuna katkı sağlayarak bir meslek edinmelerine olanak sağlamaktır (Aydın ve Gürler, 2012). Bu tanımlamada dikkat çeken nokta, bireyin bütünselliğidir. Birey bu noktada sadece akademik başarı odaklı bir varlık olarak görülmemektedir. (Tezcan, 1996). Daha ziyade, bireyin iç dünyasına (ilgi, beceri, istek) yer veren bireye okul eğitimi boyunca kazandırılacak uyumlu öğrenme becerileriyle akademik başarı elde etmesi, ayrıca bireye yaşam boyu istifade edecekleri özerk öğrenme becerilerinin edindirilmesi bir önceliktir. Buna paralel olarak; mevcut araştırma, öğrencinin öğrenme sürecinde iç dünyasında etkili olan faktörler ile öğrencinin öğrenme ortamında kullandığı çeşitli öğrenme hedeflerine odaklanarak bu öneme hizmet etmektedir.

21. yüzyılda bireyin bütünselliğine verilen önem, okulların misyon ve vizyonunu daha da genişletmesine yol açmış dolayısıyla, eğitimcilere de bireyin akademik başarısını üst seviyeye getirme ve uygun öğrenme ortamları sağlayarak bireye okul ve okul dışı öğrenme ortamlarında özerk olarak ve uyumlu bir şekilde öğrenmesini destekleme gibi zorlu görevler yüklemiştir (Steinberg, 2007). Öğrenmede bireysel farklılıkların gözlemlendiği öğrenme ortamlarında öğretmen, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yüklediği özerk öğrenme ortamları ve öğrencinin akademik başarısını sağlamada öğrencinin öncelikli amacının tam anlamıyla öğrenmeyi elde etme (öğrenme yönelimi) (Berry, 2007), diğerlerine göre daha iyi olduğunu kanıtlama (performans yönelimi) (Weimer, 2009) ya da diğerlerine göre başarısız olduğunu gizleme (performans kaçınması) (Elliot ve Harackiewicz, 1996) türünden hedef yönelimlerini açığa vuran uyumlu öğrenme ortamları ile söz konusu öğrenmede öğrenci bütünselliğini sağlar. Öğrencilerin bütünselliğine odaklanan mevcut çalışma, özerk öğrenme ve başarı yönelimleri öğrenme becerileri arasındaki bağı inceleyerek öğrencilerin öğrenme yapılarına dair kayda değer bilgiler vermesi açısından önem arz etmektedir.

Özerk öğrenmenin her ne kadar ilköğretim seviyesinde elde edindirmeye çalışıldığı üzerine çalışmalar mevcut olsa da; bireyler ergenliğini yaşadığı, aldığı her kararın olumlu ya da olumsuz olarak sonucuna katlanma durumunu deneyimlediği, öğrenme işini daha bilinçli olarak yaptığı, bir o kadar da ego düzeylerinin üst seviyede olduğu, kendilerini her şeyin merkezinde gören, en iyisi olduklarına inandıkları, eksik ve yetersizliklerini gizlemeye çalıştıkları bir dönemin de içerisinde (Steinberg, 2007). Bu bağlamda mevcut araştırmanın özerk öğrenme ve başarı yönelimleri becerileri arasındaki ilişkiyi, ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin yer aldığı bir örneklem ile incelemesi, eğitim kalitesinin artırılması açısından eğitimciler için önemli bilgiler sağlayabilir.

Araştırmanın önemi itibarıyla, yapılan alan ve kaynak taraması neticesinde özerk öğrenme alanında yapılan araştırmaların genellikle yetişkinler üzerine gerçekleştirildiği ve dil öğrenimini kapsadığı görülmüştür. Başarı yönelimleri ile ilgili olarak ise, Türkçe literatürde bazı araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında özerk öğrenme ile başarı yönelimleri öğrenme konusunu birlikte ele alan tek çalışma olması bakımından söz konusu araştırmanın özgün bir çalışma olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Mevcut araştırma, geleceğe katkı sağlayan bireyleri yetiştiren eğitimciler açısından, eğitimcilerin öğrencilerin özerk öğrenmeleri ile başarı yönelimleri düzeyleri arasındaki ilişki hakkında fikir sahibi olmaları açısından faydalı olabilir. Ayrıca, bu araştırma yurt içinde son otuz yılda yoğun olarak araştırmaların yapıldığı özerk öğrenme ve başarı yönelimleri ile ilgili ileride yapılacak olan araştırmalara rehberlik etmesi hedefini kapsamaktadır. Bu bağlamda söz konusu çalışma bu iki kavram üzerine yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılara yardımcı olabilecektir. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencileri arasında özerk öğrenme ile başarı yönelimleri düzeylerinin bazı değişkenler açısından bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Özerk Öğrenme Ölçeği” ve “Adaptif Ölçeği” ile elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu, ilgili özellikleri ise ölçebilir nitelikte olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların ölçek sorularını doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırma örnekleminin, evreni uygun olarak temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri ve elde edilen bulgular, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Edirne merkezde (3 lise), Sakarya Hendek ilçesinde (1 lise) yer alan liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıfına devam etmekte olan olan 786 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma “Özerk Öğrenme Ölçeği”, “Adaptif Öğrenme Ölçeği” verileri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, ele alınan değişkenlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik motivasyon: Akademik işler için gerekli enerjinin oluşturulması (Schunk, 1991).

Başarı hedefi: Bireyin başarmak adına uğruna çabaladığı şey (Ames, 1992).

Başarı yönelimi: Zor olan bir şeyin ya da durumun en kısa sürede ve en iyi şekilde üstesinden gelme, bu konuda gerekli gayreti gösterme ve önüne çıkabilecek engeller karşısında yılmama halidir (Baltaş, 2003).

Hedef: Belirli bir zaman dilimi içerisinde, belirli bir yeterlilik standardına ulaşma amacı ya da davranışı (Ames, 1992).

Hedef yönelimi: Bireylerin belirli performans sonuçlarına ulaşmaya çalışırken örtük olarak izlediği hedefler (Dickenson, 2009).

Kendini engelleme: Bireyin performansını gösterirken herhangi bir olası başarısızlık halinde başarısızlık sebebini kendisine değil de çeşitli nedenlere atfetmesi (Rhodewalt, 1994).

Motivasyon: Bireyin ihtiyaç duyduğu bir alanda o ihtiyacının giderilmesi amacına doğru devamlı olarak harekete geçip davranımda bulunması ve bu yönde sarf ettiği çabaların tümüdür (Black ve Deci, 2000).

Öğrenme hedefleri: Bireylerin yeni beceriler kazanıp yeni durumlar edinerek yetkinlik kazanma arzuları (Ames ve Archer, 1988).

Özerklik: Bireyin kendi işlerinde sorumluluk alma yeteneği (Thomas, 1991).

Öz-düzenlemeli öğrenme: Bireyin kendi öğrenmesinde amaçlarını tespit ettiği, motive kaynakları ile edimlerini düzenlemeye çalıştığı amaçları ile etrafındaki bağlamsal özelliklerce yönlendirilip sınırlandırıldığı etkin ve yapıcı bir süreç (Pintrich, 1995).

Özerk öğrenme: Bireyin tamamen ya da kısmen öğrenme işini üstlenmesi ve öğrenmede sorumluluk almasıdır (Derrick, 2000).

Özerk öğrenci: Öğrenme sürecinde aktif olarak rol alan, fikirler üreten ve kendine fırsatlar oluşturan kişidir (Yurdakul, 2016).

Öz-yeterlilik: Bireyin belirli bir zorluk derecesinde verilen görevi başarılı olarak gerçekleştirmesinde bireyin becerilerine güvenmesidir (Bandura, 2000).

Performans hedefleri: Bireylerin başkalarına karşı yeterlilik gösterme arzusunu ifade eden dışsal hedef yönelimleri (Linnenbrink, 2004).

Performans-kaçınma hedefleri: Bir korku bileşenini içeren ve diğerlerinden daha beceriksiz veya yetersiz görünmeyi önlemeye çalışan hedefler (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Smart hedefler: Genellikle belirli, ölçülebilir bir başarı hedeflerini kapsayan ve belirli bir zaman çerçevesine bağlı olan hedefler (O'Neill ve Conzemius 2006).

Sosyal aidiyet: Bireyin okul içinde kendisini bir gruba dâhil olduğunu hissetmesi (Farmer, Vispoel ve Maehr, 1991).

Sosyal hedefler: Öğrencilerin akranlarından kabul görme ve onlardan ödüller kazanma (dışsal hedefler) amacıyla akranlarıyla yakın ilişki kurma hedefi (Dweck, 1986).

1.7. Kısaltmalar

AÖÖ: Adaptif öğrenme ölçeği

CRAPEL: Avrupa Konseyi Modern Diller Projesi (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues)

ÖBK: Öz-belirleme kuramı

ÖDK: Öz-düzenleme kuramı

ÖÖÖ: Özerk öğrenme ölçeği

PDR: Psikolojik danışma ve rehberlik

SILL: Dil öğrenme stratejileri (Strategy Inventory for Language Learning)

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

YDS: Yabancı dil sınavı

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1. Özerklik

“Keşke hayatım ve kararlarım kendime ait olup herhangi bir dış güce dayanmasaydı. Başkalarının iradesine bağlı değil de; kendime ait bir araç olabilseydim. Nesne değil de özne olabilseydim; dış güçlerin etkilediği nedenlerin değil; bilinçli olarak yapılandığı hedef ve nedenlerim tarafından yön bulacağım bir özne olabilseydim. Birisi olsaydım, herhangi biri değil; karar veren, karar verilen değil; öz-yönetimli olsaydım ve dış güçler veya insanların yönlendirdiği bir şey, insan veya hayvan rolünü oynamada aciz bir esir değil de hedef ve planlarını düşünen ve onların farkında olan biri olsaydım. Her şeyden öte; düşünen, iradeli, aktif, aldığı kararların sorumluluğunu üstlenebilen, kendi fikir ve amaçlarına referans olarak onları açıklayabilen biri olsaydım. Kendimi, bunun doğru olduğuna inanacak kadar özgür ve doğru olmadığını fark edecek kadar duygularıma esir hissediyorum” (Berlin, 1969, s.131).

Berlin’in sözlerinde dikkat çeken nokta bireye verilen özgürlük ve bunun etkisi olarak hayatının her evresinde uyarlayabileceği, yaşam boyu istifade edebileceği bir özerklik söz konusudur. Peki, varoluşumuz itibariyle yaşamın her anında (oyun çağı, okul çağı, çalışma alanı, sosyal yaşam vb.) etkili olan söz konusu özerklik kavramı nedir?

Özerklik kavramı uzun zamandır pek çok Avrupa ülkesi ile Amerika’da araştırma konusu olmuştur. Türkiye’de ise özellikle son otuz yıl içerisinde pek çok araştırmanın çalışma konusu haline gelmiştir. Konuyu araştırma ihtiyacı her ne kadar gelişen toplum ve küreselliğin etkisi gibi görünse de belki de insanoğlunun doğuştan özerk olma, eşit ortamlarda eylemlerinde hür irade etme duygusundan kaynaklandığı söylenebilir. (Günay, 2004). Dolayısıyla, bu denli önem arz eden bir terimin hayatın her alanında yer bulması şaşılabilecek bir durum olmamalıdır.

Taylor (2005), özerkliğin doğası ve değerinin şimdilerde felsefe biliminin popüler konularından biri olduğunu ve özerklik üzerine yapılan tartışmaların gittikçe gelişen ve kapsamlı bir literatürün ürünü olduğunu belirtir. Ekonomi alanında ise bireyin özgürlüğü, özerkliği ve yaşam kalitesinin önemi üzerine artan bir ilgi mevcuttur (Frey ve Stutzer, 2002; Sen, 1999). Eğitim açısından ele alınırsa, yabancı dil eğitiminde özerklik önemli bir tartışma alanıdır. (Brookes ve Grundy, 1988; Dam, 1988; Dickinson, 1987; Dickinson ve

Wenden, 1995; Holec, 1981; Little, 1991). Sağlık alanında da benzer şekilde hasta özerkliğini sağlama konusunda pek çok araştırma mevcuttur. Bu ve benzerlerinin hepsi, bireylerin özerk olarak hareket ettiğinde bir şeylerle daha ilgili ve üretken olduğu izlenimini yansıtmaktadır (Gough ve McGregor, baskıda; Woo, 1984). Doğal olarak; ülke yönetimi, kurumların işleyişi, teori ve kişilerle ilgili tartışmalarda yer alan söz konusu özerkliğin politika, ahlak, psikoloji, eğitim, din ve tıp gibi pek çok alanda destekçisi vardır; ancak Aristoteles'in mutlulukla ilgili sözleri hatırlandığında pek çok kişi özerkliğin iyi bir şey olduğu üzerine hemfikir olsa da anlaşılmadıkları nokta özerkliğin ne olduğudur (Poortenga, 1998).

Allwright (1990) özerkliği sürekli değişen; ancak her durumda bireyin kişisel gelişimi ve bağımsızlığı arasında dengede olma hali olarak yorumlar. Legutke ve Thomas'a (1991) göre özerklik, bireyin kendi işlerinde sorumluluk alma yeteneğidir. Legutke ve Thomas'a paralel olarak; Holec (1981) de özerkliği, bir süreç olarak değil; bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve bireyin edinmesi gereken yetenek veya bir kapasite olarak yorumlamıştır. Holec'ten yola çıkacak olursak özerklik, doğuştan gelen bir yetenek değil; sonradan edinilebilen bir durumdur. Bu tanım eğitim alanına uyarlandığında, üretken ve kendi hayatına yön veren bireylerin yetişmesi olasıdır. Başarılı, becerikli ya da zeki öğrenciler neyi nasıl öğreneceklerini öğrenirler (Lepper, 1999). Bu öğrenme sürecinde; öğrenciler, kendilerine has öğrenme stratejilerini kullanarak öz-güvenlerine uygun bir şekilde ve öğretmenden bağımsız olarak öğrenilecek bilgi ve davranışları edinirler (Wenden, 1991). Öğrenciler; aynı zamanda problemleri tanımlar, problemlerin çözümünüyle ilgili gerekli bilgi kaynaklarına ulaşır ve kendi problemlerine ilişkin oluşturduğu alternatif çözümlerden hangisine karar vereceği konusunda aktif olarak rol oynarlar (Hunt, Gow ve Barnes, 1989).

Özerklikle ilgili bu tanımlamalardan hareketle bireysel, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik anlamda bireyin yaşamına yön veren eğitim ortamlarında özerkliğin öğrencinin bir birey olarak bütünsel gelişimini (psikolojik, akademik, kişiler arası ilişkiler vb.) sağladığı ve küçük yaşlardan itibaren sorumluluk sahibi olacağı ileriki yaşlara değin bireyin yaşamına etki ettiği söylenebilir (Lepper, 1999).

Özerklik kişinin karar almasında özgür olma durumunu ve sorumluluk alma bilincini yansıtır. Birey; yaşamında bir sorunla karşılaştığında öncelikle o sorunu tanımlar, sorunla ilgili çözümler üretir ve alternatif çözümlerle öz-kararını verip sonucuna da katlanır

(Derrick, 2000). Agota ve Szabo (2000) ise özerkliği, sorumluluk kelimesiyle ilişkilendirirken yaşadıkları karmaşayı şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Teoride biz özerkliği bireyin karar verme hakkını sağlayan kendi işlerini yürütme becerisi ve özgürlüğü olarak ifade edebiliriz. Sorumluluk ise, bireyin kendi eylemlerinin sonuçlarıyla mücadele etmek zorunda olduğu bir yükümlülüğün altında olması şeklinde ifade edilebilir. Özerklik ve sorumluluk her ikisi de etkin katılımı gerektirir ve görünüş olarak birbiriyle ilgilidir. Pratikte, iki kavramı birbirinden ayırması güçtür. Özerklik, her bir öğrencinin sorumluluğuna eş değer bir anlama gelebilir ki bu durum özellikle öğrenciler grup halinde öğrendiği zaman belirgindir. Çünkü öğrenciler diğerlerinden etkilenmeden kendilerini öğrenme işinde aktif hale getirip sorumluluklarını yerine getirme ihtiyacı hissederler” (Agota ve Szabo, 2000, s.10).

Özerklik kavramına sorumluluk alma ve karar almada özgür hareket etme açılarından bakıldığında, özerklik kavramının her kültürde farklı anlam uyandırdığı görülmektedir (Lepper, 1999). Bu bağlamda, ülkeleri özerklik kavramını benimseme konusunda sahip oldukları kültürel özellikler bakımından kolektivist ve bireyci olarak iki gruba ayırabiliriz (Hofstede, 2001; Iyengar ve DeVoe, 2003; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, ve Lucca, 1988). Bireyci ülkelerde (Amerika, Avusturya, Kanada vb.), bireyin benliği, tercih ve çıkarları ön plandayken; kolektivist ülkelerde, (Türkiye, Japonya, Hindistan vb.) toplu yaşam ve uyum önemlidir. Bir eylem yapılırken bireye sağlanan faydadan çok; topluma sağlayacağı fayda ön plandadır (Hofstede, 2001). Dolayısıyla, bu iki toplum şeklinde birey, bir eylemde bulunurken ya sadece kendini düşünüp kimseden etkilenmeyerek özerk olarak karar verecek ya da toplumun beklenti ve tepkilerine kulak verip özerkliğini kısmen etkileyici yönde karar alacaktır (Hofstede, 2001; Iyengar ve DeVoe, 2003; Triandis ve diğerleri, 1988).

Özerklik üzerine Iyengar ve Lepper (1999)’in çalışmasında, Avrupa kökenli Amerikalı öğrenciler ile Asya kökenli Amerikalı öğrencilerin özerklik dereceleri incelenmiştir. Bu öğrenciler özgeçmişleri açısından üç gruba ayrılmıştır. İlk grupta öğrencilere yapmak istedikleri etkinlikleri seçme hakkı verilirken ikinci grupta etkinlikler öğretmenleri tarafından seçilmiş; üçüncü grupta ise etkinlikler anneleri tarafından seçilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, Avrupa kökenli Amerikalı öğrencilerin etkinliklerde seçim hakkı kendilerine ait olduğunda ilgili etkinliğe karşı motivasyon ve performansları yüksek olduğu görülürken; Asya kökenli Amerikalı öğrencilerinse söz konusu etkinliğe anneleri karar verdiğinde motivasyon ve performanslarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucu, doğu kültürlerinde motivasyon ve performans durumlarında bireysel tercihlerin aile veya akranlarının kendileri adına yapacağı tercihlere kıyasla daha az önem taşıdığını

göstermektedir (Iyengar ve DeVoe, 2003; Iyengar ve Lepper, 1999). Sonuç olarak, her ne kadar kültürel özellikler farklı olsa da gelişen ve değişen bir dünyada değişimin bir parçası olarak her kültür de özerklik ve özerk öğrenme kavramlarına kendilerini adapte etmeye çalışmaktadır (Hofstede, 2001).

2.1.2. Özerk öğrenme

Değişen ve sürekli gelişen bir teknoloji çağında öğrenme-öğretim yöntemleri de zaman içerisinde çağın ihtiyaçlarına paralel olarak değişim göstermektedir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011). İlk olarak gözümüze çarpan ve ilk ortaya çıktığında pek çok yerde kullanım alanına sahip olan davranışçı yaklaşımda uyarıcı-tepki bağı ile ilişkilendirilen öğrenme kavramının etkisinin yitirdiğinin gözlemlenmesi; bireyin iç dünyasına, benlik ve bireysel özelliklerine, ihtiyaç ve beklentilerine odaklanılmasına yol açmıştır (Duit ve Treagust, 1998). Bu odaklanma, çağdaş bir psikoloji akımı olan hümanist yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın eğitime yansımaları doğurmuş ve öğrenci merkezli eğitim popüler bir kavram haline gelmiştir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011). Öğrenmenin temel yapı taşının öğrenci ve öğrencinin iç dünyası olduğunu destekleyen söz konusu bu yaklaşımların kazandırdığı bir değer olarak özerk öğrenme karşımıza çıkmaktadır. Literatürde zaman zaman öz-yönetimli öğrenmeyle aynı anlamda kullanılan özerk öğrenme kavramı, bireyin öğrenme işini öz-denetimi altına alması ve bu yönde karşısına olumlu ya da olumsuz olarak ortaya çıkabilecek sonuçları üstlenmesidir (Holec, 1980).

Long'a göre özerk öğrenme, öğrencinin bilgi ve kavrama yetisini edinme, problem çözme ve bir beceriyi geliştirme ya da güçlendirme amacıyla kasıtlı ve bilinçli olarak kontrol edilen ya da yönlendirilen bir dizi psikolojik süreçtir (Long, 1987). Yurdakul (2016) da benzer şekilde özerk öğrenmeyi, öğrencinin bir öğrenme ortamında; hedefleri belirleme, plan yapma ve harekete geçme sorumluluğunu alma konusunda kasıtlı olarak karar verdiği süreç olarak yorumlamaktadır.

Türkiye'de yakın zamanda doğan ve hızla gelişen bir kavram olan özerk öğrenmenin temeli aslında 1970'li yıllardaki Avrupa Konseyi Modern Diller Projesi' ne (CRAPEL) dayanmaktadır (Riihimäki, 2013). Holec'in (1981) bu projeye birlikte yetişkinler üzerine yaptığı çalışmasında, özerk öğrenme diğer bir deyişle öz-yönetimli öğrenme kavramı ortaya çıkmış ve etkisi bugün Türkiye olmak üzere pek çok ülkeye yansımıştır. Bu projenin bir yansıması olarak, dil ediniminde öğretmen bilgiyi genel öğretim yöntemiyle aktaran kişiden ziyade; öğrenme etkinliklerini düzenleyen, bir rehber olarak öğrenciye öğrenme

sürecinde öz-öğrenmelerini destekleyen bir görev üstlenmektedir (Smith, 2008). Özerk öğrenme, her ne kadar yabancı dil öğretiminde bireyin öğrenme işini kabullenmesi ve sorumluluğunu üstlenmesi kapsamında sıklıkla kullanılsa da özerk öğrenme kavramı pek çok alanda kullanım alanına sahiptir (herhangi bir dersin edinilmesi, iş ortamı, spor ve sosyal etkinliklerde bireysel başarının sağlanması vb.) (Riihimäki, 2013).

Özerk öğrenmenin amacı, bireyi belirli bir sürede bir alanla ilgili yetkin hale getirip öz-öğrenme başarısını elde etmesi demek değildir; aksine bireye yaşam boyunca özerk olma becerilerini edindirmektir ki zaten özerk öğrenmenin çıkış noktası da budur (Derrick, 2000). Eğitim açısından bakıldığında, bağımsız değişkenler olarak öz-yeterlilik ve özerk öğrenmeden faydalanma amacı, bireyi hayat boyu öğrenen hale getirmektedir (Yurdakul, 2016). Halk arasında sıklıkla kullanılan ‘kişiyi her gün balık vereceğine ona balık tutmayı öğret’ deyiminin altında aslında özerk öğrenmenin yattığı söylenebilir. Eğitim çevresinde öğrencilere ne yapması gerektiğini söyleyip öğretmenlerin belirledikleri ders hedeflerine paralel gitmeleri konusunda psikolojik zorlamada bulunmak öğrenciye sürekli balık vermek gibidir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011). Bu süreç bir gün bitecek ve öğrenci öğrenme konusunda aç kalacaktır. Bunun olumsuz bir sonucu olarak öğrenme işinde öğrenci, öz-denetimi sağlama, yeterliliklerine inanma, motivasyon düzeyi gibi konularda yetersiz kalacak ve öğrenme açısından öğretmene sürekli bağımlı olduğunu hissedecektir (Tort-Moloney, 1997). Bu şekildeki bir öğrenme ortamı, aslında insanın tabiatına da ters düşer. Bireylerin psikolojik gelişimleri incelendiğinde iki ve üç yaş aralığında özerklik yetilerinin geliştiği gözlemlenir. Bu süreçte çocuk artık dış dünyadaki bağımsızlığını fark ettiği için tuvaletini kendi yapmak, merdivenleri anne-babadan bağımsız olarak çıkmak, yemeğini kendi yemek ve bir şeyleri kendi kendine öğrenmek ister (Durualp, 2009). Bu durumda onların özerk öğrenmelerini engelleyici tavırlar olarak ‘Dur onu kendin yapamazsın, dokunma, elleme, yapma’ gibi sözler ya da çocuk üzerinde oluşturacağımız tehdit ve korkular ileriki zamanlarda Freud’un da belirttiği gibi özerklik elde etme konusunda bireylerin problem yaşamalarına sebep olacaktır (Geçtan, 1993).

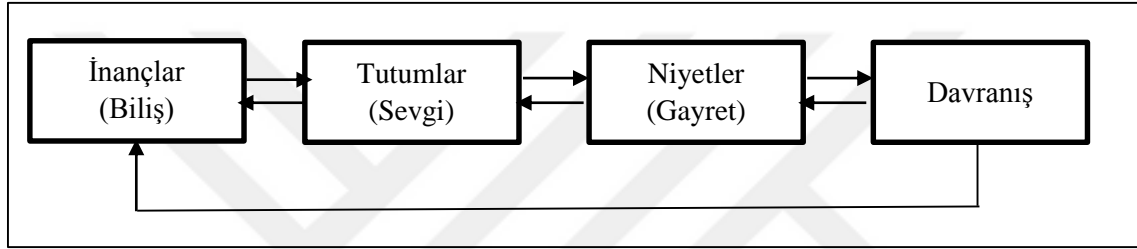
Özerk öğrenme ortamı, öğrenciye tercih yapma şansı sağlandığı; isteklerine mantıklı gerekçelerle karşılık verildiği ve bakış açılarının kabul edildiği bir çevredir (Deci, Eghrari, Patrick ve Leone, 1994). Yani, yapılan her etkinlik öğrencinin özerk bir birey olarak yetişmesi üzerine kuruludur (Derrick, 2000). Bu şekilde öğrenciye verilen tercih yapma özgürlüğüyle öğrenci; kendisini başkalarının şemsiyesi altında olmayan, kendi başına verdiği kararlarla ayaklarının üzerinde duran, eylemlerinin sonucunda öz-yargılama yapan,

eylem sonuçlarında beklenmedik bir olumsuzlukla karşılaştığında eylem döngüsünde öz-düzenleme becerileri sayesinde tekrar olumlu yönde bir değişiklik yapabilmektedir (Pritchard ve Ashwood, 2008). Liseye giden öğrenciler; bulunduğu ergenlik dönemi nedeniyle ben-merkezci bir tutum sergiler, karar vermede en yetkili merci onlara göre kendileridir. Böyle bir psikoloji içerisinde, anne ve babanın karar verme aşamasında öğrenciye müdahale etmesi diğer bir deyişle, öğrencinin özerkliğinin engellenmesi durumunda öğrenci istenmeyen davranışları sergileyecektir (Eskin, Ertekin, Harlak, ve Dereboy, 2008). Örnek vermek gerekirse, 10. sınıfta artık üniversitede okuyacağı bölümün temeli olan alan seçme aşamasında dil okumak isteyen bir öğrenciye ailesinin karşı çıkıp daha çok imkân sunması nedeniyle sayısal alanı seçmesi konusunda baskı yapması ve bu konuda başarıya ulaşması, öğrenci özerkliğinin yıpranmasına neden olabilmektedir (Bilge, 2007). Bu öğrenciye kendi kararını alma hakkı verilirse ve öğrenci dil bölümüne giderse sonuç olumsuz olsa bile öğrenci, bu olumsuzluğu kendi kararının sonucu olduğunu bilecek ve bu şekilde gelecekte alacağı kararlarda daha isabetli davranabilecektir ya da bu öğrenci sayısal alanı seçerek ailesinin tercihiyle hareket edecek ve bu kararının sonucu olarak mutlu olmayacağından akademik anlamda başarı sorunu yaşacaktır (Bilge, 2007).

Özerk öğrenmede birey, kendisini öğrenme sisteminin bir parçası olarak görmektedir. Bu sistemde birey niyeti, öz-kararlığı ve motivasyonu birlikte eyleme geçer; eylem sonucunda birey değerlendirme yapar ve hatalı olan davranışlar değerlendirilip tekrar yapılmamaya çalışılır (Pritchard ve Ashwood, 2008). Bu bağlamda, özerk öğrenmenin bireyin kendi öğrenmesini kontrol altına alma yeteneği olarak görülmesinin uygun olacağı önerilir (Little, 1991). Bu bakış açısından yola çıkılarak, özerk öğrenmeden sınıf ortamında çeşitli yöntemlerin uygulanmasının yanında diğer sektörlerde de faydalanılabilir. Kaldı ki bugün başarılı olan pek çok firmada, hasta sağlığını üst derecede sağlayan sağlık kuruluşlarında, spor alanında derece sağlanmasında bu bakış açısı yatar (İmre, 2015). Örneğin, diyabet teşhisi konan bir çocuğa sağlığı konusunda talimatlar verip hastalığının tamamen ailesinin kontrol altında tutmasını sağlamak, çocuğun zaman zaman kaçamak olarak şeker, çikolata gibi zararlı maddeleri tüketmesine sebep olabilir. Bu noktada çocuğun hastalığı ve sağlığına dikkat etmemesinin vücuduna vereceği zararlarını öğrenmede özerkliğini engellemek, hastalığı olumsuz yönde ilerlemesine sebep olacaktır (Mulnier, 2013). Benzer şekilde öğretmeni, öğrencisine sınıf ortamında özerklik sağlamaz; kontrolcü bir anlayışla eğitim verirse öğrenci öğrenme hazzını elde edemeyecek, stres altında olup öz-güveni azalacaktır (Genç, 2015). Bu örneklere paralel olarak, Carr ve

Ponton (2003) da özerklik düşüncesinin bireyin davranış çerçevesi içinde yattığı çıkarımında bulunmuştur. Bireyin temel eğitim basamaklarından ziyade yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olma isteğini dikkate alarak özerk öğrenmenin geliştirilebileceğini öne sürmüşlerdir.

Özerk öğrenme düşüncesi; inanç, tutum, niyet ve davranış arasında bağ kuran Fishbein ve Ajzen'in (1975) modeline dayanır. Dolayısıyla, özerk öğrenme kavramının temelini Fishbein ve Ajzen'in attığı; Carr ve Ponton'un da Fishbein ve Ajzen'in modeline bağlı olarak yaptığı çalışmalarla geliştiği söylenebilir. Şekil 1'de Fishbein ve Ajzen'in davranışsal modeli gösterilmektedir.



Şekil 1. Fishbein ve Ajzen'nin davranışsal modeli (Fishbein ve Ajzen, 1975)

Şekil 1' e bakıldığında davranışı etkileyen üç temel öge bulunmaktadır. Bunlar inanç, tutum ve niyettir (Ajzen, 1991). Söz konusu öğeler, davranışın ortaya çıkmasında birbirleriyle etkileşim içerisindedir. Sosyal öğrenme kuramına göre davranışın sonuçları neticesinde (dolaylı gözlem yoluyla da olabilir) bireylerde bir davranışla ilgili birtakım inançlar gelişir (Bandura, 1971). Söz konusu davranışa yönelik bireyin tüm inanç ve değerlendirmeleri de tutumunu oluşturur (Fishbein ve Ajzen, 1975). Fishbein ve Ajzen (1975) niyeti, inanç ve tutumların bağlı olduğu öznel olasılık olarak tanımlamaktadır. Niyet ve davranış denk olmamakla birlikte, bireyin davranışı onun davranış gösterme niyeti tarafından belirlenmektedir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Söz konusu davranışlara dair niyetlere dikkat edildiğinde bireyin davranışlarını da anlamak mümkün olabilmektedir. Ayrıca, niyetler bireyin tutumunu, kişisel (subjektif) normların ve sosyal normların kabulünü yansıtabilir. Ajzen'e (1991) göre, bir davranış sergileme niyeti ne kadar yüksekse söz konusu davranışın gerçekleşme ihtimali de o derece artmaktadır (Avcı, Usluel ve Kurtoğlu, 2013). Modele göre; bir öğrenci düzenli çalışmaları sonucunda İngilizce sınavından yüksek not aldığına öğrencinin dersle ilgili başarılı olacağına dair kendine olan inancı yükselir ve bu öğrencinin içsel motivasyon düzeyi arttığı görülür.

Dolayısıyla, öğrenci derse karşı olumlu tutum sergiler ve söz konusu öğrencinin davranışı tekrar sergileme niyeti yükselir (Bahar ve Bozkurt, 2010).

2.1.3. Özerk öğrenci

Öğrenen özerkliği, özerk öğrenci ve özerk öğrenme kavramları incelendiğinde bu kavramlarla ilgili araştırmaların pek çoğunun bir kısmının Bandura (1977), Chene (1983), Bandura (1997), Confessore (1992), Ponton (1999), Carr (1999), Meyer (2001) ve Derrick (2000) eserleri olduğu görülür. Ponton'a (1999) göre, öğrenci özerkliği ile özerk öğrenme arasında farklılık vardır. Ona göre özerklik, öz-kararlığı sayesinde dışarıdan bağımsız olarak öğrenme eylemlerine katılan bireyin özelliği; öğrenen özerkliğinin özerk öğrenme davranışına veya sürecine yönelten kişisel özellikler olarak algılanabileceğini belirtmiştir (Ponton, 1999).

Öğrenen özerkliğinin birçok tanımı bulunmaktadır ve bazen öz-yönetimli öğrenci terimiyle eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak, elbette bu terimler arasında bazı farklılıklar vardır (Benson, 2001). Örneğin, Üğüten (2009), öz-yönetimli öğrenciyi, öğrenmeye karar vermede merkezde olan ve öğrenme sürecini başlatan kişi olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, özerk öğrenciler kendi öğrenmeleri için sorumluluk alan; öğretmenin rehber olarak yardımcı olduğu ve öğrenme sürecine doğrudan katılan bireylerdir. Bu noktada öğrencilere tek taraflı olarak hak ve yetkiler teslim edilmez; aksine öğrenci merkezli eğitim söz konusudur (Benson, 1994). Başka bir ifade ile öğrencilere kendi öğrenmeleri için zaman içerisinde daha fazla sorumluluk alabilmelerinde rehberlik edilir (Nunan, 1999). Derrick ve Carr (2003), öğrenci özerkliğinin öğrencinin amaç yönelimi, planlama ve eyleme geçme sorumluluklarını benimsemesinde bilinçli bir şekilde karar alma süreci olduğunu belirtmiştir. Bu yorumlamaya paralel olarak, bir öğrenci sınıf tekrarına kaldığında ertesi yıl tekrar aynı sınıfta okuyacağını bilir. Bu durumda, öğrenme konusunda geçmişte aile ve öğretmen baskısı nedeniyle yapılan tavsiyelerin değerini anlar ve dışsal motivasyon olan bu tavsiyeleri içselleştirir, bu doğrultuda zayıf olduğu derslerle ilgili amacını belirler, planlama yapar ve bu amaç ve planlarına paralel olarak eylemde bulunursa öğrenci özerk öğrenmeyi edinmiş olur (Benson, 2011). Böylece bu öğrencinin motivasyonu artarken doğal bir sonuç olarak da öz-saygı, öz-yeterlilik ve öz-inancı artar (Maddux, 1995).

Öğrenci özerkliğinin bireyin kendi öğrenmesinde sorumluluk üstlenme düşüncesinden geliştiği konusunda kuramsal literatürde görüş birliği vardır (Holec, 1981; Little, 1991). Bu sorumluluk hissini gelişmesinde, bilişsel süreç ve motivasyon süreci önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, öğrenci açısından bilişsel ve üst bilişsel stratejiler, motivasyon tutumları ve geribildirim gibi belirli koşullar sağlandığında özerk öğrenme kendiliğinden edinilir. Bu görüşe paralel olarak; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan'ın (1991) çalışmaları, öğretmen kontrolünün ve baskısının hissedilmediği öğrenme ortamlarında öğrencilerin büyük olasılıkla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları gerçeğini ortaya çıkartmıştır. Böyle bir özerk öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyon ve öz-yeterlilik düzeyleri yüksektir ayrıca, öz-saygıları da artar (Benson, 2011).

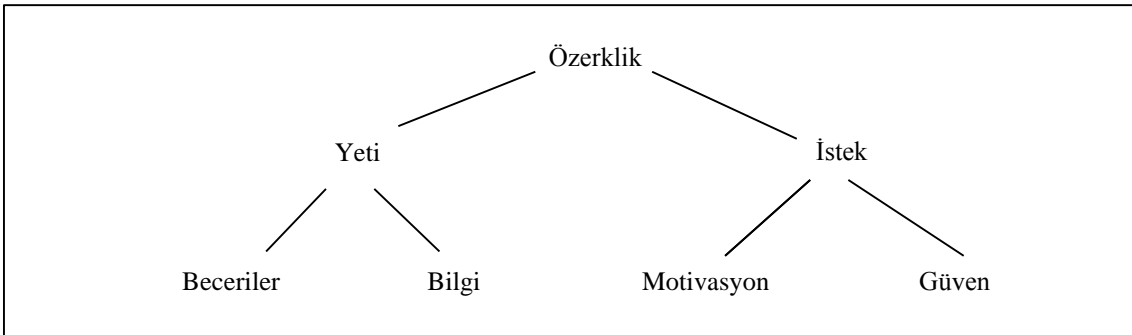
Öğrenci özerkliğinde yaratıcılık, önemli bir rol oynamaktadır (Sligh, 2003). Yaratıcılık tanımı çok çeşitli olup geniş bir yelpazeyi kapsıyor olsa da şu şekilde genel bir çerçeve tanım yapılabilir: bireyin yeni ve orijinal bir fikri üretmesi, bir bilgiyi kavraması, düzenleme becerilerine sahip olması, icat yapma veya sanatsal eserleri üretme becerisidir (Vernon, 1989). Öğrenme söz konusu olduğunda ise yaratıcılık, sınıf çalışmalarında yeni bir ürün ortaya koymak adına çaba sarf etme niyeti gösterme ve öğrenmede kendi öğrenme tarzını oluşturma isteğidir (Harrison, 2011a). Dolayısıyla, öğrenme konusunda zorluk çeken ve sorun yaşayan bir öğrenci bu soruna karşı diğerlerinden bağımsız olarak özgün bir çözüm bulmak zorundadır; çünkü her birey farklıdır, farklı ihtiyaçlar ve farklı öğrenme stratejilerine sahiptir (Dickinson, 1987). Bu bakış açısına göre, öğrenme sürecinde ya da hayatta karşılaştıkları sorunlarda yaratıcı yollar üreten öğrenci, özerklik elde eder ve her bireyin özerkliği elde etme yolu da farklıdır (Sligh, 2003). Chickering (1987) farklı bir bakış açısı getirerek öğrenen özerkliğinin birbirini takip eden üç gelişim grubundan oluştuğu üzerine odaklanmıştır. Bunlar:

- Duygusal bağımsızlığın gelişimi
- Araçsal bağımsızlık
- Kişiler arası bağlılığın kabulü

Chickering'e göre; duygusal bağımsızlık, bireyin daimi ihtiyaçlarından tatmin olma, şefkat görme ve kabulü konusunda bireyin özgürlüğüne işaret eder. Araçsal bağımsızlık, öğrenenin kişisel ihtiyaç ve isteklerine karşı esnek davranmasıdır. Kişiler arası bağlılığın kabulü ise öğrencinin yaşamında önemli olan bireylerle etkileşimi ve olaylara bağımlılığını tanıma ve kabul etme yeteneğidir (Chickering, 1987).

2.1.4. Özerk öğrenci nitelikleri

Sıklıkla yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bir kavram olan özerk öğrenme ve özerk öğrenci kavramları pek çok alanda etkisini hissettirmektedir. Uzun bir süredir pek çok ülkede popülerlik kazanan ve son yıllarda da Türkiye’de önem arz eden özerk öğrenci kavramı pek çok filozof ve araştırmacı tarafından farklı tarif edilse de paylaştıkları ortak nokta, öğrenme işinde öğrencinin kontrol sahibi olmasıdır (Bayat, 2007). Özerk öğrenci kavramı ilk olarak Henri Holec tarafından ortaya çıktığında bu kavramı anlamak o kadar da kolay olmamıştır (Benson, 2001). Bu durum özerk öğrenme kavramının çoğunlukla ‘özgürlük, öğretmen etkisinin olmaması, kendi kendine eğitim alma’ gibi kavramlarla karıştırılmasına yol açmıştır. (Bayat, 2007). Holec ise bu kavramı netleştirmek adına özerk öğrenciyi ‘ bireyin özerk öğrenme sorumluluğunu üzerine alma yeteneği’ olarak tanımlar ve bu yeteneğin doğuştan değil; doğal olarak ya da formal öğrenme ortamlarından edinildiğinden bahseder (Holec, 1981). Holec’e göre özerk öğrenci, hedeflerini belirler, uygun öğrenme yöntem ve metotlarını seçer, öğrenme sürecindeki gelişimini takip ederek bunları değerlendirir (Holec, 1981). Bahsedilen bu beceriler de zaman içerisinde öğrenilir. Özerk öğrenci, öğretmen tarafından gelen uyarıcılara basit bir şekilde tepki veren bir mekanizma olmaktan ziyade; öğrenme sürecinde aktif olarak rol alan, fikirler üreten ve kendine fırsatlar oluşturan kişidir (Boud, 1988; Knowles, 1975; Kohonen, 1992). Littlewood özerk bireyi, eylemlerini kontrol eden kararlarını alma ve uygulama konusunda hür iradeye sahip olan kişi olarak tanımlar ve özerk öğrencinin sahip olması gereken özellikleri yansıtan bir model geliştirmiştir (Littlewood, 1996). Söz konusu model Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Littlewood’un özerklik modeli (Littlewood, 1996)

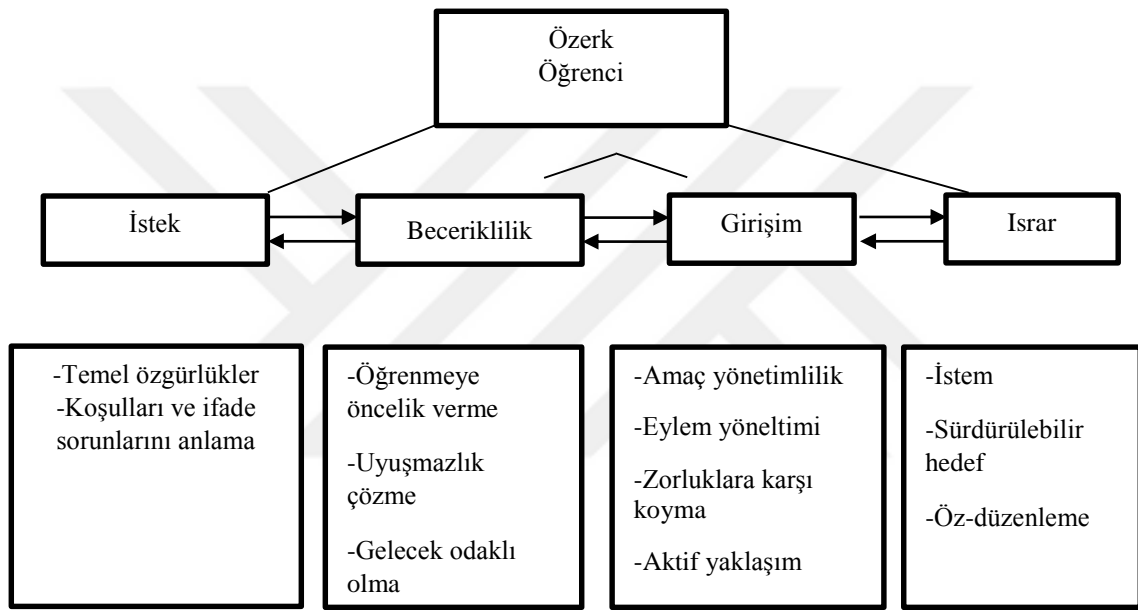
Littlewood'a (1996) göre özerk öğrenci, yeti ve istek olmak üzere iki özelliğe sahiptir. Bu özellikler de kendi içerisinde iki gruba ayrılır. Littlewood (1996), yetinin bilgi ve beceriden meydana gelirken; isteğin motivasyon ve güven öğelerinden oluştuğunu belirtir.

Şekil 2'ye bakıldığında bu sistemdeki tüm öğelerin etkin olarak çalışması, birbiriyle eş zamanlı çalışmasını gerekli kılar. Bilgi ve beceriler öğrenilmesi gerekirken; isteği doğuran motivasyon ve güven, özerk öğrenmenin teşvik edildiği bir ortamı gerekli kılar (Littlewood, 1996). Omaggio ise özerk öğrenciyi yabancı dil öğrenimi açısından tanımlayarak bazı nitelikleri belirlemiştir. Söz konusu nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Omaggio, 1978):

- Özerk öğrenciler, öğrenme stil ve stratejilerine karşı iç görüye sahiptirler.
- Söz konusu öğrenme sorumluluğuna karşı etkin bir yaklaşım gösterirler.
- Risk alma konusunda isteklilerdir (her pahasına hedef dilde iletişim kurmaya çalışır).
- İyi tahminçilerdir.
- İçerik kadar yapıya da önem verirler; yani uygunluğun yanında yapının doğruluğuna da önem verirler.
- Hedef dili ayrı bir referans sistemi içerisinde geliştirme ve uygun olmayan hipotez ve kuralları tekrar gözden geçirme ya da iptal etme konusunda isteklidirler.
- Hedef dile karşı hoşgörülü ve girişken bir yaklaşım gösterirler.

Yabancı dil öğrenmede özerk bir öğrencinin sahip olması beklenen özellikler göz önüne alındığında, bu tür öğrencilerin hedef dili öğrenme işinde her şeye rağmen kendilerini öğrenme işine adapte ettikleri görülür (Genç, 2015). Söz konusu öğrenciler, öğrenme işinde amaca yönelik her türlü riski almaya, girişimde bulunmaya, öğrenme stratejilerini geliştirmeye ve işe yaramayan stratejileri iptal etmeye, hedef dili öğrenmede kendisini en sorumlu kişi olarak görmeye karşı isteklidirler (Chan, Spratt ve Humphreys, 2002). Bu şekilde, yabancı dil konusunda özerk öğrenme yetilerini geliştiren birey, hedef dili kolaylıkla öğrenebilecek ve bireyin kendisine olan öz-güveni ve öz-saygısı da artacaktır (Genç, 2015). Dolayısıyla, ileride farklı bir dili öğrenme konusunda da yeterli motivasyon ve öz-yeterlik algısına sahip olabilecektir (Doody, 1998). İster dil alanında ister başka bir alanda olsun özerk öğrenen birey; öğrenme işinde pasif olmayan, çevresiyle etkileşimi sonunda hür iradesiyle öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan ve öğrenme sürecini kontrol altında tutan kişidir (Meyer, 2001).

Araştırmacıların çoğu (Ponton, 1999; Ponton ve Carr, 1999, 2000; Ponton, Derrick ve Carr, 2005; Ponton ve Rhea, 2006), hür iradeye karşı bakış açısından yola çıkarak özerk öğrenmeyi kavramsallaştırmıştır. Bu bağlamda; özerk öğrenme kavramı, öğrenmede istek (Meyer, 2001) beceriklilik (Carr, 1999), girişimcilik (Ponton, 1999) ve ısrar unsurlarını içeren çabasal öğelerle bireyin kasıtlı olarak ortaya koyduğu kişisel psikolojik bir sendrom olarak tanımlanabilir. Fisher (2004); istek, beceriklilik, girişim ve ısrar gibi bu dört öğeyi özerk bir öğrencide bulunması gereken nitelikler olarak yorumlamış ve özerk öğrencinin çift yönlü çabasal öğeleri olarak adlandırmıştır. Özerk öğrencinin çift yönlü çabasal öğeleri Şekil 3’ te gösterilmektedir.



Şekil 3. Özerk öğrencinin çift yönlü çabasal öğeleri (fisher, 2004); akt. Yurdakul (2015)

Bu tanımlamaya ek olarak Şekil 3’te görüldüğü gibi özerk öğrenmenin dört temel öğeden oluştuğu söylenebilir. Bunlar: öğrenmede isteklilik, öğrenmeye karşı ısrarcı olma, öğrenme konusunda yeterlilik (beceriklik) ve öğrenmede girişimci ruha sahip olmadır (Yurdakul, 2015). Confessore (1992), öğrencinin öz-yönetimli öğrenmenin içerisinde yer alma ön koşulunun bu dört niteliğe sahip olmasını gerektirdiğini belirtmiştir.

2.1.4.1. Girişim

Öğrenende güçlü bir özerklik hissi uyanması adına bireyin özünde bulunan girişimcilik (Bandura, 1986) inancına sahip olması gerekir ve girişim mevcut duruma karşı koyma noktasında gereklidir. Ponton (1999), söz konusu girişimi hedef yönelimi, eylem yönelimi,

güçlüklerin üstesinden gelme gayreti, problem çözmede aktif katılım ve öz-başlatmalılık gibi davranışları içeren bir davranış sendromu olarak tanımlar.

Bireyde öz-yeterlilik inancının yüksek olması, öğrenmeyle ilgili olarak girişim durumunu etkilemektedir. Bandura (2000), öz-yeterlilik duygusuna sahip olan çalışanların mesleki gelişimlerinde daha üst düzey girişimde bulunma davranışı gösterdiklerini ve çalışma sürecini iyileştirmelerine fırsat veren fikirleri ürettiklerini savunmaktadır. Ponton ise esasen iş dünyasında kişisel girişim üzerine yapılmış bir araştırmadan yararlanarak yetişkinlerin özerk öğrenmesindeki girişimleriyle ilgili davranışsal niyetlerini ölçmek amacıyla bir araç geliştirmiştir. Bu araç girişimcilikle ilgili beş davranış amacını ölçmektedir (Ponton, 1999).

Bunlar:

- Hedef yönelimi,
- Eylem yönelimi,
- Güçlüklerin üstesinden gelmede ısrar,
- Problem çözmede aktif yaklaşım,
- Öz-başlatmalılıktır.

Hedef yönelimi, öğrenme hedeflerinin oluşturulmasına ve başarı yönelimli olarak çalışmaya işaret eder (Ponton, 1999). Eylem yönelimi, birinin gelip çözüm stratejileri geliştirmesini beklemenin aksine; bir niyetin öğrenme işine dönüşmesi amacıyla güçlüklerin üstesinden gelmede ısrarcı olma, engellere rağmen öğrenmenin peşinden gitme; problem çözmede aktif yaklaşım seçileme ve zorluklarla mücadele etmede bizzat çözüm stratejileri geliştirme olarak yorumlanabilir. Son olarak öz-başlatmalılık ise öğrenme etkinlikleri ve ilgili süreçleri kendi kendine başlatabilme (hedef belirleme, planlama vb.) durumuna işaret eder (Ponton, 1999).

2.1.4.2. İsrar

Öğrenmede ısrarlı olma sebat etmekle aynı anlamı taşımaktadır. Dolayısıyla sebat, öğrenme sürecinde başarının devamlılığını sağlayan bir anahtarıdır ve engellere bakılmaksızın daimi olarak öğrenmeyle ilgili olmaktır (Ponton, 1999). Confessore'e (1992) göre öğrenmede ısrarlı olma, bir işi bitirmek amacıyla o işle ilgili olarak oluşturulan hırstır.

Öğrenmede ısrarlı olma, engellere, aksaklıklara ve hedeflerin zorluklarına rağmen ilgili hedefe ulaşmada bireyin hedefe odaklı kalması için gerekli olan çaba ve azmini sürdürmesini sağlayan istemli bir davranıştır (Derrick, 2000). Derrick (2000), ısrarı engellere veya rakip hedeflere rağmen eylemde devamlılık gösterme davranışı olarak yorumlar. Derrick'in tanımladığı bu davranışın özellikleri ise istek, öz-düzenleme ve hedef yönelimliliğidir. Derrick (2000), davranışın çabasal unsurlarından olan ısrar davranışını ve özerk öğrenmeyle ilgisini anlamada kuramsal bir bakış açısını geliştirmiştir. İsrarla ilgili üç önemli davranış şekli olan istek, öz-düzenleme ve hedef yönelimliliğini inceleyen 'Öğrenci İsrar Envanterini' geliştirmiştir. Ayrıca Derrick (2000), öz-yönetimli bireylerin öğrenme yaşantılarında başarıya erişmek adına kullandıkları ısrarın istemli kontrolle ilgisi olduğunu da belirtir. İstem; çabada herhangi bir düzelme hissedildiği noktada iç hedeflerin içe dönük yansıtılmasını ve sürdürülmesini gerekli kılar (Corno, 1994).

İstem kavramı, bireyin öğrenme amaçları ile bireyin öğrenme girişimleri arasında bağ kuran bir enerjidir. İstem; öğrencinin bilgisi, motivasyonu ve duyguları konusunda öğrenciyi yönlendirip bunları kontrol altına almasını sağlar (Derrick, 2000). Derrick (2000); öğrenmede ısrarlı olma ile ilgili davranışları anlama yolu incelenirse, öğrenme işinde bazı bireylerin diğerlerine oranla daha çok başarılı olmasının altında yatan sebebin daha iyi anlaşılabilceğini savunmuştur. Bu görüşe paralel olarak, eğitimde öğrencilerde motivasyonun olması başarıyı sağlamada yeterli bir etmen değildir (Corno, 1994). Zira motivasyonu yüksek bir öğrenci derste zorluklarla karşılaştığında motivasyonu düşebilir ve dersi başarma konusunda ısrarlı olmaktan kaçınabilir. Aynı şekilde bir öğretmenin de öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenciyi bir kazanım edindirme konusunda motivasyonu yüksekse; ancak ısrarlı olma ve bu konuda zorluklara meydan okuma gücü düşükse söz konusu öğretmenin bu amacına ulaşması mümkün değildir. Dolayısıyla, ısrar; hem öğrenme hem de öğretme işinde önemli bir unsurdur diyebiliriz. İsrar, aynı zamanda bireyin özerk öğrenme sürecinde başarılı olması adına gerekli davranış üzerinde öz-düzenleme yapma imkânı sağlar (Derrick, 2000).

2.1.4.3. İstek

Pittenger ve Gooding (1971), ister resmi ister gayri resmi olsun motivasyonun bireyin ileri düzey öğrenme sürecine katılım isteği esasına dayandığını belirtir. Motivasyonun niteliği ve öğrencinin üst düzey performansı (Wedman ve Graham, 1998) çevrede değil; her bireyin kendi özünde saklıdır. Dolayısıyla, her bireyin ortaya çıkarmak zorunda olduğu ve

çevreden büyük oranda etkilenebilen bu içsel isteği, özgeçmişini ve alışkanlıklarını bilmesi önemlidir (Pittenger ve Gooding, 1971).

Meyer (2001) isteği, bireyin belirlediği amacının temelini oluşturan ve bunu bireyin gücüyle ilişkilendiren sezgisel bir dürtü olarak tanımlamış ve isteği öğrenci özerkliğinde bir öncül olarak ele almıştır. Meyer'in çalışmalarında, dürtüye istek olarak yer verdiği de görülür. Ona göre istek, üç faktörlü bir yapıdadır. Bunlar koşul ve ifadeyi kapsayan temel özgürlükler; grup kimliği, gelişim ve dengeyi oluşturan güç yönetimi ve temel iletişim becerileri ile değişim davranışlarını oluşturan değişim becerileridir. Meyer'e (2001) göre koşullar; yaşam veya evrendeki yerimizle ilgili aileden edinilen algılara işaret eder. İfade ise bireyin duygularını anlaşılabilir yapma yeteneğini simgeler. Grup kimliği, bireyin toplum içinde veya ailede itibar gören biri olabilmesi için ailenin bireyin yetenek gelişimine saygı duyması ve yeteneklerini desteklemesi boyutuyla ilgilidir. Gelişim ve denge; yaşamımıza düzen sağlama, zorluklarla güçlenme ve yaşam çizgisini doğru olarak belirleme becerisine işaret eder. İletişim ise fikir ve duyguların yerinde paylaşımının olumlu bir çevre oluşturma becerisine işaret eder. Değişim becerilerine gelince, bu beceriler de ortaya çıkan durumlara kasıtlı olarak doğru tepkiler verme yetisidir (Meyer, 2001).

Maslow (1954), esaslı bir motivasyon kuramının motivasyonun devamlılık gösteren, karmaşık ve neredeyse her organizmik yapının evrensel bir özellik taşıdığı varsayımı üzerine dayanması gerektiğini belirtmiştir. İhtiyaç, Maslow'un motivasyon kuramında önemli bir kavramdır. Maslow, ihtiyaç kavramını çoğu kez dürtü ile eş anlamlı olarak kullanmıştır. İsteklerimizin de bir bakıma ihtiyaçtan ortaya çıktığı söylenebilir (Maslow, 1971). Üniversiteden mezun olmuş, evlenmiş; ancak çalışmayan bir bayan süreç içerisinde maddi anlamda ekonomik bir ihtiyaç hisseder. Bu ihtiyaç nedeniyle de doğal olarak bir işte çalışma isteği gelişir. Dolayısıyla, ihtiyaçların karşılanması amacıyla bireylerde içten gelen bir güç olan istek oluşur (Maslow, 1954).

2.1.4.4. Beceriklilik

Beceriklilik, bireyin öğrenim ve eğilimine bağlı olarak bir işin üstesinden gelebilme ve hedeflere uygun olarak sonuç elde edebilme yetisidir. Beceriklilik de istek, girişim ve ısrar gibi özerk öğrenmeyle ilgili çabasal öğelerden biridir. Carr (1999); becerikliliği, özerk öğrenme için gerekli olan öz-denetim becerilerinin davranışsal sendromu olarak tanımlamıştır. Bunlar, öğrenmeyi diğer şeylerden öncelikli görmek, diğer etkinliklerle

uyuşmazlık yaşadığında öğrenme yararına tercihlerde bulunmak, şimdilerde alınan öğrenmenin gelecekteki faydasını gözetmek ve problem çözmedir (planlama, alternatifleri değerlendirme ve sonuçları yordama) (Carr, 1999).

Rosenbaum (1980); genel öğrenilmiş becerikliliği, bireyin genel yapısıyla başa çıkması ya da hedef bir davranışın sorunsuz bir şekilde yerine getirilmesini engelleyen günlük yaşamdaki içsel stresle başa çıkma konusunda davranışsal öz-denetim yöntemlerini kazanma yetisi olarak yorumlar. Ayrıca, genel öğrenilmiş becerikliliği dört kısma ayırmıştır. Bunlar; içsel konuşmanın olumlu yöndeki kullanımı, problem çözme becerileri, ani doyumları erteleme becerisi ve öz-denetim davranışının ortaya çıkardığı istek ve çabadır (Rosenbaum, 1989).

Rosenbaum (1990), davranışların hepsinin hedef yönelimli olduğunu savunur ve ona göre bireyin iç stres ve engeller karşısında başarılı bir şekilde hedefleri elde etmesi, o bireyin öz-denetim davranışını eyleme sokması gerekliliğinden kaynaklanır. Beceriklilik oranı yüksek olan bireylerin düzenli olarak spor yapma (Kennett, Worth ve Forbes, 2009), diyete harfiyen uyma (Kennett ve Ackerman, 1995) ve ideal kiloda kalabilme gibi sağlıklı davranış değişikliklerini sürdürmelerinin yanında, sigarayı bırakma gibi sağlıksız ve istenmeyen davranışları (Rosenbaum, 1989) değiştirme hususunda öğrenilmiş beceriklilik yetisi sınırlı olan bireylere oranla da daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu gözleme paralel olarak, Littlewood (1999) da çocukta beceriklilik gelişiminin çocuğu hayattaki fırtınaları atlama becerisiyle donattığını, seçenekler oluşturmada özgüven sağladığını ve çocuğa etrafındaki dünyanın aktif katılımcısı olabilmeyi öğrettiğini vurgular. Benzer şekilde eğitimde de bir derse karşı öğrencilere beceri kazanma fırsatları oluşturulduğunda, söz konusu öğrencilerin öz-güvenleri artar; dersle ilgili öz-denetim duyguları gelişir ve öğrenciler dersin zorluğuyla ilgili içsel stres ve dışsal baskılara karşı durarak kendi öğrenmeleriyle ilgili özerklik kazanırlar (Littlewood, 1999).

2.1.5. Özerk öğrenme ortamları

2.1.5.1. Okulda özerk öğrenme çevresi

İnsanlığın öğrenme ihtiyacının ortaya çıkması, insanlığın var oluşuyla paraleldir. Paleolitik Çağ'daki (Yontma Taş Devri) insanlara bakıldığında, besin üretmeyi bilmeyen bu insanlar sadece çevrelerinde bulunan yabani ot, meyve, bitki kökleri ile hayvanları yiyerek beslenmişlerdir. Zorlu iklim çeşitleri ve değişen koşullar nedeniyle yeni besin kaynaklarını bulma ve barınma ihtiyaçlarını karşılama konusunda söz konusu insanlar öğrenme

eylemine hayvanları izleyerek sosyal gözlem yoluyla elde etmişlerdir (Haviland, 1994). Sonraları ise bu öğrendiklerini başka durum ve koşullara uyarlayıp kendi kendilerine çözüm yolları üretirek ürettikleri bu çözümlerin olumlu ya da olumsuz bağlamda sonucunu görerek kısmen de olsa özerk öğrenmeye adım atmışlardır.

Anlaşıldığı üzere ilk çağlarda öğrenme işi çok fazla zahmetli bir iş gibi görünmezken rekabetçi ve değişen günümüzde öğrenme işi öğrenci açısından karmaşık hale gelebilmektedir. Böyle bir çevrede öğretmen açısından bakıldığında öğretmek de kolay bir iş değildir, öğretmenler geçmişe göre bugün sınıf içerisinde daha fazla sorumluluğa sahiplerdir (Darling ve Hammond, 2000). Dolayısıyla, öğretmenler özerk öğrenmeyi sağlamak için sınıf içerisinde belirli koşulları oluşturarak öğrenme işini kolaylaştırabilmelidir (Little, 1995).

Bireyin ister akademik ister çalışma hayatında isterse sosyal ilişkilerinde olsun yaşam boyu ihtiyaç duyacağı bir özellik olan özerkliğin en iyi sınıf ortamlarında geliştiği söylenebilir (Benson, 2011). Nunan (1997), özerkliği teşvik etmede sınıf ortamından yararlanmanın en etkili çözüm olduğunu belirtmiş ve özerkliğin beş basamağından bahsetmiştir. Ona göre öğrenme sürecinde öğrenci bu beş basamaktaki öğrenme görevleriyle bütünleşir ve özerkliğe doğru ilerler. Beş basamak ve ilgili örnekler Tablo 1’de ele alınmaktadır.

Tablo 1

Özerklik Uygulama Basamakları (Nunan, 2000)

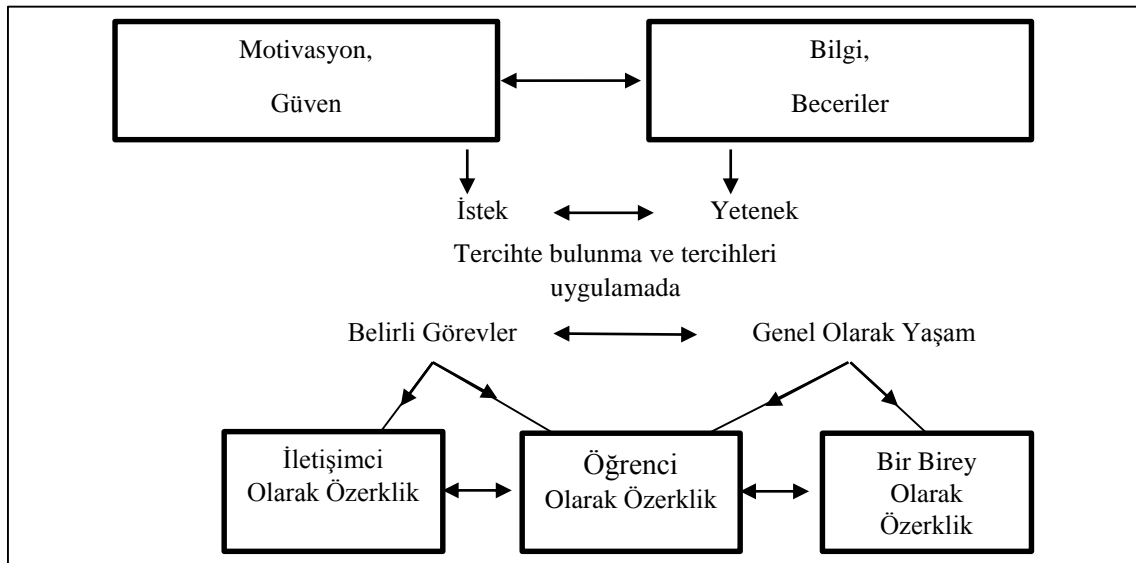
Basamak	Öğrenci Davranışı	İçerik	Süreç
1.	Farkındalık	Öğrencilerin kullandıkları pedagojik materyaller ile bu materyallerin içerikleri hakkında farkında olmaları sağlanır.	Öğrenciler, pedagojik sorumlulukların strateji çıkarımları ile öğrenme strateji ve yöntemlerini belirler.
2.	Katılım	Öğrenciler, sunulan bir dizi alternatiften kendi amaçlarını seçmede aktif katılımcıdır.	Öğrenciler, bir dizi seçenek arasından tercihte bulunur.
3.	Dahiliyet	Öğrenciler, hedefleri düzenleme ve uyarlama ile öğrenme program içeriğine dahil olurlar.	Öğrenciler, görevler üzerinde düzenleme ve uyarlama yapar.
4.	Üretme/Yaraticılık	Öğrenciler, kendi hedeflerini oluşturur.	Öğrenciler, kendi sorumluluklarını oluşturur.
5.	Kendini/Sınırlarını Aşma	Öğrenciler, sınıf ötesine gider ve sınıf içinde öğrendikleriyle sınıf ötesindeki dünya arasında bağ kurar.	Öğrenciler, öğretmen ve araştırmacı olur.

Özerk öğrenme ortamlarında hedefler ve hedefleri belirleme önemli bir yere sahiptir. Bereiter ve Scardamalia (2003), hedeflerin öğrenmenin rastgele olmasından ziyade amaca yönelik gerçekleşmesinde kilit rol oynadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, öğretmenler öğrencilerinin daha amaçlı olmaları için öncelikle kendileri öğrencilere model olmalı ve onlara amaçlı olma davranışını yansıtmalıdır. Aynı şekilde Little (1995) da özerk öğrenmede başarıya erişmek için bu yönde bir ihtiyaç hissetmeyen bir öğretmenin sınıfta özerk öğrenmenin gelişimi adına beklenti içerisine girmesinin mantıksız olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrenmede başarılı yetişkinler olmalarını sağlamak için yaşam boyu öğrenmede önemli kavramlar olan amaçları destekleme ve gelişimini sağlamak bir önceliktir (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005).

Özerk öğrenme; bireyin kendi kendine yalnız bir şekilde öğrenmesi demek değil, çevresiyle etkileşimde bulunarak kendi öğrenmesinde sorumluluk sahibi olabilmesidir (Littlewood, 1999). Bu açıdan bakıldığında, işbirlikçi öğrenmeyi de içeren özerk öğrenme ortamları ve özerklik algılamaları her kültürün sınıf ortamlarında farklılık gösterebilir

(Benson, 2011). Ponton (1999) yaptığı bir çalışmada, Vietnamda işbirlikçi öğrenme ve paralelinde özerk öğrenmeyi uygulayan öğretmenlerin bu alanda başarısız olduklarını belirtmiştir; çünkü öğretmenler işbirlikçi öğrenmenin gerektirdiği bir özellik olan öğretmenin sınıftaki yardımcı ve yönlendirici rolünü benimseyememişlerdir. Öğrencilerin öğrenme amaçları da sınavdan geçme, ödül alma, kabul görme gibi dış motivasyon kaynakları olduğundan öğretmen merkezli bu eğitime alışmışlardır (Hepburn, 1983). Aynı şekilde Türkiye’de de eskiden süregelen bir eğitim anlayışıyla öğrenciler, bilgiyi öğretmenlerden hazır bir şekilde almaya çalışan, öğrenme sürecine değil; öğrenme çıktısına (başarı notu) odaklanan bir tavır sergiledikleri için özerk öğrenme tam anlamıyla gelişmemektedir. Bu durum belki de bu kültürlerin yapı olarak otoriter, kollayıcı bir tavır sergilemelerinden kaynaklanabilmektedir (Iyengar ve DeVoe, 2003). Bununla birlikte; diğer Avrupa ülkeleri ve Amerika gibi çocuklarına küçük yaşlarda sorumluluk veren, kontrolcü olmayan bir yaklaşım tarzı edinen ülkelerde, çocuklar okul ortamlarında özerk olarak hareket etmek isteyen, bilgiye araştırarak ulaşan, öğretmenden sadece yönlendirme ve kolaylaştırıcı bir otorite olarak destek alan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2003).

Özerkliğe yabancı dil öğrenme açısından bakıldığında, bireylerin geliştirilmesi gereken özerklik özelliklerine sahip olması dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır (Üstünlüoğlu, 2009). Şekil 4’ te dil ediniminde bireylerin sahip olması gereken niteliklerle ilgili olarak yabancı dil ediniminde özerklik öge ve alanları verilmiştir.



Şekil 4. Yabancı dil öğreniminde özerklik öge ve alanları (Littlewood, 1996)

Şekil 4' ün temeli “istek” ve “yetenek” üzerine kuruludur. Littlewood'a (1996) göre bunlar özerkliğin iki ana bileşenidir: özerk öğrenmenin gerçekleşmesi için her ikisi de gereklidir. İstek, öğrenme psikolojisiyle yakından ilgilidir; özellikle öğrencinin sorumluluğunu almaya istekli olması için hem motivasyon hem de güven gereklidir. Yetenek ise öğrenme sürecinin daha çok uygulamaya dönük yönleriyle ilgilidir, çünkü karar verme ve hedeflere ulaşma süreci ve becerileri hakkında bilgi gerektirir. Buna istinaden, birey bağımsız tercih yapmada yeteneğe sahip olabilir; ancak gereken isteğe sahip olmayabilir; çünkü bu tür bir davranışın onun belirli bir durumdaki rolüne uymadığı düşünülecektir (Meyer, 2001). Bu durumun aksine, birey isteğe sahip olabilir; ancak yeterli beceriye sahip olmayabilir (Carr, 1999). Bu örnekler sınıf ortamında öğretmenler tarafından çoğu kez fark edilmektedir. Bazı öğrenciler bir derste başarılı olma güdüsüne sahiptir ve dolayısıyla, bu hedeflerine ulaşabilmek için çok çabalar ve ekstra çalışmalar yapar; ancak sonuç istedikleri gibi gelişmez; çünkü bu alanda yeterli kapasite ya da bilişsel ve fiziksel yeteneğe sahip değildirler ya da bir öğrenci bir alanda gerekli bilişsel ve fiziksel yeteneğe sahip olsa da öğrencinin içsel motivasyonu beslenen bir isteği yoksa o dersi başarmada dışsal motivasyon kaynaklarıyla harekete geçemeyebilir. Sonuç olarak, bir hedefin başarılmasında hem istek hem de yetenek gerekir (Carr, 1999). Yetenek ve istek de kendi içlerinde iki alt unsura dayanır, bunlar: Yetenek, karar almayı sağlayan bilgi ve daha uygun görünen tercihlerin uygulanması konusunda gereken beceriye dayanırken; istek, hem motivasyon hem de karar verilen tercihin sorumluluğunu alma konusunda güvene dayanır (Littlewood, 1996). Bireyin özerk olarak davranabilmesi (öğrenmek, karar almak, belirli bir davranışı sergilemek vb.) bu dört temel unsura sahip olmasıyla ilişkilendirilir ve bu dört unsur da kendi aralarında birbirleriyle etkileşim gösterir. Örneğin bir öğrenci bir alanla ilgili ne kadar bilgi ve beceriye sahipse o alanda özerk olarak başarıya ulaşması istendiğinde kendinde bir o kadar özgüven hissedecektir (Littlewood, 1999).

Şekil 4.'ün diğer yarısı ise üç özerklik alanını gösterir:

İletişimci olarak özerklik - bu alan, dilin yaratıcı kullanımı ve etkili iletişim için stratejilerin kullanımı ile ilgilidir;

- Öğrenci olarak özerklik - bu alan bağımsız olarak çalışabilme yeteneği ve öğrenme sürecinde uygun stratejilerin kullanımı ile ilgilidir;
- Bir birey olarak özerklik - son olarak, bu alan bireysel olarak hedeflerin etkili bir şekilde ifade edilmesine ve sınıf dışında öğrenme için kişiselleştirilmiş bağlamlar oluşturma yeteneğine bağlıdır. Söz konusu üç özerklik alanı da bu sistemde tek başına

ayakta duramaz; özerkliğin sağlanması bu üç alanın etkileşimine ve birlikte gelişim göstermesine bağlıdır (Littlewood, 1996).

Öğrencinin çalışması üzerinde kontrol sağlaması yeni çıkan bir kavram değildir; Benson'un da değindiği gibi öğrencilere sınıf ortamında öğrenme konuları direkt anlatılsa da öğrenciler öğrenmelerinde yine de bir derece kontrole sahiptir (Benson 2011). Bu durum öğrencinin bir görevi seçtiğinde ya da seçmediğinde belli olur. Ayrıca Little (1995), Nunan (1997) ve Benson (2011) girişimde bulunma, öz-değerlendirme ve sorumlulukları düzenleme gibi özerkliğe ait özelliklerin özellikle iyi öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görüldüğünü belirtmiştir. Bu tabii özellikler sadece sınıfta olur ve geliştirilmezse, o zaman özerk bir sınıftan bahsetmek mümkün olamaz; çünkü özerk bir sınıfta bu özellikler edinilir ve geliştirilir. Benson (1994) dil öğrenmede özerklik oluşturma konusunda mevcut özerklik tohumunun büyütülmesi gerekliliğini şu şekilde açıklar:

Biz gözlemliyoruz ki pek çok öğrenme durumlarında insanlar kendi öğrenmelerini başlatır ve yürütür, önceliklerini listeler ve öğrenmelerini etkileyen psikolojik etkenleri kontrol altına alma konusunda mücadele eder. Öğrenmeyi denetlemede bağımsız çabalar başarı ve sürdürülebilirliği sağlamadığından bu, öğrencilerin esasen özerk olduğu anlamına gelmez. Özerklik bireyin zaman zaman öz-öğrenmesini kontrol etmesi demek değil; ayrıca öz-kararlılık gösteren amaç ve hedefler açısından bu kontrol mekanizmasını sistemli ve etkili bir şekilde yerine getirme kapasitesidir (1994, s.14).

Özerkliği destekleme, öğrenciyi kendi öğrenme tarzıyla baş başa bırakmak demek değil; onlara sahip oldukları kapasiteleri genişletmek ve sistemleştirmede yardımcı olma ve rehberlik etme sürecidir (Benson, 2011). İyi öğrencilerin yer aldığı sınıflarda özerk öğrenme çoktan mevcut olsa da akademik başarısı düşük olan sınıflarda özerklik olmayacak anlamına gelmez. Tam aksine, özerklik zayıf öğrenciler için daha önemlidir (Lacey, 2007). Dam (Dam ve Legenhausen, 1996) ve Lacey (2007) çalışmalarında önceki öğrenmelerinde stres ve kaygı yaratan konularda süreç içerisinde öz-güven ve deneyim kazandıkları için dil öğrenme ve öğretmede özerkliğin özellikle akademik başarısı düşük olanlar için önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Maslow (1971), özerkliğe psikolojik bir bakış açısıyla yaklaşır ve bağımlılıktan özerkliğe geçiş sürecinde her insanın doyurulması gereken temel ihtiyaçları olduğunu yineler. Bu ihtiyaçlar ancak bireyin konuşma özgürlüğü olduğunda, başkalarına zarar vermediği ölçüde dilediğini yaptığında, kendini ifade ettiğinde, bilgiyi sorgulayıp araştırdığında, kendini, adaleti, dürüstlüğü ve grup içindeki düzeni savunduğunda doyurulabilir (Maslow, 1954).

Gizlilik, kınama, dürüst olmama ve iletişim engeli, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini engeller. Hayatta kalma, güvenlik ve emniyet, aidiyet/sevgi ile kendine ve diğerlerine saygı, esasen kasıtlı olmayan motive edicilerdir. Kendini gerçekleştirme yetisine doğru yönelim, atalarımızın özgürlüğü algılaması ile aile ve hayatımızda önem arz eden kişilerin temel ihtiyaçlarımızı hayatımızda mümkün olduğunca erken sağlama konusunda ekip halinde çalışmasıyla belirlenir ve neticesinde bu durum ihtiyaçlarımızı nasıl sağlayacağımızı anlama imkânı verebilir (Maslow, 1971). Birey bu ihtiyaç alanlarında yeterince doymuş ise bilişsel ihtiyaçlar ön plana çıkar (Maslow, 1954). Etkin olarak tamamen özerk olma yetisi bağımsızlığın, bağımsızlığı doğuran ihtiyaçların sağlanmasıyla kazanılır (Maslow, 1971).

Özerklik bireyin kendini gerçekleştirme basamağında hissettiği bir ihtiyaçtır (Holec, 1981). Söz konusu özerklik ihtiyacı tercihler karşısında hissedilen denetim ve özgürlük duygusu ile çevre üzerinde etkin olma durumu olarak tanımlanabilir (Holec, 1981). Öğrencinin güdülenmesiyle ilgili kuramlardan öz-belirleme (özerk benlik yönetimi) kuramına (ÖBK) göre özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki gereksiniminin giderilmesi ile ilgili temel psikolojik ihtiyaçlardandır (Filak ve Sheldon, 2008; Ryan ve Deci, 2000). Eğitim ortamında, öğretmenlerin motive edici tutumları baskıcı/kontrolcü ya da özerkliği destekleyici olarak yorumlanır (Reeve, 2002, 2009) ÖBK'ı, özerkliğin desteklediği ortamların içsel motivasyon düzeyini artırırken kontrollü/baskıcı öğrenme ortamlarının öğrenme kaygısı oluşturduğunu savunur. (Black ve Deci, 2000).

Özerklik destekli ortamlar, öğrencilerin akademik değerleri tamamen içselleştirip adaptif düzenleme tarzını benimseme şeklini belirler (Reeve, 2002; Ryan ve Deci, 2002). Okul ortamında bu içselleştirme süreci akademik başarı ve okuldan mezun olma gibi akademik değerlerin benimsenme sürecini kapsamaktadır (Otis, Grouzet ve Pelletier, 2005; Walls ve Little, 2005). Öğretim sürecinde öğretmenlerin özerkliği destekleyen güdüleme biçimleri, öğrencilerin öğrenme katılımlarını daha çok artırmaktadır (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Özerklik desteği; öğretmenin, öğrencilerin bakış açılarına değer verip onların öğrenme etkinliklerine katılımlarını sağlama derecesi olarak ifade edilebilir. (Stefanou, Perencevich, Dicinto ve Turner, 2004). Özerklik desteği ayrıca öğrencilerin ortaya koydukları sonuçları önemli bularak içselleştirmelerine imkân sağlamaktır (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004).

Özerklik destekli ortamların içsel güdülenmenin devamını ya da artışını sağladığı, bireyin öğrenmesinde kendinde sorumluluk duygusunu uyandırdığı; buna karşın kontrollü/baskıcı ortamların içsel güdülenme düzeyini azalttığı ve içselleştirmeye ket vurduğu belirtilir (Black ve Deci, 2000; Deci ve Ryan, 1985; Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan, 1981; Reeve ve Jang, 2006; Tardif, 1992). Baskıcı/otoriter ortamların öğrencinin içsel motivasyon ve özerklik duygusuna ket vurduğu söylenebilir (Reeve, 2002; Reeve ve Jang, 2006; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997). Bu şekildeki bir düzenlemede yer alan öğrenciler, öğrenme çıktılarında daha az denetim sahibi olduklarını hissederler. Ayrıca bu öğrenciler düşük akademik başarı düzeylerine sahiptir ve akademik açıdan risk taşımaktadırlar (Ryan, Connell ve Grolnick, 1992).

Öğretmenler öğrencilere özerklik konusunda rehber rolü üstlendiklerinde öğrenciler, anlamlı seçimler yapma konusunda gerekli donanıma sahip olduklarını ve bunları doğru bir biçimde kullanabileceklerini, hür iradeleriyle aldıkları kararlara paralel bir yaşama sahip olacaklarını yordarlar ve bilirler (Reeve ve Halusic, 2009). Buna karşın; öğretmen denetiminin olduğu bir ortamda öğrenci, stres ve kaygıya mağruz kalır ve söyleneni yapma konusunda bir baskı hisseder (Williams, Saizow, Ross ve Deci, 1997). Stres ve baskı halinde ders etkinlikleri öğrencilere zevkli gelmemektedir (Ciani, Middleton, Summers ve Sheldon, 2010). Öğretmenlerin yönergeler ileten, otoriter ve baskıcı nitelik taşıyan tavırları, özerklik desteğine ters düşmektedir (Black ve Deci, 2000). Oysa özerklik desteği sunan eğitimin temel amacı, bireydeki içsel güdülenme kaynaklarını açığa çıkarıp bunları beslemek ve geliştirmektir (Reeve ve Halusic, 2009).

Özerkliği destekleyen öğretmen davranışları, öğrenci katılımını artırır (Reeve ve diğerleri, 2004). Özerkliğin desteklendiği ortamlarda davranışsal ve duyuşsal katılımında artış, daha çok iç yöneltilimli düzenleme tarzı gibi olumlu sonuçlar mevcuttur (Grolnick ve Ryan, 1987; Ryan ve Connell, 1989; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci, 2004). Reeve, Bolt ve Cai (1999), öğrenci özerkliğini destekleyen öğretmenlerin öğrenciyle etkileşim halinde, uyumlu (dinlemeye zaman ayırma) esnek (öğrencilerine kendi kendilerine çalışmalarını için olanak sağlama) ve ilgileri doğrultusunda öğrencileri motive eden (içsel motivasyonu destekleme) bireyler olduğunu savunurlar. Ayrıca, öğrenci özerkliğini destekleyen öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan karşılıklı konuşma yaklaşımlarını, güdümsüz konuşmaları (emir vermek yerine sorular yöneltilme) ve öğrenci özerkliğini geliştiren kişiler arası esnek bir yaklaşımı sergileme eğilimleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Özerkliği destekleyen öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini, seçimlerini ve değerlerini ortaya çıkarıp besleyen ve onların içsel güdülenmelerini sağlamak için onlara sınıfta fırsatlar sunan kişilerdir (Reeve ve Jang, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Bu şekilde rol alan öğretmenlerin öğrencilerde içsel güdüleme mekanizmasını devreye sokup öğrencilerini daha fazla dinledikleri, onlara bağımsız çalışmalarını için daha fazla zaman verdikleri ve ne yapmak istediklerine ilişkin daha fazla soru sordukları bilinmektedir (Reeve, Bolt ve Cai, 1999).

Özerk öğrenme ortamlarına destek veren öğretmenler, öğrenci özerkliğini desteklemek amacıyla öğrencilerin bakış açılarına saygı duyar, öğrencilerin duygularını anladığını ifade eder, ilgi çekici olmayan dersler için mantıklı gerekçe sunar, öğrencilerin olumsuz etki ifadelerine (ilgi çekici olmayan etkinlikler süresince) izin verip bunları kabul eder, cevaplar yerine ipuçları verir, bağımsız çalışma için zaman verir, ödevlerin tamamlanması için ek süre verir, öğrenmeyi takdir eder, baskıcı olmayan bir dil kullanır eleştiri ve emir ifadeleri (“yapmalısın”, “yapsan iyi olur”, “ yapman gerek” gibi) kullanmaktan uzak durur ve öğrencilere tercihleri için bilgi ve fırsat sunar (Deci ve diğerleri, 1994; Reeve, 2002, 2009; Reeve ve Halusic, 2009; Reeve ve Jang, 2006, 2008).

Motivasyonda birkaç özellik, baskıcı tutumu ifade etmektedir (Iyengar ve DeVoe, 2003). Motivasyon konusunda baskıcı bir tutumu takınan öğretmenler, öğrencilerini belirli bir şekilde hissetmeye, düşünme ve davranmaya yönlendirir; öğrencilerin doğru yanıt bulmaları konusunda tahammülleri yoktur, baskı içeren bir dil kullanırlar, öğrenci şikayetleri ile ilgili olumsuz etki ifadelerine tahammülleri azdır; eleştirileriyle suçluluk duygusu hissettirirler, mantıklı gerekçeler sunmada başarısızdırlar ve öğrencileri şart koşarak motive ederler (Reeve, 2009). Bu tarz öğretmenler, öğrencilerin duygu, düşünce ve eylemlerine müdahale ederek, kendi bakış açılarını öğrencilerinkinden üstün kılarak veya öğrenci duygu, düşünce ve eylemlerini değiştirene değin öğrenciye baskı uygulayarak öğrencilerinin öğrenme çevresindeki doğal tepkilerini engellerler (Reeve, 2009; Reeve ve Assor, 2011). Söz konusu öğretmenler, ödevlerin son teslim tarihi, sözlü emirler, davranışsal ödül ve cezaları kullanarak, öğrencilerin tercih edilen öğrenme hızına müdahale ederek, öğrencilerin eleştiri ve hür düşüncelerini dile getirmelerini yasaklayarak doğrudan öğrenciler üzerinde kontrol mekanizması geliştirirler (Iyengar ve DeVoe, 2003).

ÖBK’na göre öğrencilerin özerklik ve yeterlilik algıları öğrencilerin gelişimi konusunda birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır (Deci ve Ryan, 2000). Çoğu ampirik literatür, özerkliği destekleyen motivasyon tutumlarının özerklik, yeterlilik ve sosyal ilişki ile

ilgilenen öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını doyurduğunu önerir (Guay, Ratelle ve Chanal, 2008; Reeve, 2009).

Bazı öğretmenler, öğrencilere bilgi destekli dönüt sağlayıp baskıcı olmayan bir dili ('yapmalısın' gibi bir ifadeyi kullanmaktan kaçınarak) kullanarak öğrencilerin yeterli ihtiyacını karşılarlar ve bu şekilde öğrenci özerkliğine katkıda bulunabilirler. Özerklik desteği bir diğer bireyin iç motivasyon kaynaklarını beslemesini ve öz-düzenleme yeterliliklerinin farkına varmasını gerektirir (Reeve, 2002, 2009; Reeve ve Jang, 2006; Reeve, Ryan, Deci ve Jang, 2008). Öğretmenler, özerkliği desteklediklerinde öğrencilerin akademik anlamda belirli bir yeterliliğe sahip olmalarına yön verir.

Öğrenme ortamında akademik yeterlilik; öğrencilerin etkinlik tercihleri, çabaları, ısrarları ve son olarak öğrenme ve başarılarıyla yakından ilgilidir (Bandura, 1986; Connell ve Wellborn, 1991; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran ve Nichols, 1996; Reeve, 2002; Schunk, 1989b; Schunk, 1991; Skinner ve Belmont, 1993). Bu bağlamda, akademik yeterliliği yüksek olan öğrenciler, düşük olanlara kıyasla daha yüksek akademik başarı gösterirler (Bandura, 1986). Yani, öğrencinin akademik yeterliğini destekleme, okulla ilgili çıktılarının ortaya çıkmasına olanak sağlayabilmektedir. Linnenbrink ve Pintrich'in (2003) öğrenci katılımını etkileyen motivasyon yapıları üzerine yürüttüğü çalışmasında yeterlilik; davranışsal, bilişsel ve motivasyonel katılımı kolaylaştıran bir anahtar olarak tanımlanmıştır ve daha iyi akademik ürünlerle ilişkilendirilmiştir (Pintrich ve Schunk, 1996; Schunk, 1989a; Zimmerman, 2000).

2.1.6. Özerk öğrenme ile ilgili kuramlar ve kavramlar

Bu çalışmada özerk öğrenmeyle ilgili yapılan literatür incelemesinde özerk öğrenmenin aşağıda listelenen kuramlar çerçevesinde şekillendiği ayrıca bireylerin özerk öğrenmeye eğilim göstermelerinin altında da belirli motivasyon türlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu kuramlar ve kavramlar bu kısımda detaylı olarak ele alınmaktadır.

- Öz-düzenlemeli öğrenme kuramı
- Öz-yeterlilik kuramı
- Öz-belirleme kuramı
- Motivasyon
- Motivasyon türleri

2.1.6.1. Öz-düzenlemeli öğrenme kuramı

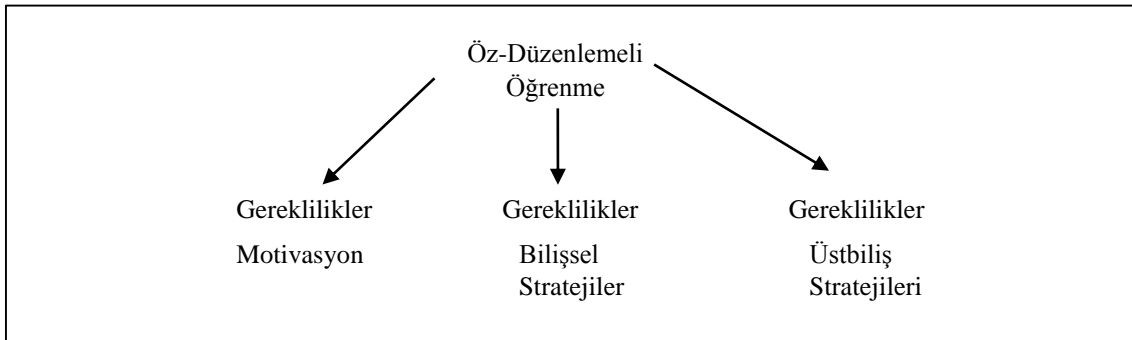
Uzun zamandır bazı araştırmacılar, kimi öğrencilerin diğerlerine kıyasla bazı konuları hızlı bir şekilde anlayıp yüksek düzeyde motive olduklarını; diğerlerininse aynı konularda anlama zorluğu yaşayıp ilgisiz tavırlar sergilediklerini gözlemlemişler ve bu farklılığın nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda öz-düzenleme becerileri gibi öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanılmıştır (Gençay ve Gençay, 2007).

Bireysel farklılıkları ele alan Öz-Düzenleme Kuramı (ÖDK), sosyal öğrenme kuramının babası olan Albert Bandura tarafından temellendirilen bir kuramdır (Bandura, 1971, 1977, 1986). Bandura'nın sosyal bilişsel bakış açısından yola çıkarak Zimmerman (1989), bireyin çevresiyle ve hâlihazırda bulunan davranışıyla etkileşim içerisinde olduğunu dolayısıyla; öz-düzenleme kavramını, öğrenmede kişisel, çevresel ve davranışsal faktörlerin etkili olduğunu savunan sosyo-bilişsel temele dayandırmıştır. Pintrich (1995) ise, öz-düzenlemeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerinde amaçlarını tespit ettikleri, motive kaynakları ile edimlerini düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ile etrafındaki bağlamsal özelliklerce yönlendirilip sınırlandırıldıkları etkin ve yapıcı bir süreç olarak yorumlamıştır. Bu görüşe paralel olarak, bir öğrenci İngilizce dersini anlama konusunda olumlu ve olumsuz yönde farklı tepkilerde bulunabilir. Söz konusu öğrenci, derste başarılı olma amacındaysa bu başarıya ulaşmada kendine uygun stratejileri geliştirir, çoğunlukla içsel motivasyonla kendini besler ve bu doğrultuda belirlediği hedefe ulaşır; ancak her öğrenci için aynı olan amaçlar bazen erişilemeyebilir. Bu noktada bazı öğrenciler için amaçlara erişmedeki başarısızlık; bu öğrencilerin motivasyon, yaratıcılık ve öz-düzenleme becerilerinin düşük olmasından kaynaklanabilmektedir (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Davis ve Rimm, 2004; Mayers, 2003).

Pek çok amaç-yönelimli davranış, bir düzey çabayı gerekli kıldığından araştırmacılar öz-düzenlemenin etkili olmasının bir nevi güce bağlı olduğunu belirtmiştir. Güç olmadan öz-düzenleme sürecinin engellendiğine inanılır. Bazı araştırmacılar, bu gücün sınırlı enerji kaynağından geldiğine inanır (Baumeister, Bratslavsky, Muraven ve Tice, 1998; Muraven ve Baumeister, 2000). Bazı diğer araştırmacılar ise motivasyonun sadece miktar olarak değiştiğini öyle ki motivasyon arttığında öz-düzenleme becerilerinde bir yükselme olduğunu ifade ederler (Baumeister ve Vohs, 2007).

Genel anlamıyla günlük yaşantımızda ve özellikle eğitimde başarının üst düzey öz-düzenleme, motivasyon, yaratıcılık ve sebat anlamına gelen güce sahip olma becerilerine dayandığı üzerine genel bir kanı mevcuttur (Boekaerts, Pintrich, ve Zeidner, 2000). Başarıya bu yöndeki bakış açıları, bugünün rekabetçi dünyasının ayakta kalışının bir temelidir. Üst düzey öz-düzenleme ve yaratıcılığa sahip kişilerin motivasyon ve öz-güvenleri yüksek olduğu bilinir ki bu da kişisel sezgileri kullanma ve belirli ürünler ortaya koymada daha yüksek düzeyde öz-güven oluşturur (Boekarts, Pintrich, ve Zeidner, 2000; Mayers, 2003; Ormrod, 2003; Pintrich, 2003). Bu bağlamda motivasyon, öz-güven ve öz-düzenleme bir psikolojik sistem olarak düşünülebilir. Sistemin herhangi bir ögesindeki değişim, diğer ögeleri de doğrudan etkiler. (Muraven ve Baumeister, 2000). Örneğin, üniversite mühendislik bölümünden mezun olan birinin işiyle ilgisi olmayan bir alanda düşük ücretle çalıştırılmak istenmesi o kişide çalıştırılacağı işe karşı motivasyon eksikliği oluşturur, daha iyi koşullarda bir iş bulamayacağı yönündeki endişesi nedeniyle özgüveni ve hedef belirleme, karar alma gibi konulardaki öz-düzenleme becerileri de azalabilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Öz-düzenleme becerileri yaşam boyu devam eden bir süreci gerekli kılar. Öz-düzenleme gelişimi çocukluktan başlar; ancak okul öncesi yıllarda diğer dönemlere oranla en üst düzey gelişimi sergilediği söylenebilir (Bronson, 2000; McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004). Dolayısıyla, çocuklar için öz-düzenlemelerini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması çocuklarda öz-düzenleme becerilerinin yaşam boyu devam etmesini sağlamak açısından önemlidir (Borkowski, 1992). Buna paralel olarak öz-düzenlemeli öğrenme ile öğrenci, etkin ve yapıcı süreçler sayesinde kendi öğrenmesi için hedef belirleyip bu hedef ile çevresindeki kavramsal özellikler tarafından yönlendirilen bilişi, motivasyonu ve davranışını izleme, düzenleme ve kontrol etmeye koyulur (Pintrich, 2000). Söz konusu öğrenme modeli ve bileşenleri Şekil 5’ te sunulmaktadır.



Şekil 5. Öz-düzenlemeli öğrenmenin gerekli bileşenleri (Bandura, 1993)

Şekil 5' te, öz-düzenlemeli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin motivasyon, bilişsel stratejiler ve üst biliş stratejilerine sahip olma gerekliliği görülmektedir. Bu tablonun içerdiği öğelere göre, öğrenciler genel olarak öğrenmelerinde etkin katılımcı olarak görülürler (Zimmerman, 1990) ve öğrencilerin daha üst düzey akademik başarılarına ulaşması muhtemeldir (Pintrich ve De Groot, 1990; Yumusak, Sungur, ve Cakiroglu, 2007). Bu şekildeki bir öğrenme ortamında öz-düzenleme becerisini edinen öğrenciler, öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için üst-biliş, motivasyon ve tavırlarının aktif kontrolünü sağlarlar (Zimmerman, 1990). Yaşamlarında daha fazla ve daha tutarlı öz-düzenleme becerilerinden yararlanma, öğrencilere kendi öğrenmelerinde uzmanlaşmalarını sağlar (Zimmerman, 1990). Bu da, öğrencide özerk öğrenmenin yer alması ve gelişimi açısından önemli bir evredir. Öz-düzenlemeli öğrenme; motivasyon, yaratıcılık becerileri ve en çok da başarı ve öğrenmeyle doğrudan ilgili olduğundan öğrenciler okulu bitirip iş hayatına yöneldiklerinde bu becerileri de beraberinde götürürler (Mithaug, 1993).

Öz-düzenlemenin etkili olması için araştırmacılar dört önemli unsuru tanımlamıştır. Bunlar: standartların varlığı, izleme, güç ve motivasyondur (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1994; Baumeister ve Vohs, 2007). Standartlar; öz-düzenleme sürecinin amaç ve hedeflerine işaret eder. Öz-düzenlemeli çaba standardı, bu yüzden davranışa doğru yönlendirilen referans değeridir. Mevcut durum ile referans değeri arasında herhangi bir uyumsuzluk olduğunda aydınlatıcı geribildirimlerin dinamik kaynağına ihtiyaç duyulur. İzlemenin görevi, uyumsuzluğun nedenini izlemek ve bireyin standarda doğru gelişimi üzerine geribildirim sağlamaktır. Uyumsuzluk (uyuşmazlık) devam ederse bir üst düzey düzenlemeye ihtiyaç vardır, eğer ki standart yükselirse o zaman öz-düzenlemeye ihtiyaç duyulmayabilir (Baumeister ve Vohs, 2007).

2.1.6.2. Öz-yeterlilik kuramı

Sosyal bilişsel kuramın (Bandura, 1977, 1986) çerçevesinde gelişen öz-yeterlilik kuramı; bireyin öz-yetisi ve bilişsel algılarının bireyin motivasyon, düşünce tarzı ve davranışlarına yön verme noktasında önemli bir rol oynadığını savunur (Doody, 1998). Bandura' ya göre öz-yeterlilik, belirli bir zorluk derecesinde verilen görevi başarılı olarak gerçekleştirmesinde bireyin kendi becerilerine güvenmesidir (Bandura, 1977, 1986). Bandura'nın (1977) bu teorisi 70'li yılların sonlarından bugüne değin öz-güven üzerine yapılan araştırmaların ilerlemesi konusunda etkili olmuştur. Diğer teorilerin tersine, öz-yeterlilik kişisel denetim ve yeterliğin bilişsel açılarıyla daha çok ilgilidir (Maddux, 1995).

İnsanların düşünme, algılama şekilleri ve harekete geçmelerini etkileyen öz-inanç veya öz-yeterlilik kavramı esasen Bandura tarafından ortaya atılmıştır. (Bandura, 1977). Bandura'ya göre (1994) öz-yeterlilik, bireyin sahip olduğu yetenekleriyle yapabileceklerine olan inancıdır, yeteneklerin ölçüsü değildir ve yetinin anahtar destekçisidir. Öz-yeterlilik kuramı, özsel nedenselliği anlama konusunda detaylı bir açıklama ortaya koyar. Özsel nedensellik; inançların yapı ve işlevi, inançların devreye girme süreci ve değişken etkileriyle ilgili olarak inançların kaynağını inceler. Dolayısıyla, bireyin öz-yeterliliğinin edinilmesinde ve etkililiğinde inanç önemli bir unsurdur (Bandura, 1977).

Öz-yeterlilik kavramı bireyin becerilerini düzenlemesi ve olası durumların üstesinden gelmesi için gerekli olan bir plan oluşturmadaki inancına işaret eder (Bandura, 1977). Bu inançlar; bireylerin düşünme, algılama, içsel güdülenme ve harekete geçme şeklini etkiler (Bandura, 1995). Öz-yeterlilik inançları; bireylerin kendileri için oluşturdukları amaçları, ne kadar çaba sarf edeceklerini, zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar süre dayanabilecekleri ve başarısızlıklara nasıl karşılık vereceklerini belirleme konusunda bireylere yardımcı olur (Bandura, 1995).

Öz-yeterlilik genel ve özel olarak sınıflandırılmıştır (Lent, Brown ve Gore, 1997). Genel öz-yeterlilik, bireyin bütünüyle yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1997b). Bandura'ya göre özel öz-yeterlilik, belirli bir görevin akademik açıdan başarılması ya da yeterli düzeyde gerçekleşmesi gibi belirli görevleri yerine getirmede bireyin yeterliliklerine olan inancıdır (Bandura, 1977). Bu bakış açısına göre öz-yeterlilik düzeyi, her bireyde farklıdır ki bu farklılık da verilen görev ve sorumlulukların başarıyla sonucunu doğrudan etkiler (Cassidy ve Eachus, 2001). Düşük düzey öz-yeterlilik seviyesi bireyleri belirli eylemleri yerine getirmesini veya belirli kariyer seçimlerini engelleyebilir (Lent, Brown, ve Gore, 1997; Maddy III, 2013). Bandura (1977), öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin zorlu görevlere karşı daha kolay uyum sağladığını; bunun yanısıra öz-yeterliliği düşük olan öğrencilerin ise bu tür görevlerden kaçındığını kuramlaştırmıştır ve öz-yeterliliği düşük olan öğrencileri şu şekilde tanımlamıştır (Bandura, 1995):

Öz-yeterlilik inancı düşük olan bireyler, verilen görev alanlarında benliklerine karşı tehdit olarak gördükleri zor işlerden kaçınırlar. Peşinden gidecekleri amaçlarına karşı istek ve kararlılıkları düşük düzeydedir. Zor görevlerle karşılaştıklarında başarıyla nasıl üstesinden geleceklerine odaklanmak yerine; bireysel kusurlarına, muhtemel engellere ve olumsuz sonuçlara odaklanırlar. Gayretlerini azaltırlar ve zorluklar karşısında hemen pes ederler. Başarısızlık ya da yenilgi hislerini çözmeye yavaş hareket ederler. Ayrıca kolaylıkla stres ve depresyon kurbanı olurlar (1995, s.14).

Öz-yeterliği yüksek olan bireylerinse akademik etkinliklere karşı gösterdikleri çabaları ve ısrarları arasında bir tutarlılık mevcuttur (Multon, Brown ve Lent, 1991). Bu kişiler, amaçlarına ulaşabilmek adına önlerine çıkan engellere karşı daha çok çabalayıp ısrarlı olmaktan çekinmezler. Bandura, öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireylerle ilgili olarak şu noktalara dikkat çekmiştir (Bandura, 1995):

Yüksek öz-yeterlilik hissi, pek çok yönden bireyin başarısını ve varlığını yüceltir. Yeteneklerine karşı inançları yüksek olanlar, kendilerine verilen zor işleri kaçınılması gereken bir tehdit olarak görmek yerine; üstesinden gelmesi gereken bir zorluk olarak görürler. Bu yöndeki etkili bir bakış açısı içe yönelik ilgi ve etkinliklere katılmayı teşvik eder. Bu insanlar, kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflere sıkı sıkıya bağlı kalırlar. Zorluklar karşısında çabalarını artırır ve sürekli hale getirirler. Başarısızlık veya yenilgi sonrası yeterlilik hisleri konusunda kendilerini kolay bir şekilde toparlarlar. Başarısızlığı edinilebilecek yetersiz çaba veya eksik bilgi ve beceriye yorarlar. Tehditleri kontrol altına alabilecekleri güvenle tehditlere yaklaşırlar. Bu yöndeki etkili bir bakış açısı kişisel başarıları ortaya çıkarır, stresi azaltır ve depresyona karşı acizliği düşürür (Bandura, 1995, s. 11).

Öz-yeterlilik inancı yüksek olanların düşük olanlara nazaran bir işi başarmada daha başarılı olduğu gözlemlenir (Wood ve Bandura, 1989; George, 1994; Haney ve Long, 1995). Miller (1993); rakip yüzücülerin yer aldığı bir çalışmada, yeterliliğin yüksek olduğu kişilerde öz-yeterliliğin motivasyonla negatif yönde ilişkili olduğunu, yeterliği düşük olan yüzücülerdeyse öz-yeterlilik ile motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. İnsanlar, engeller ve başarısızlıklarla karşılaştıklarında öz-yeterliği daha düşük olan bireyler hemen pes etmemek adına çabalarını azaltırken, öz yeterliği yüksek olan bireylerse çabalarını artırır (Bandura, 1977).

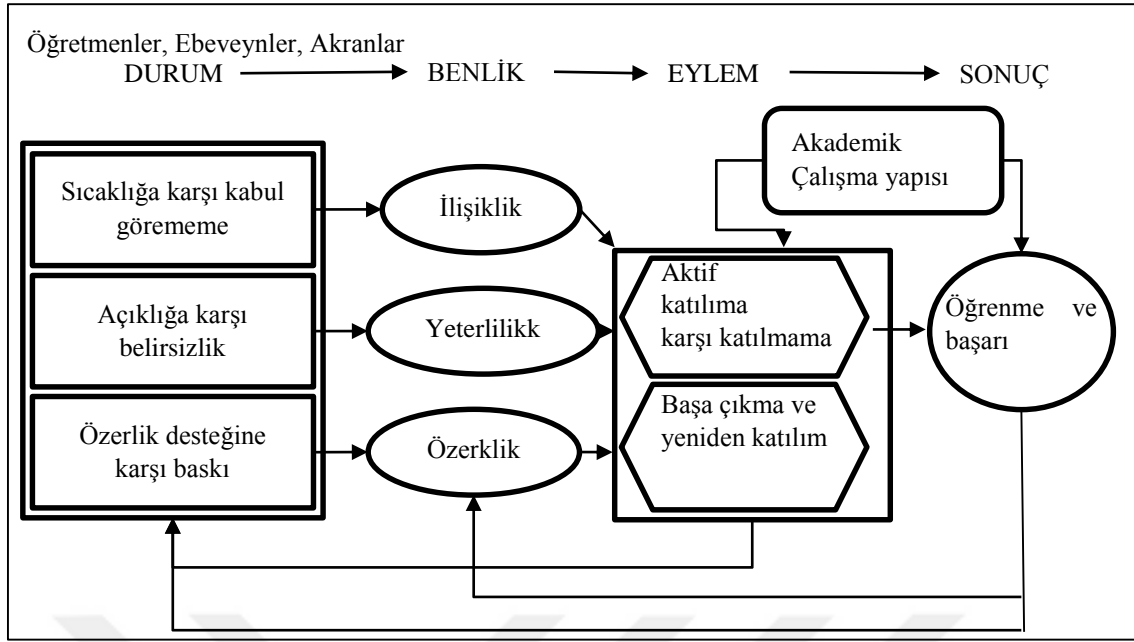
Bireylerdeki öz-yeterlilik; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumlar gibi dört ana kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 1997). Doğrudan yaşantılar; en üst düzey öz-yeterlilik kaynağını sağlar, hissedilen başarı öz-yeterlilik duygusunu artırırken; hissedilen başarısızlık ise öz-yeterlilik duygusunu azaltır (Bandura, 1997b). Dolaylı yaşantılar ise özellikle diğerlerinin davranışlarının gözlemlenmesiyle davranışın sonucuna (olumlu ya da olumsuz) bağlı olarak bireyde öz-yeterlilik inancının yükselmesine ya da düşmesine etki edebilir. Diğerleri başarısız olduklarında öğrenciler de başarısız olacaklarını düşünürler (Cassidy ve Eachus, 2001). Spor ve egzersiz sahasında, koçlar veya eğitmenler atletlere veya egzersiz yapanlarda yeterlik duygusunu artırmak amacıyla basit bir şekilde 'Sen bunu yapabilirsin.' şeklindeki sözel iknaları sıklıkla kullanırlar (Escarti ve Guzman, 1999). Sosyal veya sözel iknanın etkililiği ikna eden

bireyin inanırlık, saygınlık, güven ve uzmanlığına bağlıdır (Feltz, 1992). Bireylerin fizyolojik ve psikolojik durumları (depresyon, sinirli olma durumu ya da aşırı mutlu olması vb.) da bireylerdeki öz-yeterliği etkiler. Örneğin, birey zor bir görevle karşı karşıya geldiğinde kalp atışları hızlanıyorsa ve yüzü kızarıyorsa, verilen görevdeki öz-yeterliği düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun tersine, birey verilen görevde zorlukla karşılaştığında kalp atışı normale ve yüzü olağan rengindeyse o görevdeki öz-yeterlilik duygusu yüksektir denebilir (Escarti ve Guzman, 1999).

2.1.6.3. Öz-belirleme kuramı

Özerk-Benlik Yönetimi olarak da bilinen Öz-Belirleme Kuramı (ÖBK) uzun bir süredir pek çok araştırmacının odak noktası haline gelmiştir. Bu kavram 70'li yıllarda ilk olarak Edward Deci tarafından ortaya çıkmış ve ardından Ryan da konuya sağladığı desteği açısından bu kuramın ikinci önemli ismi haline gelmiştir (Kocayörük, 2012). Genel anlamıyla kuram, motivasyon üzerine dayanır ve psikolojik ihtiyaç ve gelişimlerin bireylerin doğal bir eğilimi olduğunu savunur (Deci ve Ryan, 2000). Kuramda (Deci ve Ryan, 2000); bireyler öncelikli olarak hedeflerini tespit eder, bunlara ulaşmada önceliklerini tanımlayarak güdülenir ve kendilerine sorumluluk yükleyerek özerk karar verme yetisine erişirler. Bu sonuca ulaşmada da bireylerin psikolojik durumları önemli bir rol oynar (Kocayörük, 2012).

ÖBK, üç ihtiyaçtan oluşur ve kuramda bireylerdeki doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçların evrenselliğinden bahsedilir (Deci ve Ryan, 1985b; Ryan ve Deci, 2000; Coleman, 2000). Bunlar; yeterlilik, özerklik ve sosyal ilişkiliktir. Bu belirtilen ihtiyaçların sağlanması bireylerin gelişimleri, toplumla iç içe olmaları, psikolojik sağlıkları ve iyi olmaları açısından önemlidir (Ryan ve Deci, 2000). Bu ihtiyaçlardan, özerklik, bireyin öz-benliğiyle uyum içerisinde tercih yapabilme özgürlüğüdür (Deci, 1971; Ryan ve Deci, 2000). Özerk olma ihtiyacı, bireyin edimlerinin kontrol edildiği veya edimde bulunması yönünde baskı hissetmesinden ziyade edimlerinde özerk olarak karar vermeyi hissetmesiyle ilgilidir (Gagne ve Deci, 2005; Ingledew, Markland ve Sheppard, 2004; Kowal ve Fortier, 1999). Yeterlilik, bireyin çevresini etkilemedeki yeteneğini ifade eder (Deci ve Ryan, 1985). Yani, bireyin çevresiyle meşgul olma ve etkileşimde bulunma yetisidir. İlişkilik, bireylerin etrafındaki kişilerle olan ilişkisini ifade eder. Diğer bir ifadeyle, bireyin duygusal bağlar kurma ve bireyin çevresindekilere ait olma duygusuna işaret eder (Deci ve Ryan, 2000). Skinner ve Chi, ÖBK'ndan esinlenerek bir motivasyon modeli geliştirmiştir (Skinner ve Chi, 2012). Söz konusu model şekil 6' da verilmektedir.



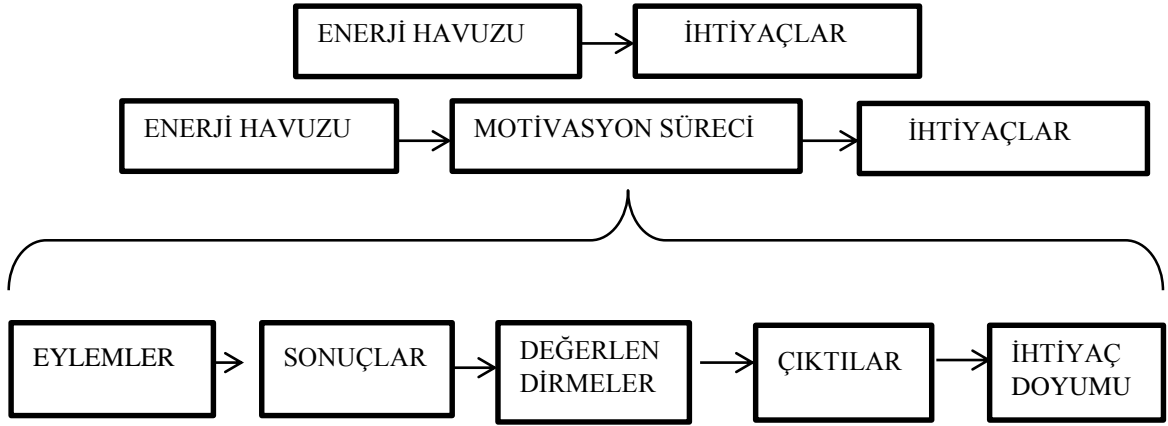
Şekil 6. Motivasyon gelişiminin sistemselsel modeli (Skinner ve Chi, 2012)

Şekil 6' ya göre; okul bağlamında yeterlik, öğrencilerin okuldaki görevlerini anlama gereksinimidir. Sosyal ilişki (ilişiklik) ihtiyacı ise öğrencinin aidiyet, kişisel destek ve okuldaki ilişkilerinde güvende olma ihtiyacını belirtir. Özerklik ihtiyacı ise öğrencilerin okuldaki etkinliklerin başlangıcında, ilerleyişinde ve sonuç aşamasında hür iradesine bağlı olarak karar verme ihtiyacıdır (Connell, 1990; Akt. Stefanou, Perencevich, DiCintio ve Turner, 2004). Okul kapsamı içinde değerlendirildiğinde ise özerklik ihtiyacı, öğrencilerin okul aktivitelerinin başlatılması, devam ettirilmesi ve yönlendirilmesi konusunda karar verme ihtiyacıdır (Kart ve Güldü, 2008). Yeterlilik, öğrencilerin okuldaki sorumluluklarını idrak etmesi; sosyal ilişki ihtiyacı ise bireyin ait olma duygusunun gelişmesinde, bireysel destek sağlamasında ve okuldaki iletişimde hissettiği güvenlik ihtiyacıdır (Connell, 1990; Akt. Stefanou, Perencevich, DiCintio ve Turner, 2004). Sınıfta öğretmenler ve akranlar, öğrencinin ihtiyaçlarını şekil 6' da belirtildiği gibi üç şekilde karşılayabilen sosyal paydaşlarıdır (Kart ve Güldü, 2008). Sosyal ilişki, sıcaklığın karşısında gelişir ya da kabul görememe ile engellenir (Deci ve Ryan, 2000). Yeterlilik, açıklık ile gelişirken belirsizlik ile engellenir; özerklik ise özerklik desteği ile gelişim gösterirken baskı ile engellenir (Deci ve Ryan, 1985). Sınıf ortamında öğrencilerin bu ihtiyaçları karşılandığı zaman öğrenci büyük olasılıkla sınıf etkinliklerine katılım sağlayacaktır (Deci ve Ryan, 2000; Skinner, Furrer, Marchand, ve Kindermann, 2008).

2.1.6.4. Motivasyon

Motivasyon kavramına bakıldığında pek çok araştırmacının bu konu üzerine yoğunlaştığı görülür; nk insan davranışlarının ortaya çıkmasındaki temel nedenin motivasyon olduğu söylenebilir. Bireylerin akademik başarısı, iş hayatı, sosyal ilişkileri, fiziksel ve psikolojik sağlıkları bireylerin davranışlarını etkilediği için bu alanlarda da motivasyon kaynakları önem arz eder (Brophy, 1998). Motivasyon bireyin eksikliğini hissettiği (ihtiyaç) bir alanda o eksikliğin giderilmesi amacına doğru devamlı olarak harekete geçip davranımda bulunması ve bu yönde sarf ettiği çabaların tümü olarak yorumlanabilir. Burada dikkat edilmesi gereken motivasyonun barındırdığı  ge bulunur: ihtiyaç, amaç ve davranımdır (nsal, 2013). Bunlardan en önemlisi ihtiyaçlardır. İhtiyaç; insan tabiatındaki bir etmenin eksikliğinin hissedilmesi neticesinde oluşan öznel yapıda ve biyolojik, fiziksel ya da psikolojik temeli olabilen bir örüntüdür (Ercşkun ve Nalçacı, 2005). Atay (2014), bir makalesinde, ihtiyaç; organizmanın hissettiği eksiklik ya da karşılanması gereken dürtü ve itkiler olarak tanımlamıştır. Dürtüler, toplumsal içerikli dış kaynaklardan oluşurken; itkilerse biyo-fizyolojik kaynaklardan oluşur.

Dürtü ve itkiler etkileşimde bulunarak davranımdı etkileyen güdüyü oluşturur (Atay, 2014). Güdü; içerisinde istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgi alanlarını barındıran bir örüntüdür. Açlık, susuzluk gibi fizyolojik kaynaklı güdülere dürtü; bilme ve başarma gibi insani dürtülere ise ihtiyaç denir (Selçuk, 2000). Motivasyonsa, güdülerin etkisiyle harekete geçme ve davranımdı gerçekleştirme sürecidir (Paris ve Turner, 1995). Motivasyon ve güdü arasındaki ince ayırımı sağlayan bu açıklamaların aksine motivasyonla ilgili çoğu alan yazınında motivasyon kelimesinin güdü kelimesiyle eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Pritchard ve Ashwood (2008), motivasyon üzerine bir kuram oluşturarak motivasyon alanında önemli katkıda bulunmuşlardır. Şekil 7' de bu motivasyon kuramı yer almaktadır.



Şekil 7. Motivasyon kuramı (Pritchard ve Ashwood, 2008)

Şekil 7 motivasyonun her zamanki tanımlamasını hatırlatır; çaba, eğilim ve ısrarın (Naylor, Pritchard ve Ilgen, 1980) belirlenmesinde vakit ve enerjimiz çeşitli eylemlere bölünür. Diğer bir deyişle, bir kişi enerjisinin ne kadarını yansıtacağını (çaba), bu enerjiyi nereye yansıtacağını (yön/eğilim) ve ne kadar süre bu enerjiyi devam ettireceğini (ısrar) belirlemelidir. Eylem, sonuç, değerlendirme, çıktı ve ihtiyaç doyumu gibi bu beş öge, dört bağı oluşturur: Sonuç için eylem, değerlendirme için sonuç, çıktı için sonuç ve ihtiyaç doyumu için çıktı. Eylemler; yazma, düşünme, kamyon sürme veya çekiçle çivi çakma gibi bireyin meşgul olduğu davranışlarıdır. Eylemler, fiil veya faaliyet olarak düşünülebilir ve eylemler sonuçları doğurur. Sonuçlar değerlendirilir; değerlendirmeler, danışman veya dergi hakeminden gelen performans değerlendirmesi gibi formal olabilir. İş arkadaşları veya bireyin öz-değerlendirmesi gibi informal değerlendirmeler de olabilir (Naylor, Pritchard, ve Ilgen, 1980). Çıktılar değerlendirilmeler neticesinde verilir. Olumlu çıktılar; ödeme, terfi, arkadaşlık ve başarı duygusunu içerir. Olumsuz çıktılar ise kınama, işten kovulma, iş arkadaşları tarafından dışlanma ve başarısızlık duygusudur. Çıktılar bireyin ihtiyaç doyumunu belirler. Doyurulacak ihtiyaçlar; yiyecek, barınma, başarı ve kabul görme ihtiyacı olabilir (Pritchard ve Ashwood, 2008).

Motivasyon tanımlamaları her ne kadar farklı gibi görünse de her birindeki motivasyon ögesi aynıdır. Bu motivasyon ögeleri, eğitim ortamında dikkate alındığı takdirde üst düzey bir öğrenci motivasyonu sağlanabilirken; aksi durumda öğrencilerin motivasyon düzeylerinde bir düşüş yaşanır (Watters ve Ginns, 2000). Porter ve Lawler (1968), sınıfta yapılacak bir etkinliğin öğrenci ihtiyaçlarına hitap etmediği durumda öğrencilerin o etkinlikle ilgili motivasyondüzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Bunun aksine; öğrenci

eğer ki yapılacak etkinliğin ihtiyacını karşılayacağına inanırsa o yönde belirli bir çaba sarf eder, hedefine ulaşmak için ısrarlı olur ve üst düzey motivasyonla o hedefi gerçekleştirir (Watters ve Ginns, 2000). Örneğin, yabancı turistlerin fazla olduğu bir bölgede öğrenciler İngilizce dersinde konuşma ve dinleme becerileri yerine sadece dil bilgisi ağırlıklı yazma ve okuma becerilerine dayalı bilgiler edinirse bu durumda öğrencilerin ihtiyaçlarına (konuşma ve dinleme) hitap edilmemesi nedeniyle öğrencilerin motivasyonu düşer ve bu konuda çaba ve ısrar düzeyleri düşük olur. Dolayısıyla, öğrenciler bu becerileri edinme yönünde harekete geçmezler ya da harekete geçseler bile bunda kendi içlerinden gelen bir istek söz konusu olmaz, muhtemelen yapılacak yazılı sınavlarda iyi bir not alma gayesiyle ya da öğretmenin özüne girme gayesiyle dış etkenlerle motive olurlar (Brophy, 1998). İngilizce dersiyile ilgili verilen bu örnekte olduğu gibi bireyler bir işi yaparlarken içsel ve dışsal motivasyon kaynağıyla beslenebilirler (Ryan ve Deci, 2000a.).

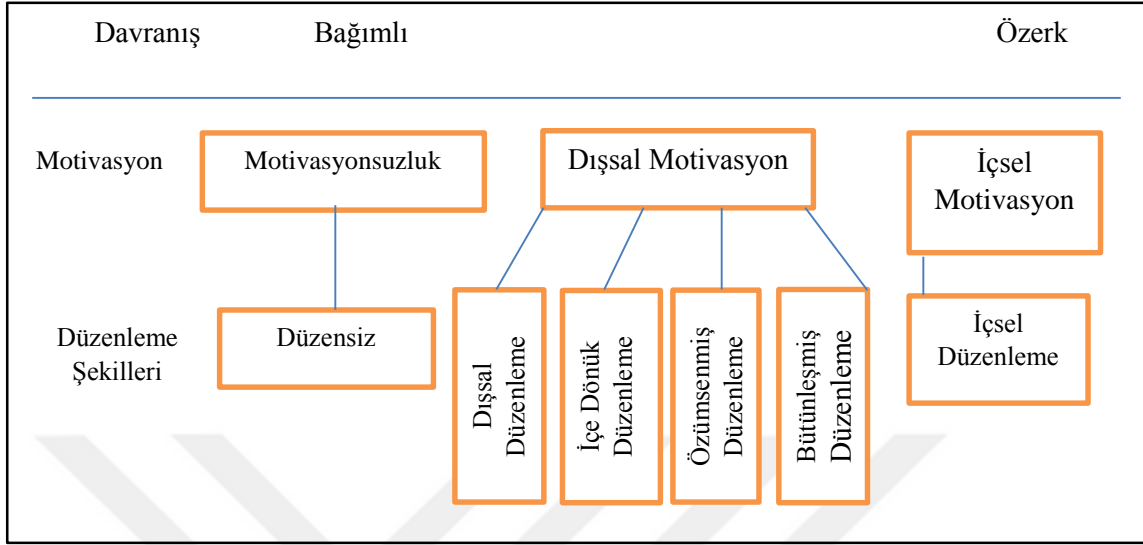
Bu örneklere paralel olarak, Ryan ve Deci (2000) de başarı motivasyonunun farklı tür ve seviyelerde olduğunu ifade etmiştir. Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres (1992) bu tür motivasyonun üç temel yapıdan oluştuğunu öne sürmüştür. Bunlar: içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur.

2.1.6.5. Motivasyon türleri

Çağdaş araştırmalar, başarı motivasyonunun farklı tür ve seviyelerde olduğunu belirtir. Vallerand ve diğerleri, (1992) bu tür motivasyonun üç temel yapıdan oluştuğunu öne sürmüştür. Bunlar: içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur.

Bireyin kendi merakı, başarı ve yeterlilik duygusu nedeniyle harekete geçme durumu içsel motivasyona işaret ederken, bu harekete geçme durumu dış etkilerden (otorite vb.) kaynaklanıyorsa o zaman dışsal motivasyon söz konusudur (Ryan ve Deci, 2000a.) Diğer bir deyişle, içsel motivasyon; bireyin merak duyduğu bir alanda içinden gelen istekle başarı, yeterlilik ve öz-kararlılık duygularıyla o merakını uyandıran davranışı gerçekleştirmek için harekete geçme durumuyken; dışsal motivasyonda ise kişisel amaçlar genellikle söz konusu değildir, birey hedef davranışı çoğunlukla dış etkenler (para, ödül, kabul görme vb.) nedeniyle yapma eğilimindedir (Deci, 1971). Motivasyonsuzluk ise, bireyin verilen sorumluluk karşısında kendini ne içsel motivasyon ne de dışsal motivasyon kaynağıyla beslediğini düşündüğünde gelişir. Bu genellikle bireyin davranışları ve bu davranışın sonuçları arasında anlamlı bir bağ kuramadığında gerçekleşmektedir (Vallerand,

Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1993). Şekil 8’de özerkliğe göre motivasyonel düzenleme türlerinin sınıflandırılması gösterilmektedir.



Şekil 8. Özerkliğe göre motivasyonel düzenleme türlerinin sınıflandırılması (Ryan ve Deci, 2000a).

Şekil 8 incelendiğinde, motivasyonsuzluktan içsel motivasyona doğru gidildiğinde öz-kararlılığın tamamıyla elde edildiği görülür (Aubry, 2009). Motivasyonsuzluk durumunda; birey bir amaç gütmeyi, yetersizlik hisseder ve davranışı yapmak için kendini değerli görmez (Ryan ve Deci, 2000). Özerkliğinin en az yaşandığı dışsal motivasyon türü, dışsal düzenlemedir. Bu düzenlemede; birey, ödül alma ya da cezadan kaçma niyetindedir (Vallerand ve diğerleri, 1992). İçe yansıtılmış düzenlemede birey; dışarıdan gelen baskı ve zorlamalara karşı benliğini koruma, değerlilik duygusunu devam ettirme, stres ve suçluluk hissinden uzak durma ve amaçlı davranış konularında düzenleme yapar (Ryan ve Deci 2000b). Daha özerk olan diğer dışsal motivasyon türü, özdeşleşmiş düzenlemedir. Burada birey, davranışı kendisi için değerli görmesi neticesinde yapar (Ryan ve Deci 2000a). Bütünleşmiş düzenleme, Şekil 8’ de görüldüğü üzere öz ve içsel motivasyona en yakın olanıdır ve davranış tamamen bireyin rızası dâhilinde gerçekleşir (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b; Kara, 2011).

Davranışçı yaklaşımlar; dışsal motivasyonlara odaklanırken, bilişselciler ise bireyin içsel süreçlerini ön plana çıkararak içsel yaklaşıma odaklanırlar (Hull, 1943). Davranışçılara göre motivasyon çevresel olay ve uyarıcıların bir işlevi olarak değişim hızı, oluşum sıklığı veya davranışı şeklidir (Schunk, Pintrich, ve Meece, 2008,). Freud’a göre içgüdüler, kişisel özellik ve irade gibi içsel güçlerle ilgilidir (Geçtan, 1993). Rogers ve Maslow gibi

hümanist psikologlar ise esas motive edici gücün kendini gerçekleştirme eğilimi olduğunu ileri sürmüştür (Schultz ve Schultz, 2002). Son zamanlarda ise araştırmacılar, bireyin bilişsel süreçleri ile insan davranış ve eylemlerinin ana itici gücü olan bilişsel dikkat çekmiştir. Motivasyon türlerine göre farklı bakış açıları gelişse de her motivasyon türüne ihtiyaç söz konusudur ve her motivasyon türü önemlidir (Vallerand ve diğerleri, 1993).

Okul ortamlarında öğrencilerde motivasyon duygusunu sağlamak öğretmenler açısından uzun ve çoğu zaman zahmetli bir iş gibi görünse de motivasyon öğrenmenin gerçekleşmesi için olmazsa olmaz bir ögedir. Dolayısıyla, sınıfta öğrencileri ceza ve stres yaratan ortamlardan ziyade; öğrencinin özerklik duygusunu yaşayacağı öğrenme motivasyonunu destekleyen ortamlar, öğrencilerde motivasyon düzeyinin artmasına olumlu katkı sağlayacaktır (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004).

ÖBK' a göre, dışarıdan gelen baskı ve zorlamaları özümseyip içselleştiren birey, bu baskı ve zorlamaları kendi benliğinin bir parçasıymış gibi kodlayıp eylemde bulunmak üzere motive olabilir (Deci ve diğerleri, 1994). Örneğin; aile ve öğretmenlerinin çalışması yönünde yaptığı tüm baskı ve uygulamalara kulak vermeyip çalışmayan ve neticesinde sınıfta kalan bir öğrenci, sınıf tekrarı sürecinde aynı şekilde dışarıdan gelen baskıları kendi iç dünyasında düzenleyip bir süre sonra çalışmasının kendisine yarar sağlayacağı ve sınıfı geçeceği düşüncesine inanmasıyla dışarıdan gelen; ancak içselleştirilen bir içsel motivasyona bağlanır. Dolayısıyla, içsel motivasyon her ne kadar değerli görünse de dışsal motivasyonların da içsel motivasyona yön verebileceğini düşünüp onun da değerli ve etkili olduğunu düşünmekte fayda vardır (Deci ve Ryan, 1985).

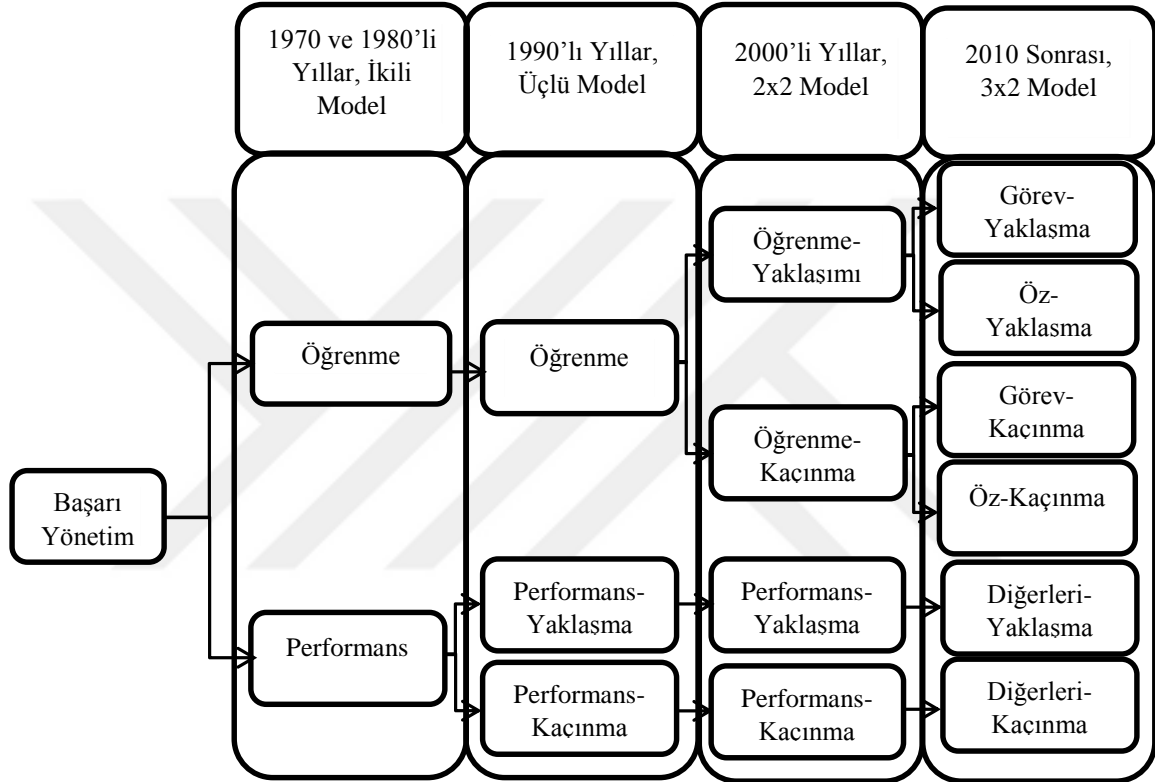
Eğitim dünyasında öğretmenler, müfredat gereği öğrencilere her zaman zevkli ve öğrencilerin merak ve ihtiyaçlarına hitap eden konuları anlatamaz. Bu durumda her bir öğretmenin dışsal motivasyonu içsel motivasyona dönüştürmek için gerekli öğretim yöntemlerini kullanması, hem öğrenci hem de öğretmenin lehine olacaktır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

2.2. Başarı yönelimi

Başarı yönelimi, bireyin belirli bir alanda başarıya ulaşmak adına belirlediği hedefleri ortaya çıkarmadaki inancını, başarısının devamını sağlamak amacıyla belirlediği hedeflere odaklanmasını ve öğrenmeyi isteme gerekçesine dair algısını ifade eder (Ames, 1992; Kaplan ve Maehr 2007; Pintrich, 2000; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991). Baltaş' a göre başarı yönelimi, zor olan bir şeyin ya da durumun en kısa sürede ve en iyi

şekilde üstesinden gelme, bu konuda gerekli gayreti gösterme ve önüne çıkabilecek engeller karşısında yılmama halidir. Başarı hedef yönelimi, bireyin başarıya ulaşmadaki motivasyonel nedenleri arasında yer almaktadır.

Başarı yönelimi kavramı yaklaşık olarak 40 yıl öncesi literatürde yer almaya başlamıştır. Bu süre diliminde başarı yöneliminin öğelerinde değişimler yaşanmıştır. Şekil 9' da başarı yönelimi modelinin tarihsel gelişimi sunulmaktadır.



Şekil 9. Başarı yönelimi modellerinin tarihsel gelişimi (Maehr ve Zusho, 2009, s. 83)

Şekil 9 incelendiğinde başarı yöneliminin başlangıçta sadece öğrenme ve performans hedefleri olarak ikiye ayrılrsa da 90'lı yıllarda performans hedeflerinin yaklaşım ve kaçınma olmak üzere iki alt boyuta (performans yaklaşımı ve performans kaçınması) ayrıldığı görülmektedir (Ames ve Archer, 1988). Yaklaşma hali, olumlu yöndeki uyarıcılara (nesne, eylem ve olasılıklar) yaklaşmak üzere davranışın eyleme geçirilmesi, kaçınma hali ise olumsuz uyarıcılardan (nesne, eylem ve olasılıklar) uzak durmak üzere davranışın eyleme geçirilmesidir. Bu şekilde öğrenme yönelimi, performans yaklaşımı ve performans kaçınması olarak üç boyutta incelenen başarı yönelimli öğrenmeye de literatürde adaptif öğrenme olarak adlandırılmıştır. 2000' li yıllarda yapılan çalışmalarda ise bazı araştırmacılar performans yöneliminin iki alt boyutta incelenebildiği gibi öğrenme

yöneliminin de yaklaşım ve kaçınma alt boyutları (öğrenme yaklaşımı ve öğrenme kaçınması) olarak incelenebileceğini ileri sürerek 2x2 başarı hedef yönelimi kavramını literatüre katmışlardır (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından şekillendirilen 3x2 başarı yönelimleri modelinin ikili, üçlü ve 2x2 modellere kıyasla bireysel farklılıkları daha üst düzeyde ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Başarı yönelimi ile ilgili birkaç tane model mevcut olsa da mevcut araştırmada sadece üç boyutlu başarı yönelim öğelerini barındıran literatürde adaptif öğrenme olarak adlandırılan başarı yönelimine odaklanılmaktadır.

Başarı yönelimi üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar, öğrencilerin sınıf ortamında verilen görevleri yerine getirirken farklı hedef yönelimlerine eğilim gösterdiğini belirtmektedirler (Weimer, 2009). Onlara göre; kimi öğrenciler, bu görevleri kendi kişisel gelişimleri için yararlı olduğunu düşünüp gerçekten bir şeyler öğrenme adına gerçekleştirirken (öğrenme yönelimi); kimi öğrenciler, akranlarına sadece o öğrenme görevinde daha iyi olduğunu gösterip üstünlük sağlamak (performans yaklaşımı) amacını güder; bazı diğerleri ise verilen ödev konusunda yetersiz olduğunu gizlemek için (performans kaçınması) büyük çaba sarf eder (Midgley ve diğerleri, 1997). Sınıfta bu şekilde kendini gösteren farklı hedef yapılarının etkisini değerlendirmek bazı araştırmacılar da bu konuyu araştırmak için bir motivasyon oluşturmuştur.

İlk defa hedef yönelim kavramını ortaya çıkaran Dweck ve Leggett gibi araştırmacılar (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988), başarı durumundaki çocukların, iki modelden birini benimseme eğiliminde olduklarını fark etmişlerdir: başarıya yönelten uyumlu bir öğrenme modeli veya başarısızlığa yönelten uyumsuz bir öğrenme modeli. Bu öğrenme modelleri, öğrencilerin benimsedikleri hedefleri yansıtacak şekilde ifade edilmiştir. Uyumlu bir öğrenme modeli gösteren öğrenciler, öğrenme hedeflerini benimseyip ve yetkinlik seviyelerini arttırmaya odaklanırlarken (Elliot ve Murayama, 2008); uyumsuz bir öğrenme modelini benimseyen öğrenciler ise performans hedeflerini takip ederler ve performansları hakkında olumlu yargılar elde etmek için uğraşırlar (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

2.2.1. Başarı yönelimleri unsurları

Başlangıçta öğrenme yönelimi ve performans yönelimi öğelerini barındıran başarı yönelimi ya da diğer bir adıyla başarı hedef yönelimi, ilerleyen zamanlarda yapılan araştırmalar neticesinde yetersiz bulunmuş ve performans yönelimi öğesine yaklaşım ve

kaçınma boyutu da dâhil edilmiştir. Başarı yöneliminin ‘öğrenme yaklaşımı, performans yaklaşımı ve performans kaçınma’ ögeleri bu bölümde detaylı olarak ele alınacaktır.

2.2.2. Öğrenme yaklaşım hedefleri

Öğrenme hedef yönelimi, öğrencilerin öğrenme ile ilgili faktörlerin üzerinde belirli derecede kontrollerinin olduğuna inanmaları demektir. Bu inanç bireyde, öğrendiklerinin sıkı çalışma ve gösterdiği çabanın bir ürünü olduğu ve öğrenmede gerekli stratejilere bireyin sahip olduğu ya da bunları edinebileceği fikrini aşlamaktadır (Weimer, 2009).

Öğrenme hedef yönelimi, öğrencinin belli bir alanda yetkinlik geliştirme isteği, bir yaklaşım veya kaçınma yapısı ile kendini gösterir. Bu bağlamda öğrenme yaklaşımı olarak da adlandırılan öğrenme yönelimi, öz-yeterlilik düzeyini artırmak için mümkün olduğunca çok öğrenmeyi deneme, bilgi ve becerisini artırma çabasına işaret eder (Berry, 2007). Bu eğilimdeki bir öğrenci, öğrenme yönelim hedefleri elde etmek için stratejilere odaklanma eğiliminde olduğundan öğrenme hedeflerine bazı literatürde süreç hedefleri de denir (Hilts, 2012).

Öğrenme hedef yönelimleri ya da kısaca öğrenme hedefleri, yeni beceriler edinilmesine imkân sağlar ve tamamlanması gereken öğrenme sorumluluğu veya bilgi edinmedeki kişisel kazanç üzerine yoğunlaşır (Schunk ve Ertmer, 2000). Diğer bir deyişle, öğrenme hedefleri, yetkinlik geliştirme, yeni materyali anlama ve bireyin elindeki görevi üzerine dikkatini vermesi gibi zorlayıcı bir şey yapmaya odaklanır (Midgley, Middleton ve Kaplan, 2001). Araştırmacılar, bu hedefleri belirlemek ve tanımlamak için çeşitli isimler kullanmaktadır (Schunk ve Ertmer, 2000): öğrenme hedef yönelim yapısı, görev hedefi (Nicholls, 1984), öğrenme hedefi (Ames ve Archer, 1988), içsel hedef (Pintrich, Smith ve Garcia, 1993) veya görev odaklı hedef (Elliott ve Dweck, 1988). Bu etiketler, görev ve öğrenmeye odaklı olma durumu ile içsel motivasyon gibi öğrenme yaklaşımının niteliklerini yansıtır (Schunk ve Ertmer, 2000).

Öğrenme hedef yönelimi, zekânın ısrar ve çabayla zaman içerisinde şekillendirilip geliştirilebileceğine inanılan bir görüşle büyük oranda ilişkilendirilmektedir (Dweck ve Legget, 1988). Eski inanişâ göre zekâ doğuştan getirilirdi ve sayısal olarak ölçülebilen bir değerdî. Bu anlayışâ göre, zekânın sonradan geliştirilmesi mümkün değildi; ancak son zamanlarda yapılan araştırmalar, bu tezi çürüterek zekânın da yapılacak etkinliklerle geliştirilebileceğini ortaya çıkarmıştır (Onur, 1995). Buna paralel olarak, bireydeki mevcut

zekâ seviyesinin motivasyon, ısrar ve çaba gibi kişisel özelliklerle geliştirilebileceği söylenebilir.

Eğitim ortamında, bazı öğrencilerin ilkökul deneyimi yaşadıkları yıl içerisinde zekâ seviyesinin çok üst düzeyde olduğu göze çarpabilir. Bu öğrencilerden bir kısmı içsel motivasyonu, ısrarcı olması ve çaba sarf etmesiyle mevcut zekâ seviyelerini artırırken; diğer bir kısmı da motivasyon düşüklüğü ve buna bağlı olarak ısrar ve çaba unsurlarını barındırmaması nedeniyle mevcut zeka seviyeleri ileri düzeye erişemez (Dweck ve Legget, 1988). Church, Elliot ve Gable, (2001) engel, değişim arayışı içinde olma ve öğrenmede içsel motivasyon gibi sorunlarla karşılaşıldığında öğrenme hedeflerinin ısrarcı olma durumuyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Öğrenme hedefleri, özellikle içsel motivasyonu artırdığı için bu motivasyon türü araştırmacılar açısından dikkat çekici olabilmektedir. Barron ve Harackiewicz (2001), bir araştırmada çeşitli yordayıcı değişkenlerle regresyon analizini kullanarak, öğrenme hedeflerinin öğrenmenin içsel değeriyle yakından ilgili olduğunu ve bireyin kişisel memnuniyet, yeni beceriler geliştirme veya yetkinliği artırma amaçlarıyla öğrenme eğilimi gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, bireyin öğrenme hedefi belirlemesinin nedeni yeni bilgi veya beceri edinmektir.

Öğrenme hedeflerinin, motivasyonla ilgili olumlu ilişkiye sahip olmalarının yanında ayrıca akademik başarıyla da olumlu ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir (Middleton ve Midgley, 1997; Midgley ve Urda, 1995; Shim ve Ryan, 2005; Pajares, Britner ve Valiante, 2000). Bu duruma paralel olarak, akademik ortamlarda öğrencinin belirlediği öğrenme hedeflerine ulaşmasıyla yaşadığı haz onu bir sonraki öğrenme hedefini belirlemesine yönlendirir. Böylece öğrenci, öğrenme hedeflerine karşı yüksek düzeyde motivasyon sağlamış olur. Bununla birlikte, akademik başarı ile öğrenme hedefleri arasındaki ilişki halen tartışma konusudur, Bazı araştırmalar başarı ile öğrenme hedefleri arasında bir ilişki olmadığını savunur. Örneğin, Harackiewicz ve birkaç araştırmacı (Harackiewicz ve diğerleri, 1998), öğrenme hedeflerinin daha çok ilgi ve içsel motivasyonla ilişkisi olduğunu; buna rağmen performans yaklaşım hedeflerinin daha çok performans ve dışsal motivasyonla ilgisi bulunduğunu saptamışlardır. Bu bulguların istisnası olarak son dönem araştırmaları gösterilebilir. Yapılan son araştırmalara göre, başarı hedeflerinin etkisi, hedeflerin nasıl eyleme sokulduğuna bağlı olarak değişkenlik gösterir ya da başarı ve hedeflerin yıllar arası gelişimi yerine yıl boyunca gelişimi incelenir (Shim, Ryan ve Anderson, 2008).

Sınıf ortam yapısı öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi açısından becerilerini geliştirme alanı olarak görülebilir. Bireyde bu derece etkiye sahip olan bir ortam ne kadar olumlu özelliğe sahipse birey için o kadar faydalı olacağı söylenebilir (Klopff ve diğerleri, 1982). Demokratik, güvenli ve rekabetçi değil de dayanışmaya dayalı işbirlikli öğrenmenin desteklendiği, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre eğitim verildiği ve öğrenci özerkliğinin desteklendiği bir sınıf ortamında öğrenciler, rahatlıkla görüşlerini dile getirip etkinliklere katılma şansı edinir ve sosyal öğrenme yoluyla da öğrenme hedefleri belirleyebilirler (Deci ve Ryan, 1987). İşbirliğine dayalı etkinliklerde zayıf öğrenciler, daha başarılı öğrencilerle çalışma imkânına eriştiğinde başarılı öğrencileri gözlemlerler; başarılı öğrencilerin belirledikleri hedefleri, hedeflerine ulaşmalarını sağlayan bireysel stratejileri ve hedeflerine ulaştıklarında yaşadıkları başarı hazzını gözlemlerler (Slavin, 1980). Meece, Anderman ve Anderman (2006), ilköğretim fen dersiyle ilgili olarak 10 sınıfın hedef yapılarındaki farklılıkları incelemek için yaptığı ölçek ve gözlem verilerini birleştirmiştir. Araştırmacılar, her sınıfı yüksek ya da düşük öğrenme düzeyine sahip olarak nitelendirmek için sınıf araçlarını, öğrenci öğrenme hedefi derecelendirmelerinde kullanmıştır. Araştırmacılar, üst düzey öğrenme odaklı öğrencilere sahip öğretmenlerin, daha düşük düzey öğrenme odaklı öğrencilere sahip öğretmenlere oranla, anlamlı öğrenmeyi ve anlayışı teşvik etme; öğretimi öğrencilerinin gelişim düzeylerine ve kişisel çıkarlarına uyarlama; öğrenci özerkliğini ve akran işbirliğini destekleyen öğrenme yapılarını oluşturma; öğrenmenin asıl değerini vurgulama konularında daha istekli oldukları görmüşlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme yönelim düzeylerinin sınıf ortam yapısıyla yakından ilgili olduğu söylenebilir (Barron ve Harackiewicz, 2001).

Öğrenme hedefleri, birçok araştırmacı tarafından öğrencilerin bu hedefleri benimsediği süre zarfında yaşadığı içsel motivasyon nedeniyle daha uyarlanabilir bir hedef yönelimi olarak görülmektedir (Ames, 1992; Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Elliot ve Dweck (1988), öğrencilerin sınıf ortamında öğrenme hedeflerinin önemli olduğuna karar verdiklerinde problem çözümü konusunda yüksek derecede katılım sağlama, zorlayıcı görevleri üstlenme ve diğer öğrenciler tarafından hatalar bilinmesine rağmen derse katılma gibi öğrenme odaklı davranış sergileyeceklerini dile getirmişlerdir ve bu eğilime sahip olan öğrencileri öğrenme hedef yönelimli öğrenciler olarak tanımlamışlardır.

Öğrenme yönelimli öğrenciler; öğrenmede yetkinlik kazanacaklarını, kendileri için daha zorlu hedefler belirleyebileceklerini ve bunları gerçekleştirmek için söz konusu hedeflere

daha fazla bağı olacaklarına inanabilirler (Caraway, Tucker Reinke ve Hall, 2003). Bu öğrenciler ayrıca öğrenme işinde yetkinlik kazanabilirler veya tamamen öğrenebilirler. Öğrenme yönelimli öğrenciler, yeni beceriler geliştirmeye, bir yetkinlik ve öğrenme hissi kazanmaya çalışırlar (Ames ve Archer, 1987). Bu öğrenciler, öğrenme yönelimli oldukları anda öğrenme işine aktif bir katılım sağlarlar, daha derin bilişsel stratejiler kullanırlar ve öğrenmeye karşı içtenlikle motive olurlar (Anderman ve Wolters, 2006; Dweck ve Leggett, 1988; Harackiewicz ve diğerleri, 1998; Kaplan ve Maehr, 2007; Kaplan ve Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Utman, 1997).

Öğrenme hedef yönelimli bireyler, genellikle geri bildirim, eleştiriyi iyileştirme ve alternatif stratejiler için gösterge olarak görürler (Rinthapol, 2013). Bu tür bireylerin asıl amacı, bilgi düzeylerini ve becerilerini eskiye nazaran daha da artırmak olduğundan öğrenmeye dönük geribildirim almaları kendi gelişimlerini kontrol edip öğrenme hedeflerine erişimlerini sağlamaları açısından önemlidir. Söz konusu bireylerin öz-yeterlilik, bilişsel bağlılık, görev değeri inançları ve çoğunlukla olumlu başarı sonuçlarına yol açan öz-düzenleme gibi uyumlu davranışlara girme olasılıkları daha yüksektir (Pintrich ve Schunk, 1996). Pintrich'e göre (2000b) öğrenme hedefli öğrenciler, daha üst düzey öz-yeterlilik, olumlu etki, göreve bağlılık ve göreve ilgi gösterir.

Çoğu araştırmada; öğrenme hedeflerinin, daha üst düzey görev değeri (Pintrich, 2000), zorlu görev seçimi, bilişsel katılım (Wolters, 2004), sınıf görevlerine artan katılım (Turner ve Patrick, 2004), ilgi (Harackiewicz, Barron, Tauer ve Elliot, 2004) ve daha az erteleme davranışı (Wolters, 2003) gibi olumlu akademik sonuçlarla ve akademik başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrenme yönelimi ile okul başarısı arasında olumlu bir bağ olduğu söylenebilir. Öğrenme yönelimli öğrencilere göre; okul başarısı ilgi, çaba ve işbirliğine dayalı öğrenme ile ilişkilidir (Thorikildsen ve Nicholls, 1998). Dolayısıyla, bu öğrenciler materyali öğrenmeye ve anlamaya odaklanırlar (Wolters, Yu ve Pintrich, 1996);bununla birlikte çok iyi notlara sahip olmayabilirler. Onlar için her ne kadar öğrenme sonucu önemli olsa da bundan ziyade öğrenme süreci daha bir önem arz eder. Ayrıca, anlayış, ilgi ve duygularına göre edinilen deneyimler ile kazandıkları öğrenme seviyelerine değer verirler. Buradaki amaç, öğrenme hedef yönelimi ile kişinin yetkinliğini geliştirmektir (Ames ve Archer, 1987).

Öğrenme hedeflerini benimseyen öğrenciler, konunun içerik veya gerektirdiği becerileri öğrenmeye odaklanırlar (Ames, 1992; Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Onlar için hedef, dersin gerekli kıldığı kazanımları başarıyla edinmektir. Bu kazanımları elde

ederlerken onları benimsedikleri hedeflerden uzaklaştıracak her türlü engele meydan okurlar. Öğrenme hedef yönelimli öğrenciler, kendileri için hedefler belirler ve diğer öğrencilerin veya öğretmenlerin performansına rağmen bu hedefleri takip etmeye çalışırlar. Dolayısıyla; bu öğrenciler, başkalarının kendi hedefleri hakkında ne düşündüğü konusunda çok az kaygı duyarak bir konu alanında yetkinlik ve anlayış kazanma hedeflerine ulaşmada motive olurlar (Lindt,2010). Öğrenciler doğal olarak ödevleriyle ilgili motivasyona sahip gibi görünse de, daha önce geliştirdikleri yetkinlikleri korumak adına bu ödevleri yapmayı tercih ederler (Church ve diğerleri, 2001). Bu öğrenciler, kişisel hedefler belirleyebilir, ancak bu hedefler yalnızca dersin içeriğini yanlış anlamalarına yol açabilecek hatalar yapmaktan kaçınmak içindir (Lindt, 2010)

2.2.3. Performans yaklaşım hedefleri

Bir diğer hedef yönelimi performans hedef yönelimidir. Performans hedef yönelimi, performans yaklaşımı (Elliot ve Harackiewicz, 1996), dışsal (Murdock, Hale, ve Weber, 2001; Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996), yetenek-yaklaşımı (Midgley ve diğerleri, 1998), yetenek odaklı yaklaşım (Maehr ve Midgley, 1991), ego (Skaalvik, 1997; Seegers ve Boekaerts, 1996) olarak adlandırılabilir. Tüm bu adlar, performans hedef yönelimli birinin; diğerlerinin kabiliyetine kıyasla dışsal ödüllere değer verme, egoyu (öz-benlik) artırmaya odaklanma ve diğerleriyle karşılaştırıldığında öz-becerilerini göstermeye odaklanma türünden öğrenme hedeflerini yansıtır (Ames ve Archer, 1987).

Performans hedef yönelimi, bireyin becerisinin nasıl değerlendirildiği ve bireyin diğerlerine göre ne kadar iyi düzeyde performans gösterdiği ile ilgilidir (Midgley ve diğerleri, 2001). Ames ve Archer' a (1987) göre, performans hedef yönelimi, başkalarına kıyasla bir işi daha iyi yaparak ve başarıya erişmede daha az çaba sarf ederek bireyin becerisini gösterme amacıdır. Bu yönelim; diğer öğrencilerle rekabet etme, yeterliliği sergileme ve olumlu sosyal izlenim edinme üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla vurgu, yeterlilik gösterme ve başkaları üzerinde olumlu yargı edinme üzerindedir (Smith, Duda ve diğerleri, 2002).

Performans hedef yönelimli bir kişi, yeterlilik düzeyinin başkalarına nasıl görüldüğü konusunda çok endişe duymaktadır. Bu yönelim, zekâyı varlık görüşü ile ilişkilendirir ve zekânın sabit ve doğuştan geldiği inancını yansıtır. Varlık kuramcıları, zekâyı sabit bir yetenek olarak gördükleri için diğerlerine kıyasla yetenek ve üstün performans gösterecek

performans hedeflerini tercih ederler, ancak başarısızlık riskini dikkate almazlar, böylece sınırlılıklarını ortaya çıkarırlar (Friedman, 1964). Zekâyla ilgili varlık görüşünü benimseyen öğrenciler de aynı şekilde zekânın değiştirilemeyeceğine inanırlar. Bu öğrenciler, zekâlarını nasıl geliştireceklerinden ziyade zekâ seviyeleri üzerine odaklanırlar; akıllı görünme (kendileri veya başkaları için) ve yetersiz görünmekten kaçınma eğilimindedirler. (Dweck, 1999b). Bu bağlamda; performans hedefleri, becerileri ölçmek ve bireyin diğerlerine oranla ne kadar zeki olduğunu gösterme amacıyla tasarlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin amacı, yeterlilikleri üzerine olumlu değerlendirmeleri kazanmak ve olumsuz değerlendirmelerden kaçınmaktır (Dweck, 1986).

Normatif ve rekabetçi bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde; performans yaklaşım hedefleri, yeterliliğin olumlu değerlendirilmesine yöneliktir. Bu bağlamda; performans yaklaşım hedefleri, normatif değerlendirmenin ve rekabetin vurgulandığı bir ortamda öğrenciye fayda sağlayabilir. Çünkü böyle bir ortamda öğrencinin amacı daimi olarak diğer öğrencilere göre daha iyi olduğunu kanıtlamaktır (Dweck, 1999b). Bununla birlikte, başarısız olma hissi böyle bir atmosferdeki öğrencide endişe uyandırır, öğrenci gerçek performansını sergileyemez. Dolayısıyla, başarısızlık veya olumsuz geribildirim durumunda performans yaklaşım hedefleri; çaresizlik, kopya çekme ve performans kaçınmasına geçiş gibi uyumlu olmayan öğrenme modellerine yol açabilmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Harackiewicz ve diğerleri, 2000).

İnsanoğlu yaşa ve olgunlaşma düzeyine bağlı olarak performans yaklaşım hedef düzeylerinde bir değişim yaşayabilir. Yaş ilerledikçe performans hedeflerinden ziyade amaç çoğunlukla yeni bir şeyler öğrenmeyi sağlayan ve bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine erişmesine katkıda bulunan öğrenme hedeflerini benimsemek üzerinedir (Weimer, 2009). Bununla birlikte, performans hedeflerinin özellikle ilkökul-lise yılları arasında ego gelişimine bağlı olarak arttığı söylenebilir. Çünkü bu yaşlardaki çocuklarda her şeyin en iyisi olma düşüncesi mevcuttur. Bu yönde performans hedef yönelimine sahip olan öğrenciler, yeterliliklerini göstermeye odaklanırlar (Ames ve Archer, 1987). Bu öğrenciler, başarının yüksek düzey bir beceriyi gerektirdiğine inandığı için zekâ gibi bir özelliğin geliştirilemeyeceğini; dolayısıyla sabit olduğunu düşünürler. Genellikle başarıyı diğerlerine kıyasla daha yüksek notlara ulaşma şeklinde görürler. Performans hedef yönelimli öğrenciler için bir sınavda iyi yapmak genellikle yeni becerilerde yetkin olmak veya öğrenilenleri korumaktan daha önemlidir; öğrenme mutlaka öğrenme uğruna yapılmaz; ancak çoğunlukla üst derece veya yüksek not elde etmek gibi dışsal ödülleri

almak için yapılır (Dweck ve Legget, 1988). Buna ek olarak, yüksek performanslı bir hedef yönelimine sahip olmak, materyallerin daha derinlemesine anlaşılması yerine daha düşük akademik bilişsel katılımı ilişkilendirilmektedir. Başka bir deyişle, bu tür bir hedef yönelimine sahip öğrenciler öğrenme için değil; not elde etme amaçlı çalışmaktadır (Pintrich ve Schrauben, 1992).

Genel olarak, performans yönelimi, öğrencinin başarısını deneyimlediği sürece öğrenme sürecine fayda sağlar. Performans yönelimli öğrenciler, performansa odaklanır (Ames, 1992; Pintrich, 1999, 2000) ve derse katılımlarının yeteneklerini yansıtacağına inanırlarsa o zaman bu öğrenciler, derse katılırlar. En iyi performans gösteren kişiler, muhtemelen kendi alanlarında en iyi olmak istedikleri için bazı performans yaklaşım yönelimini sürdürenlerdir. Bu bağlamda performans yönelimli bireyler açısından öğrenme süreci değil; sonucu önemlidir (Turner ve Patrick, 2004).

Birkaç araştırmaya göre, performans yaklaşım hedeflerine sahip öğrencilerin yeterliliklerini gösterme ve zorlu görevleri tercih etme konusunda yüksek düzey öz-yeterliliğe sahip olduğu bulunmuştur (Ames ve Archer, 1987). Ayrıca söz konusu öğrencilerde yüksek düzey öz-güven ve öz-yeterlilik duygusu olduğu da söylenebilir. Birey bu iki niteliğe sahip olduğu sürece, ister sınıf ortamında olsun isterse farklı bir topluluk karşısında olsun performansını sergilemekten kendini uzak tutamayacaktır (Turner ve Patrick, 2004).

2.2.4. Performans kaçınma hedefleri

Kaçınma hedefleri basit bir şekilde bireylerin bir başarı görevinden uzak durmaları olarak tanımlanabilir (Elliot, 2005; Elliot, ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve McGregor, 2001). Performans kaçınma hedefleri ise beceriksiz görünmekten kaçınmayı amaçlayan faaliyetlere yönelten hedeflerdir. Bu hedef yönelimi, öğrencilerin başarısızlığı önlemede yetersizlik kararlarından (Elliot ve Harackiewicz, 1994), yeterliliğin elverişsiz yargılarından (Elliot ve Church, 1997), beceriksiz, yetersiz ve değersiz görünmekten kaçınmaya sevk eden (Pintrich ve Schunk, 2002; Schunk ve diğerleri, 2008) ve başarılı performansa eylem ya da eylemsizliğin neden olduğu etkenleri üretmeye odaklanan (Urdan ve Midgley, 2001) başarı hedeflerini benimsediğinde kendini gösterir. Performans kaçınma hedefi, olası olumsuz sonuçlara göre bir kaçınma yönelimi olarak kavramsallaştırılmıştır. Konuyla ilgili yeterli sayıda kanıt olmamakla birlikte, genel olarak, performans kaçınma hedeflerinin uyumsuz olduğu düşünülmektedir (Middleton ve Midgley, 1997).

Elliot (2005) tarafından önerilen hedef yönelimi çerçevesinde; üst düzey performans kaçınma yönelimi, başarı durumundaki bir bireyin başkalarına beceriksiz görünmesini önlemek için motive olduğunu gösterir. Bu noktada birey, becerilerinin yetersiz düzeyde olduğunu önlemeye odaklanır ve başarı ortamını bir tehdit olarak algılar, dolayısıyla bu ortamdan kaçmaya çalışır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Başarı ortamında yer alan diğerleriye bireyin yetersizliğini açığa çıkarma olasılığını barındıran bir risktir. Böyle bir ortamda birey başarı elde etme amacından uzaktır.

Çoklu hedef perspektifinde; performans yaklaşım hedefleri, başarı ve başarıya gitmede etkili olan ısrar ve çaba unsurlarıyla ilgiliyken; performans kaçınma hedefleri uyumsuz davranışlar ve istenmeyen sonuçlarla ilgilidir. Bir başka deyişle, performans yaklaşım hedefleri, yüzeysel öğrenme, kısa vadeli başarı ve not ortalamaları ile olumlu geribildirim ve ısrar ile bağlantılı iken; performans kaçınma hedefleri ise ısrar eksikliği, düşük düzey başarı, kendini engelleme davranışları ve kopya çekme ile ilişkilidir (Harackiewicz ve diğerleri, 2000; Midgley ve diğerleri, 2001).

Performans kaçınma hedeflerini benimseyen bireyler, yetersizlikleri ortaya çıkacağı endişesiyle başarı durumlarından kaçınırlar (Ames, 1992; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Maehr ve Zusho, 2009). Bu noktada, performans kaçınma hedefi, bir korku bileşenini içerir ve diğerlerinden daha beceriksiz veya yetersiz görünmeyi önlemeye odaklanır. Bireyin yapmaya çalıştığı şey, rakip olarak gördüğü kişilerin yer aldığı topluluğun eksik olan yönlerini görmesini engellemektir. Birey, bunu başarabildiği takdirde geçici de olsa kendini huzurlu hissedecek ve aşağılanma psikolojisinden uzaklaşacak; aksi durumda bireyin benliğini saran bir korku ve endişe ortaya çıkacaktır (Ames ve Archer, 1988; Dweck ve Leggett, 1988).

Performans sergilemeyi hedefleyen bir öğrenci, öğrenme süreci sonundaki başarısızlığa bağlı utanma duygusundan uzaklaşma (performans kaçınma) isteğiyle güdülenebilir (Burger, 2006). Bu yöndeki bir hedef yönelimi, bu tür hedef yapısına sahip kişilerin kendilerini diğerleriyle karşılaştırdıklarını da gösterir; bu hedefleri benimseyenler, yeterliliklerini göstermek yerine başkalarına beceriksiz görünmekten kaçınmakla ilgilendirler (Elliot, 2005).

Performans kaçınma hedeflerini benimseyenler, yetersiz görünmekten kaçınır ve bu nedenle başarı durumlarına girmekten kendilerini alıkoyabilirler (Elliot, 2005; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve McGregor, 2001). Örnek vermek gerekirse, ilkokul birinci

sınıfta okuma yazma etkinlikleriyle öğrenmeye başlayan bir öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi yetersizse ve ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi düşükse, öğrenci akademik motivasyona sahip değilse; öğrencinin motivasyonu da bu olumsuz koşullar eşliğinde düşüş yaşayabilir. Bu durumda söz konusu öğrenci, okuma-yazmayı akranlarına kıyasla aynı hızda öğrenemeyebilir ve başarı durumundan kaçınmak için okula gelmekten kaçınma eğilimine girebilir. Bu bağlamda başarı ortamı öğrencide stres, aşağılanma, yetersizlik duygusu oluşturabilir ve öğrencide öz-güven eksikliğini hissetmesine yol açabilir (Colangelo, 1997). Böyle bir durumda öğrencinin bir üst sınıfa güç bela geçmesi, dönem sonu puan ortalamasıyla yüzleşme konusunda öğrenciye stres unsurunu tekrarlatılmaktadır ve öğrenciyi başarı durumu sanki hiç yaşanılmayacak gibi bir psikolojiye sürüklenebilir (Bandura,1986).

Middleton ve Midgley (1997), performans kaçınma hedef yöneliminin benimsenmesinin akademik öz-yeterliliğin olumsuz yordayıcısı olduğunu savunmuştur. Öz-yeterlilik inançları düşük olan bireyler, yeteneklerinin üstünde olduğuna inandığı faaliyetlerden kaçınmaya eğilimlidirler; bu nedenle, başarı şansının daha fazla olduğu daha kolay görevler seçerler. Dahası, düşük öz-yeterlilik düzeyine sahip bireyler, önceki becerilerinden emin olmadığı için yeni beceri ve stratejiler geliştirmeye çalışmazlar (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Söz konusu olaya farklı bir açıdan bakarsak, öğrencinin bir üst sınıfa geçmemesi durumunda öğrenci kendisine kıyasla okuma yazma konusunda daha az bilgiye sahip olan grupla aynı sınıf ortamında yer aldığı az bir çabayla okuma yazmayı öğrenebilir. Bu noktada kendilerinin bir önceki yıl performanslarıyla kıyaslanması yerine, mevcut sınıflarındaki öğrencilerle kıyaslanması hoşlarına bile gidebilir (Bandura, 1986). Bu bireyler, sonuç olarak daha az çaba sarf ederler ve öz-yeterlilikleri yüksek olanlara kıyasla bir görevi yerine getirme konusunda söz konusu bireylerin vazgeçme eğilimi daha yüksek düzeydedir. Bu düşük performans, düşük öz-yeterlilik düzeyini güçlendirir ve bu da performansta bir düşüşe neden olabilir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Son zamanlarda yapılan araştırma bulguları, performans kaçınma hedefleriyle ilişkili olumsuz sonuçları sürekli olarak teyit etmektedir (Elliot, 1999). Cury, Elliot, Da Fonseca, ve Moller (2006), performans kaçınma hedeflerinin benimsenmesinin ortaokul öğrencilerinin performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Üniversite öğrencileri tarafından performans kaçınma hedeflerinin benimsenmesi, içsel motivasyon seviyesinin düşmesine (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve McGregor, 2001; Harackiewicz ve diğerleri 2000), ısrarın azalmasına (Wolters, 2004) yol açarken (Midgley ve Urdan, 2001; Urdan ve

Midgley, 2001); ertelemenin artmasına neden olmuştur (Wolters, 2003, 2004). Öğrenciler yüksek not aldığıında, performans yaklaşım hedefleri; öz-yeterlilik inancı, meydan okuma konusunda kaçınma isteği veya içsel değerle ilişkili değildir. Bununla birlikte, öğrenciler düşük notlar aldığıında, bir performans yaklaşım hedefi, içsel değerin azalması ve meydan okumayı önleme isteğinin artmasıyla ilişkilidir (Shim ve Ryan, 2005). Shih (2005), öğrencilerin öz-değerleri söz konusu olduğunda, performans yönelimleri ile karakterize edilen bir bağlamda öğrencilerin kaçınma davranışlarıyla meşgul olabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Performans kaçınma hedefleri; öğrencinin yetersiz motivasyonu diğer bir ifadeyle kendini engellemesiyle yakından ilgilidir. Yapılan araştırma bulguları (Urđan, 2004; Urđan ve Midgley, 2001), performans kaçınma hedeflerinin akademik açıdan kendini engelleme ile pozitif yönde ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Kendini engelleme, bireyin performansını gösterirken herhangi bir olası başarısızlık halinde başarısızlık sebebini kendisine değil de çeşitli nedenlere atfetmesidir (Rhodewalt, 1994). Esasen kendini engelleme davranışının altında yatan en kayda değer sebep, başarıya dair durumlara karşı geliştirilen olumsuz beklentilerdir. Bu bağlamda, kendini engelleme benlik koruyucu bir stratejidir (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Kolditz ve Arkin, 1982; Leary ve Shepperd, 2007; Smith ve Strube, 1991; Strube, 1986). Kendini engelleme stratejileri, öğrencilerin kendilerini koruyucu mekanizmalar olarak kullandıkları savunma stratejileridir (Skaalvik ve Rankin, 1994). Bu stratejiler, öğrencilerin nihayet başarısızlığa uğradığı bir kendini yenileme sürecine yol açabilir (Covington, 1984a, 1984b, 1992).

Bazı öğrenciler, yetersizliğin gösterilmesine karşı kendilerini engelleme stratejileri kullanmaktadırlar. Bu stratejiler, bireyin potansiyel başarısızlık için hazır bir bahaneye sahip olması adına kişinin performansına -bir çeşit hayal veya gerçek - engel oluşturmayı kapsamaktadır. Bu stratejilerin bazıları şunları içerir: erteleme davranışından yararlanma, gerçekçi olmayan yüksek başarı hedefleri oluşturma (Covington, 1992), denemekte başarısız olma veya öğrenim görmemek için mazeretler bulma. Öğrenciler bu stratejileri kullandığı takdirde gerçek performanslarını sergileyemezler.

2.3. Başarı yönelimi ile ilgili kuramlar ve kavramlar

Başarı yönelimi kavramı incelendiğinde bu kavramın temelini başarı hedef yönelim kuramıyla beraber atıldığı anlaşılmaktadır. Başarı hedef yöneliminden esinlenerek oluşturulan bu kavramla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde kavramın hedef türleri ve

hedef belirleme kuramıyla da yakından ilgili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, mevcut araştırmanın bu kısmında bu kavramlar detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

2.3.1. Başarı hedef yönelim kuramı

Hedefler, öğrencinin sınıfa girdiği andan günün sonunda ödev verilmesine değin sınıf ortamının bir parçasıdır (Dickenson, 2009). Marston'un hedefle ilgili söylemlerinden yola çıkılırsa hedeflerimiz, kim olduğumuzun önemli bir parçasıdır (Pieper, 2003). Genel anlamda ifade edecek olursak hedef, bireyin planladığı bir durum ya da işle ilgili belirli bir zaman dilimi içerisinde erişmek istediği nihai sonuçtur. Bu tanımlamaya paralel olarak, her birey hayatta bir hedefe sahiptir. Bireyi inanmaya ve olduğu şekilde davranmaya motive eden şey de bu hedeflerdir. Eğitim açısından bakıldığında ise, Ertürk (1998) hedefi, bir öğrencinin planlanan ve düzenlenen yaşantılar neticesinde ulaşılması kararlaştırılan ve davranışta değişiklik sağlama ya da davranış olarak tanımlanabilen bir özellik olarak ifade etmiştir.

Eğitim dünyası, eğitimde en çok öğrencilerin hedeflerine özellikle de başarı hedeflerine ilgi duymaktadır (Özdemir, 2007). Öğrenciler sınıfta niçin başarı elde etmek istiyorlar? İşte bu soru öğrencilerin başarı motivasyonlarını incelemeye sevk edebilen popüler araştırma konuları arasındadır. Her ne kadar birtakım farklı kuramlar öğrencilerin başarı motivasyonlarını açıklamaya çalışsa da, sınıfa ve öğrenci motivasyonuna doğrudan uygulanabilirliğe sahip olması gerekçesiyle hedef yönelim kuramı son yirmi yılda giderek popüler hale gelmiştir (Elliot, 1999). Gelişim ve eğitim psikologları, akademik öğrenmeyi ve performansı açıklamak amacıyla hedef yönelim kuramını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenme ve öğretmeyi kavramsallaştırma ve geliştirme için en geçerli hedef kuramı olarak bu kuramı görmüşlerdir (Pintrich ve Schunk, 1996).

Başlangıçta, Dweck ve Leggett (1988) tarafından önerilen hedef yönelim kuramı; başarı hedeflerinin seçimi ve takibi ile bu hedeflere bağlı anlamı belirleyen süreçlere odaklanmıştır. Söz konusu kuram; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kalıplarını, başarı kaynaklı süreç ve çıktılar (Elliot, McGregor ve Gable, 1999) doğrultusunda açıklamaya odaklanmıştır. Kısa süre önce "yetkinlik motivasyonu" (Elliot ve Dweck, 2005) olarak kavramsallaştırılan bu kuram, bir başarı ortamında hedeflerin nasıl takip edildiğini veya algılandığını anlamak için sosyal-bilişsel çerçeve içerisinde geliştirilmiştir (Midgley vd., 1998).

Sosyal-bilişsel çerçevede geliştirilen bu kuramda vurgu, bireylerin motivasyona sahip olduğunu veya motivasyon düzeylerinde eksiklik olduğunu algılamak yerine, bireylerin niçin motive oldukları ve niçin kendileri, görevleri ve performansları hakkında yargıda bulunduğu üzerinedir (Ames, 1992; Dweck, 1986; Maehr, 1989). Maehr ve Braskamp (1986), "motivasyon" terimi için bir alternatif olarak "kişisel yatırım" terimini tercih etmiştir. "Yatırım" kelimesini mecazi açıdan kullanarak tüm öğrencilerin farklı şekillerde yatırım yapmayı tercih edeceği kaynaklara (zaman, enerji, yetenekler gibi) sahip olduğunu gösteren bir imajı önermişlerdir.

Hedef yönelim kuramının eğitim ortamına uyarlandığında genellikle 'başarı hedef kuramı' veya 'başarı hedef yönelim kuramı' olarak ifade edildiği görülmektedir. Kuramın odak noktası olan hedefler, bir göreve ait olma amacını yansıtır ve bireyin benimsediği hedef türü, ortaya çıkan sonuçlara göre davranış ve performansı şekillendiren bir çerçeve oluşturur (Ames, 1992). Pintrich'e (2000) göre başarı hedefleri, yalnızca bir başarı görevini yerine getirmek için kullanılan amaçları değil; birinin başarıya ulaşma başarısını veya başarısızlığını değerlendirme biçimini de öğrenme amacıyla kullanılmaktadır (Ames, 1992; Maehr ve Midgley, 1991). Başarı hedef yönelim kuramı, bireylerin bir başarı ödevine ve bir göreve ilişkin performanslarını değerlendirdikleri standartlara katılma sebeplerini açıklamaktadır (Pintrich, 2000).

Başarı hedef yönelim kuramı, akademik motivasyon ve başarı eğitiminde kullanılan en yaygın kuramsal çerçevelerden biridir (Butler, 2007; Retelsdorf ve Gunther, 2011). Bu kurama göre akademik motivasyonla başarı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, akademik motivasyon başarıya giden yolda ön belirleyicidir. Bozanoğlu (2004); akademik motivasyonu, akademik işler için ihtiyaç duyulan enerjinin oluşturulması olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaya paralel olarak, çocuğun akademik olarak başarı motivasyonu; okulu sevme durumu, eğitimsel ve mesleki istekleri ile beklentileri olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda, akademik anlamda yüksek motivasyona sahip olan öğrenciler, akademik yaşantıları boyunca görev sorumluluklarını (sınav için hazırlanma, proje ödevi hazırlama, okuma ve yazma ödevi yapma gibi) yerine getirirken daha başarılı olabileceklerdir (Latham, 1990), Akademik motivasyon düzeyi düşük olan öğrenciler ise zorluklarla karşılaştıklarında hemen pes etme, sabırsız davranma, sebat göstermeme ve yaptığı işten zevk alamama gibi 'uyumsuz akademik davranışlar' sergileyebilir ve dolayısıyla bu öğrencilerin başarısız olmaları kaçınılmaz hale gelebilmektedir (Colangelo, 1997).

Locke ve Latham'a (1990) göre, başarı hedef yönelim kuramında hedef belirleme önemli bir yere sahiptir; çünkü hedef belirleme sahip olduğu dört özelliği nedeniyle öğrenci performansını artırır. Bunlar: (a) öğrencilerin dikkatini belirli bir göreve yönlendirme, (b) çabayı gerekli kıılma, (c) ısrar düzeyini arttırma ve (d) eski stratejiler başarısız olduğunda yeni stratejilerin geliştirilmesini teşvik etmedir.

Başarı hedefi, sebep ve amaç kombinasyonu veya kapsamlı bir yönelim olarak tanımlanabilir (Ames ve Archer, 1988; Elliot, 2005; Pintrich, 2000; Van Yperen, Elliot ve Anseel, 2009). Locke ve Latham (1990); bir başarı hedefini, bireyin başarmak için çabaladığı şey olarak ifade etmiştir. Eğitim ortamında öğrenciler, öğretmenlerinin desteğiyle öğrenme hedeflerini belirlediklerinde ulaşmak istedikleri başarı hedeflerini kolaylıkla elde edebilirler.

Hedef yönelim kavramını, Dweck ve Leggett (1988) belirli performans sonuçlarına ulaşmaya çalışırken bireylerin örtük olarak izlediği hedefler olarak tanımlarken; Elliot ve Harackiewicz (1996) ise öğrencilerin yeni görevleri edinme amaçları ya da öğrenme amaçları olarak adlandırmıştır. Hedef yönelimi, insanların kendi eylemlerini, tepkilerini ve öğrenme motivasyonunu etkileyen, kendileri için atadığı hedeflerdir (Shim ve Ryan, 2005). Temel olarak, hedef yönelimi, başarı durumlarına yaklaşma, bunlara katılma ve yanıt verme gibi farklı yollara götüren bütünsel bir inanç modelini temsil etmektedir (Ames, 1992). Başka bir deyişle, öğrencilerin hedef yönelimleri, kendilerinin seçtiği mükemmellik standartlarıyla ilgili yeterliklerini tanımlamasına ve değerlendirmesine olanak sağlayan bütünsel inançlardır (Elliot, 1997).

Hedef yönelimi motivasyon bileşenlerinden birisidir. Araştırmacılar, öğrencilerin benimsemiş oldukları hedeflerini (Bouffard ve diğerleri, 2005), iki kategoriye ayırıp bunlara farklı etiketler vermiştir: öğrenme hedefleri ve performans hedefleri. Bireylerin yeni beceriler kazanıp yeni durumlar edinerek yetkinlik kazanma arzularını ifade eden gerçekçi hedef yönelimleri, görev ya da öğrenme hedefi olarak tanımlanırken; bireylerin başkalarına karşı yeterlilik gösterme arzusunu ifade eden dışsal hedef yönelimleri de performans hedefi olarak tanımlanır (Bell ve Kozlowski, 2002; Bouffard ve diğerleri, 2005; Dweck, 1999; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Pintrich ve Schunk, 2002).

Başarı hedef yönelim kuramında, öğrenci başarısını ölçmek amacıyla başlangıçta öğrenme ve performans yaklaşımı olmak üzere iki temel hedef ögesinden oluşan bir ölçek geliştirilmiş; ancak ilerleyen zamanlarda araştırmacılar bu iki ögeye bir de performans-

kaçınma yaklaşımını dâhil etmişlerdir (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997). Yapılan son araştırmalarda 2x2 modeli olarak bilinen başarı hedef yönelim kuramında öğrenme yaklaşımı, öğrenme kaçınması, performans yaklaşımı ve performans- kaçınması olmak üzere dört hedef ögesi birlikte ele alınmıştır. Ancak bu tezde başarı yönelimlerini temsil eden üç hedef yönelimine (öğrenme yaklaşımı, performans yaklaşımı ve performans- kaçınması) değinilmektedir.

Bir öğrenme hedefi, yeterlilik geliştirmek, becerileri geliştirmek ve akademik görevlerin içeriğini anlamak için bir niyeti temsil eder. Performans yaklaşım hedefi, öncelikle toplumsal karşılaştırma yoluyla yetkinlik göstermekle ilgili bir kaygıyı yansıtır. Performans kaçınma hedefi ise, bir korku bileşenini içerir ve diğerlerinden daha beceriksiz veya yetersiz görünmesini önlemeye odaklanır. Bu üç hedef; gayretlerinin arkasındaki farklı güdüleri temsil ettiğinden kuramcılar, bu hedeflerin bireylerin başarı durumlarına nasıl yaklaştıklarını, deneyimlediğini ve tepki verdiklerini belirleyen bir çerçeve oluşturduğunu iddia etmektedir (Ames ve Archer, 1988; Dweck ve Leggett, 1988).

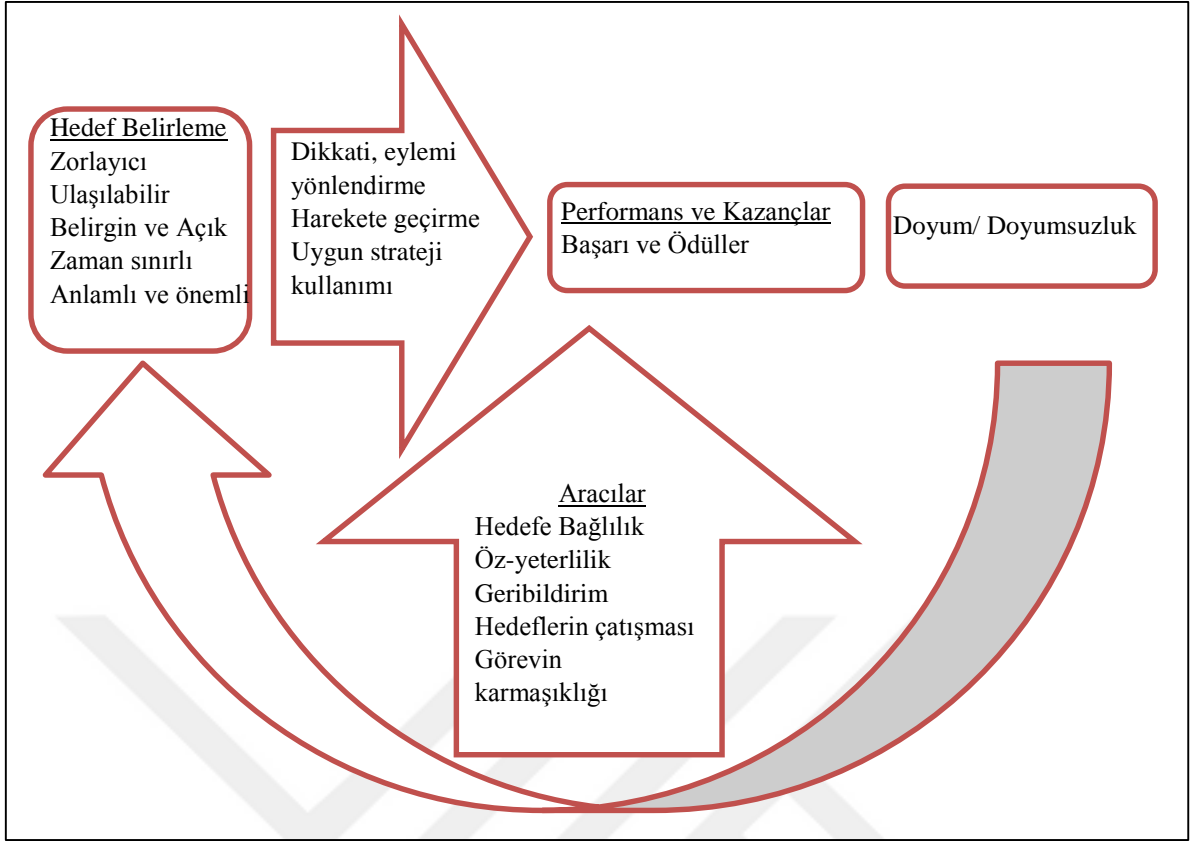
2.3.2. Edwin Locke'ın hedef belirleme kuramı

Hedef belirleme kuramı ya da basitçe hedef kuramı, Locke ve Latham tarafından eylemleri betimlemenin bir yolu olarak geliştirilmiştir (O'Neil ve Drillings, 1994). Locke ve Latham (2002), hedefi belirli bir zaman dilimi içerisinde, belirli bir yeterlilik standardına ulaşma amacı ya da davranışı olarak tanımlar. Hedef belirleme kuramı ya da kısaca hedef kuramına göre, davranışın esas gerekçesi kişilerin bilinçli olarak oluşturdukları hedef ve niyetleridir. Bu bakımdan hedefler açık ve net bir şekilde oluşmaktadır. Ayrıca, kişisel farklılıkların neden olduğu algılama ve değerlendirme boyutundaki değişimler ile kişilerin kendine has bir şekilde duygu ve yargılarına dayandırarak oluşturdukları hedeflerin de değişiklik göstermesi olasıdır (Mavisu, 2010).

Hedeflerin psikoloji bilim dalında yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, hedeflerle ilgili yapılan çalışmalarda hedeflerin bilişsel psikoloji, kişilik psikolojisi ve motivasyonla ilgili çalışmaların içerisinde bağımsız olarak yer aldığı söylenebilir. Hedefler, bir yandan kişinin arzuladığı sonuçların içsel bir tepkisi olarak fiziksel gereksinimlerin dile getirilmesiyle kullanılabildiği gibi öte yandan, kariyer başarısı gibi bilişsel kavramlara yönelik arzulanan sonuçları dile getirmede de kullanılmaktadır (Mavisu, 2010). Hedefler, organizmanın ulaşmaya çalıştığı nihai durumlardır. Her hedefin kendisi ile özdeşleşen bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri mevcuttur. Hedefin bilişsel

ögesi, hedef basamaklarının oluşturulması ve hedefe ulaşmadaki yolların belirlenmesi ile ilgilidir. Hedefin duygusal ögesi hedefle özdeşleşen duygusal tepkilerdir. Davranış ögesi ise hedefin gerçekleştirilmesine yönelik olarak amaçlara paralel olan eylemleri içermektedir (Yetim, 1991). Bu kurama göre, bireyler çevrelerini algılayıp yorumlar, ardından bu algılarını öz-değer yargılarıyla mukayese eder. Diğer bir deyişle, herkes kendisine ait değer yargısına göre neyin iyi-kötü, doğru- yanlış olduğu sonucuna varır. Buna göre, birey öncelikli olarak kendi adına hedefler belirler ve bireyin gelecekteki davranışları, belirlediği bu hedefler doğrultusunda şekillenir (Mavisu, 2010).

Hedeflerin belirlenmesi adına belirli bir süreç gerekir. Kısa sürede birçok hedefin oluşturulması mümkün olsa da pratikte bunların gerçekleşmesi zordur ya da imkânsızdır denilebilir. Dolayısıyla; hedefleri belirlerken, hedeflerin özelliklerine (zorlayıcı, belirgin ve açık olması vb.), hedeflere ulaşmada bireysel stratejilere, hedefe erişilmesini sağlayan araç ve unsurlara dikkat edilmesi; hedefe giden yoldaki başarıyı etkilemektedir. (Locke ve Latham, 2002). Şekil 9' da söz konusu hedef belirleme süreci yansıtılmıştır.



Şekil 10. Hedef belirleme süreci (Locke, 1976. Aktr: İbrahim Ethem Başaran, 2000).

Hedeflerin özellikleri, hem hedef belirleme sürecinin etkinliğini hem de ulaşılan sonuçları etkilediği için hedefleri genel özelliklere göre gruplandırma, süreç içerisinde belirlenen hedeflerin sonuca ulaşmasını sağlama amacına hizmet eder. Dolayısıyla; hedeflerin performans ve motivasyonu artırıcı etkisi göz önüne alındığında söz konusu hedeflerin bilinçli ve anlamlı bir hedef belirleme süreciyle desteklenmesi hedeflerin genel özelliklerinin belirlenmesini gerekli kılar. Hedef belirleme kuramına göre hedeflerin bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Bunlar (Onaran, 1981);

- **Hedeflerin belirginliği:** Bir dizi araştırmada, hedefler ne kadar belirgin olursa ilgili alanda başarının da buna paralel olarak arttığı görülmüştür. Kısacası bu durum, amacın sayısal ölçülebilirlik derecesidir. Yani, amaçlara ulaşmanın gözlemlenebilir ve ölçülebilir olma derecesini ifade eder.
- **Hedeflerin zorluğu:** Yapılan araştırmalarda, kendileri için daha zor hedef belirleyen bireylerin daha iyi iş çıkardığı görülmüştür. Hedefler, zorlaştıkça ilgili alanda başarının da arttığı gözlenmiştir.
- **Hedeflerin kabulü:** Hedeflerin başarıya ulaşmasındaki en büyük etken şüphesiz ki bireyin belirlediği hedefleri benimsemesi, onları kabullenmesidir. Burada “kabul”

kavramını, yalnızca bir boyun eğme, rıza gösterme anlamında değil, bu amaçlara karşı olumlu bir tutum besleme, amaçları benimseme anlamında yorumlamak gerekir.

- **Hedef belirlemede katılım:** Kurama göre, bireyler hedef belirleme sürecine katıldıklarında başarıları daha yüksek olacaktır.
- **Hedeflere dair bilgi verilmesi (geri bildirim):** Kurama göre bireye hedefiyle ilgili dönüt sağlanması, hedefe erişmek için gösterilen çabayla ilgili alandaki başarıyı yükseltecektir. Birey, eğitim ortamında doğrudan ya da sosyal öğrenme yoluyla kendine öncelikli olarak hedef belirler. Bir önceki hedefine ulaştığını gören birey, hedefini biraz daha yükseltmeye yönelirken hedefe ulaşmak için yeterince çaba göstermediği kendisine söylenen birey ise daha fazla çaba göstermeye yönelebilir.

2.3.3. Hedef türleri

2.3.3.1. Akademik başarı hedefleri

Psikoloji literatüründe hedefler, bireyin davranışları üzerinde etkiye sahip olan etkili motivasyon kaynakları açısından değerlendirilir (Reeve, 2002). Ayrıca hedefler, fiziksel ve ruhsal sağlığı korumanın da önemli bir aracıdır (Eryılmaz, 2012). Bu denli önemli olan hedef konusu; hedef belirleme, hedef yönelimi, başarı hedefleri, sosyal hedefler, hedefe ulaşma, hedefe bağlanma gibi pek çok yönden incelenmektedir (Austin ve Vancouver, 1996).

Hedefler ve akademik başarı hedefleri birbiriyle yakından ilgili kavramlardır; ancak ilgili oldukları bağlamdan farklıdırlar. Hedefler, eylemlerin gerekçe ve amaçlarının bilişsel göstergeleridir (Maehr, 1989; Pintrich ve diğerleri, 2003) ve çeşitli alanlara dair başarı yaşayan bir kişinin motivasyonunu açıklamak için kullanılabilir: iş, atletizm ve kilo verme, bunlardan birkaçıdır. Bu açıklamadan yola çıkarak, obezite sorunuyla karşı karşıya kalan bir genç, sosyal çevresinde dışlanmasından dolayı kilo verme amacıyla kendisine küçük hedefler koyabilir ve koyduğu her hedefe ulaştığında bireyin motivasyonu da artar. Dolayısıyla; bireyin hedefe ulaşmasıyla beraber edindiği bu psikolojik doyum, onu bir sonraki başarı hedefine yöneltecektir (Maehr, 1989). Başarı hedefleri ise genellikle göreve katılım amacı (Maehr, 1989) olarak tanımlanır ve benimsenen belirli hedef türü, bireylerin başarı durumlarını nasıl yorumladığını ve deneyimlediğini gösteren bir çerçeve oluşturma amacıyla önerilir. Akademik başarı hedefleri, genellikle başarı davranışının geniş ve kapsayıcı amaçlı algılamaları olarak tanımlanır. Ames'e (1992) göre; başarı hedefleri, öğrencilerin akademik bir faaliyette bulunma amacıdır. Başarı hedefleri, sadece bireylerin

başarı durumlarına atfettiği anlamı değil; aynı zamanda başarı durumlarındaki başarıyı ve başarısızlığı, başarı ve başarısızlığın nedenlerini, duygusal tepkilerini ve daha sonraki davranışlarını tanımlayan bir bilişsel yapı sağlamaktadır (Man-tak, 2003).

Başarı çalışmalarının öncüsü olan Maehr'e (1974) göre başarı motivasyonunun ilk belirleyici koşulu; mükemmellik standardına atıfta bulunan, başarı ve başarısızlık açısından değerlendirilebilecek davranışlardır. İkinci belirleyici koşulu ise bireyin bir bakıma sonuçtan sorumlu olmasıdır. Üçüncüsü ise, bir takım zorluklar ve bununla birlikte, bazı belirsizlik duygusu söz konusudur. Bu tanımlamayla, başarı motivasyonunun evrensel nitelik taşıdığı söylenebilir. Maehr, başarı motivasyonu ile ilgili oluşturduğu bu başlangıç noktasından daha karmaşık üç tür motivasyon davranışı geliştirmiştir. Bunlar (Leung, 2003):

- **Yetenek odaklı motivasyon:** Bireyin yeteneğini olumlu algılamaya çalışması olarak ifade edilir. Davranışın amacı, yüksek yeteneği kendine mal etme öznel olasılığını en üst düzeye çıkarmaktır.
- **Görev odaklı motivasyon:** Temel amaç, yeteneği göstermek yerine yeterli bir ürün ortaya çıkarmak ya da sorunu kendi yararına çözmektir.
- **Sosyal kabul odaklı motivasyon:** Bireyin yüksek gayreti kendine atfetmesi konusunda değişiklikleri en üst seviyeye çıkarırken; düşük gayreti kendine atfetme konusunda değişiklikleri en düşük seviyeye getirmek için sergilediği davranış ve sosyal onay motivasyonu olarak adlandırılır.

Benimsenen akademik başarı hedefi bireyi, farklı türden akademik ve sosyal performans örüntülerine yönlendirir (Walker, Winn ve Lutjens, 2012). Son zamanlarda akademik başarı hedefleri üç grupta incelenmektedir. İlki öğrenme hedefleridir. Bu öğrenme hedefini benimseyen öğrenciler, öğrenme hedeflerine veya öğrenme uğruna öğrenmeye odaklanırlar. Onlara karşı bir rekabet mecburiyeti varsa, bu da öz-gelişimleridir (White, 2006). İkincisi, performans hedefleridir. Bu tür hedefi benimseyen öğrenciler, performans hedefleriyle (yetenek veya ben hedefleri olarak da adlandırılırlar) veya diğer öğrencilerle rekabet ederek motive olurlar. Bu, kendilerini motive eden diğer öğrencilere göre daha iyi olduklarını gösterme amacını yansıtır. Üçüncüsü ise performans kaçınma hedefidir. (Walker ve diğerleri, 2012). Performans- kaçınma hedeflerini benimseyen öğrenciler, sınıf arkadaşları ile karşılaştırıldığında bir görevi tamamlayamayacakları veya yetersiz oldukları yönündeki eleştirilerden kaçınmak için aktif girişimlerde bulunma eğilimindedirler (White, 2006).

Akademik başarı hedeflerinin derslerde öğrencilerin yaklaşımı, deneyimi ve performansını etkileyebileceği ihtimali üzerine araştırmacılar, sıklıkla başarı hedeflerinin sonuçları yanında öğrencilerin belirli bir başarı hedefini benimsemesini etkileyen faktörleri de incelemektedir. Başarı ihtiyacı ve başarısızlık korkusu burada iş başındadır (White, 2006). Elliot ve Church (1997), öğrencilerin başarı gereksinimlerine ve yüksek yeterlik beklentilerine göre öğrenme hedeflerini benimsediğini ortaya koymuştur. Performans hedefleri, daha az uyumlu davranış kalıplarıyla ilişkilendirilmektedir (Linnenbrink, 2004). Performans kaçınmasının odak noktası, erteleyerek veya durumdan tamamen kaçınarak olumsuz değerlendirmeden kaçınma üzerinedir (White, 2006).

Akademik başarı hedeflerinin çoğunlukla öz-yeterlilik kavramı ile yakından ilişkili olduğu belirtilir. Bu bağlamda öz-yeterlilik, bireyin tabiatındaki yeteneklerine olan inancı anlamını taşımaktadır. Kavramın önde gelen isimlerinden olan Bandura (1986); öz-yeterliliğin bireyin sahip olduğu becerilerle ilgili olmadığını, bireyin sahip olduğu beceri ile ne yapabildiğinin yargılarıyla ilgili olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, kendimizden daha az şey beklersek, daha az çaba harcayacağımızı ifade ederek yeteneklerimize dair beklentilerimiz ne kadar düşük olursa bir işin başarılmasında ortaya çıkacak olan ürün de çok yeterli olmayacağını ifade etmiştir. Eğitim ortamında öz-yeterlilik kavramı düşünüldüğünde, öğrenciler mevcut yeteneklerine karşı olumlu ya da olumsuz yönde bir algı oluştururlar. Bandura'nın akademik öz-yeterlilik algısı olarak tanımladığı bu kavram, öğrencinin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip bunları gerçekleştirme potansiyeli üzerine kendisiyle ilgili yargısını oluşturmaktadır (Bandura, 1977).

Okul atmosferinde öğrenci, sınıfa girdiği ilk gün itibariyle başarıma duygusu ve başarmadan edineceği haz ile motive olur. Her ne kadar öğrencide başarıma duygusu öncelikli hedef olsa da, öğrencilerin başarmaya dair öz-yeterlilik inançlarının boyutu başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu duruma paralel olarak, birçok çalışma, öz-yeterliliğin akademik başarıyla ilgili olduğunu ileri sürmektedir (Bembenutty, McKeachie ve Lin, 2000; Karabenick, 2004; Mizelle ve Hart, 1993; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Salili, Chiu ve Lai, 2001; Wolters, 2004). Bu çalışmalarda öz yeterlilik, akademik amaçların ve akademik başarının açıklanmasında önemli bir faktör olarak gösterilmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001; Komarraju ve Nadler 2013; Zimmerman ve Bandura 1994). Örneğin; Komarraju ve Nadler (2013), bireylerin öz-yeterlilik inançlarının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bu olumlu ilişkiye bakıldığında, öz yeterlilik inançları, çaba düzenlemesi ve yardım arayışı, akademik başarı varyansının (ör. GPA) yaklaşık % 18'inin sebebini oluşturmaktaydı. Araştırma, öz-yeterlilik inançlarının lise ve lisans öğrencileri için ilkökul ve ortaokul öğrencilerinden daha güçlü bir etki boyutu sergilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Bandura ve diğerleri (2001), öğrencilerin akademik, sosyal ve öz-düzenlemeli öğrenmeleriyle öz yeterlik inançlarının akademik amaç ve başarıların ön-belirleyicileri olduğunu bulmuştur. Bu bulgu, literatürdeki akademik öz-yeterlilik inançların akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu baskın varsayımıyla paraleldir.

Sınıftaki her öğrenci farklı bir kimliği yansıtır ve dolayısıyla hepsinin beklentileri, amaçları, zekâ düzeyleri, öğrenme şekilleri ve başarmaya dair öz-yeterlilik inançları da farklılık göstermektedir. Öz-yeterliliği düşük olan öğrenciler, başarı endişelerine ve zor görevlerden kaçınmaya maruz kalırken (Bandura, 1993); öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğrenciler başarı odaklıdır ve bu yolda önüne çıkabilecek her türlü engele karşı koyarlar ve başarıyla ilgili tehlike oluşturan durumlardan korkmazlar. Araştırmalar, öğrenme ve performans yaklaşım yönelimlerinin yüksek düzey öz-yeterlilik ve olumlu etkileri yansıttığını; ancak performans kaçınma yönelimlerinin düşük düzey öz-yeterlilik ve olumsuz etkiyi yansıttığını ortaya çıkarmıştır (Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak; akademik başarıda, öğrenci öz-yeterlilik inancı önemli bir etkiye sahip olduğundan öğretmenlerin öğrenciler için öz-yeterlilik düzeylerini artırıcı yönde etkinlikler düzenlemesi sınıf başarı düzeyini olumlu yönde etkileyecektir (Bandura ve diğerleri, 2001).

2.3.3.2. Sosyal hedefler

Sosyal ilişkiler, özellikle genç ergenlerin yaşamlarında belirgindir; dolayısıyla bu yaş dönemindeki öğrencilerin sosyal etkileşimleri ve okul başarısı arasındaki ilişki bir süredir incelenmektedir. Patrick (1997) bir araştırmasında, sınıf arkadaşları ile ilgili olumlu yönde sosyal ilişkiler kuran ve akranları tarafından kabul gören öğrencilerin akademik açıdan okulda başarılı olma eğilimi gösterdiğini, okula bağlı olduklarını ve okula sevgilerini dile getirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmaya bağlı olarak başarı zorlukları ise, akran ilişkileri zayıf olan ve akranları arasında az kabul gören öğrenciler arasında bulunmuştur (Parker ve Asher, 1987).

Okul ortamında öğrenciler motivasyon hedefleri olarak, yeteneklerini kanıtlamak ve olumlu olarak değerlendirilmek (performans hedefleri) ya da becerilerini ve bilgilerini artırmakla (öğrenme hedefleri) ilgilenebilirler (Dweck ve Legget, 1988). Bunun gibi akademik hedeflerin yanında öğrenciler aynı zamanda akranlarından kabul görme ve onlardan ödüller kazanma (dışsal hedefler) gibi konularla da ilgilenebilirler. Sosyal bir varlık olan bireyin okullarda bu türden yakın ilişki kurmak istemesi sosyal hedeflerinden kaynaklanabilmektedir (Patrick, 1997).

Çoğu bireyin akran odaklı sosyal hedefleri vardır ve genellikle bu tür sosyal hedeflerin yanı sıra sınıfta akademik hedefler de gözlemlenebilmektedir (Dweck, 1986). Akademik hedefler gibi sosyal hedefler de öğrencilerin akademik bir ortamda ihtiyaç ve/veya arzularına dayanarak yaptıkları seçimlerin yapılma sebebini açıklamada faydalıdır (Parker ve Asher, 1987). Bu görüşe paralel olarak, Dowson ve McInerney (2003), görüşme ve sınıf gözlemleri gibi niteliksel ölçütler kullanarak ortaokul öğrencilerinin akademik ve sosyal hedefleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmacılar öğrenciler tarafından sınıfta kabul gören sekiz farklı hedefi önermiştir. Akademik hedefler arasında öğrenme yönelimi, performans yönelimi ve performans kaçınması yer alırken; sosyal hedefler arasında ise sosyal aidiyet, sosyal kabul, sosyal endişeden bulunmaktadır. Son zamanlarda ise bazı araştırmacılar; aidiyet, endişe ve başkalarının saygı duygusu kazanma ihtiyacını, hedef kuramı içeriğine dâhil etmişlerdir (Farmer, Vispoel ve Maehr, 1991). Kabul görme gibi bu türden sosyal hedefler, akademik hedeflerle çok daha fazla ortak noktayı paylaşmaktadır (Schneider, Ackerman ve Kanfer, 1996).

Okulda sosyal kabul, bir çocuğun ya da bir gencin akranları tarafından toplumsal olarak kabul edilme derecesidir. Akran kabulü ise akranlar tarafından kabul görme ve akran grubu tarafından seilmeyi ifade etmektedir. Başka bir deyişle, akran kabulü bir çocuğun aynı yaş grubundaki çocuklar tarafından seilme ve seilmeme derecesi ile şekillenen bir tablonun açığa çıkma durumudur (Ladd ve diğerleri, 1997). Akran kabulü, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde önemlidir. Ayrıca, çocuklar için çok çeşitli öğrenme ve gelişim fırsatları sunar. Bunlar arasında arkadaşlık, boş zaman aktiviteleri, sosyal beceri geliştirme, grup problemi çözmesine katılma ile rekabet ve çatışmayı yönetme sayılabilir (Ladd, 1999). Sosyal aidiyet, bireyin okul içinde kendisini bir gruba dâhil olduğunu hissetmesidir. Bunu bir grubun üyesi olması olarak da ifade edebiliriz. Çocukların iyi bir sosyal çevreye ihtiyacı vardır. Yalnızlaşma ve endişe sorunlarının çözümü sosyal aidiyet duygusundan kaynaklanmaktadır (Hill, 2006). Okullarda çocukların güçlü bir sosyal aidiyeti mevcutsa

çocuk, okulda huzurlu ve mutlu olacak dolayısıyla bu durum akademik ders başarısına da olumlu bir şekilde yansıtacaktır (Ladd ve diğerleri, 1997). Sosyal endişeler, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini etkileyebilecek ve bazen bireyler ve gruplar için güvenlik konularına yol açabilecek akademik olmayan konulardır. Okullardaki bazı öğrenciler için sosyal endişeler; zorbalık, depresyon, ilaç bağımlılığı, evsizlik şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerdeki bu tür sosyal endişeler giderilmezse bu durum; akademik başarısızlık, ruhsal sorunlar, okul terki ve hatta daha ileri boyutta intihar girişimlerine yol açabilir (Osterman, 2000).

Akademik hedefler gibi, sosyal hedeflerin benimsenmesi de daha iyiyi elde etmede bireyleri hazırlar, yönlendirir ve güçlü kılar. Örneğin, bireylerin grubun yararına başarıma isteği, bilinen bir fenomen olup işbirlikli öğrenmede başarının büyük bir kısmının temelini oluşturmaktadır (Hertz-Lazarow, Kirdus ve Miller, 1992). Dahası, özellikle içsel merak ve yaratıcı düşünme ile ilişkili olan pek çok hedef gibi sosyal hedefler, akademik başarıya katkıda bulunabilme gerekçesi dışında başlı başına değerlidir. İlk olarak, arkadaş edinme ve başkalarına karşı sorumlu olma gibi sosyal hedeflerin peşinden gitmenin akademik hedeflere kıyasla neredeyse her yaşta çocuk tarafından (Allen 1986; Ford 1992) yüksek öncelik gördüğü açıktır (Wentzel 1991a, 1992). İkincisi, bu sosyal hedeflerin peşinden gitme, akranları tarafından sevilen ve saygı gören öğrencilerle yakından ilişkilidir (Wentzel, 1994). Tersine, akranları tarafından daha az sevildiği tanımlanan öğrenciler, aynı sosyal hedefleri daha az elde etmeye çalıştıklarını ifade ederler. Öğretmenler de aynı şekilde yargılanırlar. Üçüncü olarak, paylaşmada işbirlikli, uyumlu ve istekli olmayı içeren sosyal davranışlar akademik başarıyla yakından ilgilidir (Wentzel 1989, 1991b, 1993).

2.3.3.4. Smart /Akılcı hedefler:

Her canlının belirli bir hedefi vardır ve bu hedefler üzerine her canlı yaşamına dair planları inşa eder. İnsanoğlu, her ne kadar belirli bir yaşa kadar ebeveynlerinin onların yerine aldığı kararlar karşısında koruma altında olsa da belirli bir yaşta sonra her birey kendi kararlarını alma, hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşmada izledikleri rotanın başarılı ya da başarısız olma durumuna bağlı olarak mutluluk ya da mutsuzluğu tatma durumundadır. Böyle bir ortamda bireyler hedeflerine tam anlamıyla ulaşp hata payını en aza indirmek adına hedeflerde bazı düzenlemeler yapma durumunda kalır (Zajas ve Zajas, 1994). Eğitim durumumuz, potansiyelimiz, becerilerimiz, yeterliliklerimiz, imkanlarımız ve karşılaşımıza çıkabilecek olası durumlar gibi faktörleri de göz önünde bulundurarak

kendimize akılcı (S.M.A.R.T.) hedefler belirleyip gerekli değişiklikler için cesarete sahip olmak tercih ve kararlarımızın isabetli olması açısından bize katkı sağlayacaktır (Astarlıoğlu, 1997).

“SMART Hedef” kavramı ilk kez, Kurumsal Planlama Uzmanı Dr. George Doran’ın, “There’s a S.M.A.R.T. Way to Write Management’s Goals and Objectives” adlı makalesiyle gündeme gelmiştir (Doran, 1981).

‘SMART’ “**S**pecific **M**easurable **A**ccepted **R**ealistic **T**imely“ sözcüklerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş ve başlangıçta proje yönetiminde kullanılsa da zaman içerisinde eğitim ortamına da uyarlanmıştır. O’Neill ve Conzemius (2006), smart /akılcı hedeflerin tanımları değişiklik gösterse de genellikle belirli, ölçülebilir bir başarı hedefini kapsadığını ve belirli bir zaman çerçevesine bağlı olarak şekillendiğini dile getirmiştir.

Akılcı hedefler, öğrencilerin okuma becerileri konusunda yeterlilik kazanma amacına paralel olarak öğrencilere kasıtlı düşünce süreçlerini organize etmelerine yardım etmek için tasarlanmıştır (Doran, 1981). Öğretmenler, öğrencilere akılcı hedefler çerçevesinde çalışmayı edindirecek öğrencilerine düşüncelerini organize etme konusunda yardımcı olabilirler. Bu şekildeki bir uygulamayla, öğretmenlerinin rehberliğinde gelişimlerini değerlendirmelerinin yanında karar verme sürecine öğrencilerin dâhil olması, ortaya çıkan ürünün öğrencilerin hem okuma-anlama hem de okumayla ilgili başarılarında öz-yeterlilik kazanmalarına olumlu bir katkı sağlaması kaçınılmazdır (Waleff, 2010).

Hedefler, bizi vizyona ulaştıracak bir araçtır. Her bir hedef düzeyi gerçekleştikçe vizyona adım adım yaklaşır ve nihayetinde vizyonu gerçekleştirebiliriz. Bu bağlamda, istek ve arzularımızın akılcı hedef olarak nitelendirilmesi bazı hususlara dayalıdır (Çetin, 2009). Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- **Belirgin (Specific):** Bandura ve Cervone (1983), alt hedef ve standartların açıklığı, meydan okunabilirliği ve zamana yakınlığı, hedefleri gerçekleştirmede gerekli olan çaba düzeyi ve türünü açıkça belirtmenin hedefe ulaşmada elverişli bir yol olduğunu savunur. Diğer bir ifadeyle, erişilebilir; ancak biraz zorlayıcı belirli hedeflerin en üst düzey motivasyonu sağladığı ifade edilir. Hedeflerin belirginliği öğrencilerin görev odaklı olmalarına yardımcı olabilir (Waleff, 2010). Hedefler açık, belirgin ve anlam kargaşasına yol açmayacak şekilde belirlenmelidir. Başka bir ifade ile hedeflerin net bir şekilde belirtilmesi, hem bireyin odak noktasının başarılabilecek hedefe yönelmesini sağlayacak hem de bireyin söz konusu hedefi başka bir zamana ertelemesini

engelleyecektir; böylelikle birey başarıya daha sağlam adımlarla yaklaşabilecektir (Latham, Borgogni ve Petitta, 2008).

- **Ölçülebilir (Measurable):** Marzano (2003), öğrencilere etkili geribildirim sağlandığı takdirde bu durumun öğrenci gelişimi üzerinde %21 ile %41 arasında olumlu bir etki sağladığını vurgulamıştır. O'Neill ve Conzemius (2006), geribildirim etkili olabilmesi için zamanında, belirli ve sürekli olması gerektiğini dile getirmiştir. Bazı öğretmenler geribildirim sağlamaktadır; ancak söz konusu öğretmenlerin summatif/özetleyici değerlendirme ölçütlerini kullanmaları, öğrenciye sadece bir ünite süresince gelişimini görme imkânı sunar. Bununla birlikte, Marzano (2003) geribildirim etkili olabilmesinin hataların kabul edildiği ve öğrenciye öz-gelişim imkânı sunulduğu tekrarlanabilir bir öğrenme sürecine olanak sağlayan formatif/biçimlendirici değerlendirme ve ardından summatif/özetleyici değerlendirmeye bağlı olduğunu savunur. Bu nedenle, hedefler ölçülebilir olmalıdır ve ölçülmelidir. O'Neill ve Conzemius (2006), hedeflerin kendi zihinleri olmadığı, kendi adlarına hareket edemedikleri gerekçesiyle hedeflere dikkat edilmesi gerektiği konusuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, hedeflerin büyümesi ve potansiyellerini geliştirmesi adına aktif bir rol üstlenen bilgili insanlara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.
- **Ulaşılabilir (Achievable):** Dweck (1986), seviyeye uygun zorlayıcı görevlerin çoğu kez öğrencilerin yeteneklerini artırma ve kullanmasını sağlamada en iyileri olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğrenci potansiyeli üzerinde verilen görevler, öğrencinin öz-yeterliliği ile ilgili şüphe duymasına ve kendine dair hayal kırıklığı yaşamasına sebep olduğundan öğrenciyi başarı hazzından uzaklaştıracaktır. Dolayısıyla, öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak öğrencilere ulaşılabilir hedefler oluşturmalarında öğretmenlere büyük görev düşmektedir.
- **Gerçekçi (Realistic):** Margolis ve McCabe (2004) hedeflerin gerçekçi, makul ve erişilebilir tutulması gerekliliğini dile getirmiştir. Ayrıca, çabalayan öğrencilerin ılımlı bir çaba harcayarak elde edebilecekleri gerçekçi hedeflerin, aşırı derecede zor veya aşırı derecede kolay hedeflere kıyasla daha motive edici olduğuna değinmişlerdir. Aşırı derecede zor olan hedefler direniş veya umutsuzluğa yol açabilmektedir; çünkü çabalayan öğrenciler başarmanın imkânsız olduğu hissine kapılabilirler. Bunun aksine, aşırı derecede kolay hedefler ise öğrenci potansiyeli adına meydan okuyucu nitelikte değildir. Bu hedeflere erişildiğinde çabalayan öğrenciler, kendilerini başarılı hissetmezler (Waleff, 2010). Dolayısıyla; eğitim ortamında öğretmenlerin öğrencilere

hedef belirlemelerine yardımcı olurken onların hedefleri gerçekleştirme potansiyelini değerlendirerek uygun yönlendirmeler yapması yerinde olacaktır.

- **Zaman sınırlı (Time-bound):** Hedefleri belirlerken her birey, o hedefin ne kadar süre içerisinde gerçekleşeceğini tahmin eder ki bu şekilde belirlenen hedef uygun zamanda başarıya ulaşabilir. O'Neill ve diğerleri (2006), zaman sınırlı hedeflerin öğrencide sorumluluk duygusu oluşturduğunu açıklayarak hedeflerin zaman sınırlı olma boyutunu tartışmıştır. Öğrenciden bir şeyleri başarmasını istemek güzel bir şeydir; ancak hedefleri zamana bağlı olarak sınırlamak öğrenciden periyodik olarak belirli aralıklarla hedefle ilgili öz-denetimini sağlamasını gerekli kılacaktır (Waleff, 2010). Öğrenci kendini her sorguladığında acaba hedefime belirlenen sürede etkili bir şekilde erişebilecek miyim diye öz-denetim sağlayacağından öğrencinin hedefe vaktinde erişmesi muhtemeldir.

2.4. İlgili araştırmalar

2.4.1. Özerk öğrenme ile ilgili araştırmalar

Son yıllarda öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışının gittikçe etkili olmasının doğrudan bir etkisi olarak özerk öğrenme kavramı da dünya çapında gittikçe önem kazanmaktadır. Haliyle bu etkinin bir sonucu olarak özerk öğrenme ile ilgili hem yurt dışında hem de yurt içinde araştırmacılar tarafından özerk öğrenme kavramına dair çalışmalar etkili bir şekilde yürütülmektedir. Söz konusu çalışmalardan yurt içinde ve yurt dışında yapılanlar bu bölümde ele alınacaktır.

2.4.1.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Hsieh (2010), çalışmasında Tayvan'daki bir üniversitede bireyselleştirilmiş öğrenme merkezinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 35 öğrencinin motivasyonları ve öğrenme etkinliklerini incelemiştir. Ayrıca, öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğrenme merkezlerinden faydalanması ile özerk olarak dil öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veriler katılımcılarla e-posta görüşmeleri ve bireysel öğrenme merkezlerini kullanım kayıtları ile toplanmıştır. İçerik analizi Littlewood'un (1999) özerklik modeline dayanan rubrik, öğrencilerin e-posta görüşmelerini analiz etmek için kullanılmıştır. Bulgular, başlangıç seviyesindeki kullanıcıların bireyselleştirilmiş öğrenme merkezlerini sınıf çalışmalarına veya gereksinimlerine bağlı olarak kullanmaya motive olduklarını, başlangıç seviyesinde olmayan kullanıcıların ise İngilizce öğrenmek amacıyla bu merkezleri kullanma konusunda daha fazla özerk nedenlere sahip olduğunu göstermiştir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına göre özerklik derecesi ile bireyselleştirilmiş öğrenme merkezlerinin kullanımı arasında çok yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Daha fazla özerk öğrenme davranışları sergileyen öğrenciler de bireyselleştirilmiş öğrenme merkezlerinin kullanımı konusunda yüksek puanlarına sahip olanlardı. Özerklik çerçevesini kullanarak nitel örneklerle ilişkin bulgular, altı özerk öğrenme kategorisini ortaya çıkarmıştır. Bu özerklik türleri sınıf ötesini öğrenmek, kendi kararını verebilmek, bir iletişimci olarak özerk olmak, öğrenci olarak özerk olmak, etkin özerklik ve tepkisel özerklikten oluşmaktadır.

Albert (2007), yürüttüğü bir çalışmada, öğrenme konusunda öz-yeterlilik ve özerk öğrenmeyi araştırmayı amaçlamıştır. Öz-yeterlilik ve özerk öğrenme değişkenlerinin her ikisi de üç öğretmen tükenmişlik alanından (fiziksel, zihinsel ve duygusal) ikisiyle korelasyon göstermiştir. Bu sonuçlara dayanarak Albert (2007), öz-yeterlilik düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin ve özerk öğrenmede çabasal unsurlardan (arzu, inisiyatif, beceriklilik ve sebat) dört faktörü barındıran öğretmenlerin neden daha az düzeyde tükenmişlik belirtileri gösterdikleri konusunda bir açıklama yapılabileceğini savunmuştur. Dolayısıyla da öz-yeterlilik ve özerk öğrenme, öğretmenlerin fiziksel ve duygusal olarak uzaklaşmalarını (duyarsızlaşma) reddederek öğrencilerle çalışmalarının (kişisel başarı) daha üst düzey başarı duygusu doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Confessore (2004) bir çalışmada, Thomas Nelson'daki üniversite ortamı ile özerk öğrenenlerin gelişimi arasındaki ilişkinin boyutunu belirlemek istemiştir. Bu amaçla, akademik programlara kayıtlı öğrencilerin özerklik gelişimlerinin bu üniversitede mesleki programlara kayıtlı öğrencilerin özerklik gelişiminden farklı olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Öğrenen özerklik profilini kullanarak üniversitedeki akademik ve mesleki programlara kayıtlı olan öğrencilerin öğrenmelerindeki özerklik dereceleri dönem başında, ortasında ve sonunda değerlendirilmiştir. Mesleki programlardaki öğrenciler, dönem sonuna doğru öğrenmelerinin sorumluluğunu almak için daha fazla istek gösterdiyseler de kararlılık, girişimcilik ya da beceriklilik göstermemişlerdir. Ayrıca, akademik öğrenciler dönemin herhangi bir sürecinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmek adına bir eğilim göstermemiştir. Bu nedenle, öğrencilerin başlangıçta varsayıldığı gibi kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya eğilimli veya istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmış ve akademik öğrencilerin meslek öğrencilerine göre kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha az alma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Palmer (2003) yürüttüğü bir araştırmasında, çalışanların öğrenme özelliklerinin bilgi yönetimi veritabanı kullanmalarıyla (veya kullanmamalarını) nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Veriler, Confessore'nin öğrenen özerklik profilini kullanarak 96 tane teknik imalat çalışanından toplanmıştır. Katılımcılara bu anket internet yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılar, veritabanını bir problem çözme mekanizması olarak algılamalarının bilgi aktarımını engellediği gerekçesiyle veritabanını bir kaynak olarak kullanmadıklarını belirtmiştir.

Ryan ve Deci, özerklik kavramının bireyin öz-düzenleme becerilerine sahip olmasına işaret ederken; heteronominin ise bu kavramın tam tersine çağırışım yaparak kontrollü düzenlemeye veya bireyin dahiliyeti olmaksızın (dış faktörlerin etkisiyle) gerçekleşen bir düzenlemeye işaret ettiğini belirtmiştir. Ryan ve Deci özerk olmanın faydalarına karşı; hedef performansı, ısrar, duygusal deneyim, ilişkilerin kalitesi ile ülke ve kültürler arasındaki esenliğin devamında gerekli görülen kontrollü düzenlemelerin faydaları üzerine ilgili araştırmayı gözden geçirerek ÖBK' nın doğru bir şekilde yorumlandığında, özerk düzenlemenin evrensel bir değer olduğu sonucuna ulaşmıştır (Ryan ve Deci, 2000).

Ponton (1999), özerk öğrenmede kişisel inisiyatifin beş faktör yapısını geliştirmiştir. Bu faktörler; hedef yönelimi, problem çözmeye karşı aktif yaklaşım, eylem yönelimi, engellerin aşılmasındaki çaba ve öz-başlatmalılığı içerir. Hedef yönelimi, kişisel öğrenme hedeflerinin başarılması adına üretken olma ve çalışma anlamına gelir. Problem çözmeye aktif bir yaklaşım, kişinin öğrenmesini engelleyen engellere çözüm üretme sorumluluğunu üstlenmesi anlamına gelmektedir. Bir niyet oluşturulduğunda niyetten davranışa hızlı bir geçiş, eylem yönelimidir böylelikle bir öğrenci hedefleri ve planları öğrenirken hızlı bir şekilde harekete geçirilir. Engellerin aşılmasındaki çaba; engellere rağmen, öğrenmenin peşinde azimli olma durumunu ifade eder. Son olarak, öz-başlatmalılık başkalarına ihtiyaç duymadan başlayan öğrenmeyi tanımlar.

Confessore (1991) yürüttüğü bir çalışmada, yaz dönemi sanat okulu için üstün yetenekli lise öğrencileri içinden tercihte bulunurken öğrencilerin özerklik düzeylerini incelemiştir. Bu tercihler için ise 'isteklilik, beceriklilik, girişkenlik ve kararlılık' olmak üzere dört ölçüt ortaya koymuştur. İsteklilik; öğrencinin öğrenme işine dahil olmadaki motivasyonunu tanımlarken; beceriklilik; öğrencinin öğrenme olayının gerçekleşmesinde kendinde bulunan yeteneği; girişkenlik, öğrencinin öğrenme sürecini başlatma isteğini; kararlılık ise öğrencinin öğrenme aktivitelerine devam etme durumunu ifade eder. Confessore (2000),

bu dört ölçüt arasındaki ilişkiyi güçlendirme amaçlı destekleyici çalışmalar yaparak ‘Öğrenen Özerklik Profili’ni ortaya çıkarmıştır

2.4.1.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Özerkliği doğuştan insanın tabiatına işlenen bir yeti olarak gören araştırmacılar olsa da özerklik hem kişilik hem de çevresel koşulların etkisiyle gelişebilen ve yaşam boyunca istifade edebileceğimiz bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Özerklik her alanda bireyin yaşantısında yer alsada özerkliğin belki de en fazla etkili olduğu alanın dil öğrenimi olduğu söylenebilir.

Dil edinimindeki özerkliğin önemiyle ilgili olarak; Gür, (2018) bir çalışmasında Türkiye’de dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin nasıl geliştirileceğine ışık tutmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında, yabancı diller yüksekokulundaki hazırlık sınıflarının özerk öğrenme konusunda hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla öğrencilerin motivasyon düzeyleri, biliş-ötesi stratejilerini kullanımı, sorumluluk algıları ve sınıf dışında yaptıkları aktiviteler olmak üzere dört temel hususa odaklanmıştır. Bu amaçla çalışmada %30, %100 İngilizce eğitim sunan programlar ile %100 Türkçe eğitim sunan programlara kayıtlı farklı bölümlerden oluşan 402 katılımcıya öz-yönetimli (özerk) öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin özerk öğrenme konusunda hazır olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin özerk öğrenmeye yönelik olarak eğitime ihtiyaç duydukları sonucundan yola çıkılarak öğrencilere gerekli özerkliği edindirme amaçlı ‘öğrenmeyi öğrenme’ temelli bir eğitim programı sunulmuştur.

Çelik (2017), üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında erkek ve kadın öğrencilerden oluşan bir grup üstün yetenekli ortaokul öğrencisine özerk öğrenme ve yaratıcı biliş ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda hem özerk öğrenme hem de yaratıcı biliş açısından cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilemediği görölmüştür.

Yurdakul (2016) bir çalışmasında özerk öğrenme ile yaşamboyu öğrenme arasındaki bağı çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, Sakarya ilinde yer alan 3 farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan bir grup öğrenciye yaşamboyu öğrenme ve özerk öğrenme anketlerini uygulamıştır. Çalışmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, özerk öğrenme ve alt boyutlarının (bağımsız öğrenme ve ders çalışma

alışkanlıkları) yaşamboyu öğrenmenin olumlu yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, özerk öğrenme ve yaşamboyu öğrenme konusunda cinsiyete göre kadın öğrencileri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf düzeyleri göz önünde bulundurulduğundaysa özerk öğrenmeye göre anlamlı bir farklılık olsa da yaşamboyu öğrenmeye göre anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünde çok fazla olduğunu ve öğrenme kaynaklarını kontrol etmeye yönelik ihtiyaçlarının yüksek derecede olduğunu ortaya çıkmıştır.

Özerk öğrenmenin lisansüstü öğrencilerin yabancı dil yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Küçükler (2016), iki ayrı çalışma yürütmüştür. İlk çalışmada Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık ve Fen Bilimleri Enstitülerinde yüksek lisans yapan bir grup öğrenciye özerk öğrenme aktiviteleri ve planları ile algısal öğrenme stili tercih anketi uygulanmıştır. Anket sonrası aynı üniversitede yüksek lisans yapan öğrenciler için YDS (Yabancı Dil Sınavı) sınavına hazırlayıcı kurslar düzenlenmiş ve bu kurslara 30 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu gruba seviyesi yüksek bir İngilizce yeterlilik sınavı uygulanmıştır. Ardından gönüllülük esasına dayalı olarak söz konusu grubun yarısı kontrol; diğer yarısıysa araştırma grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubuna sınıf ortamında geleneksel yöntemlerle belirli aralıklarla ders verilmiştir. Deney grubu ise ders katılımı öncesi özerk öğrenme teknikleriyle sınava hazırlanmıştır. Katılımcı rolündeki iki grubun da öğrenme ve strateji farklılıklarını görmesi açısından onlara dil öğrenme stratejileri anketi de uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; YDS' ye hazırlanma hususunda, kontrol grubunun özerk öğrenme grubuna kıyasla daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Alkan (2015), bir çalışmasında öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek istemiş ve bu amaçla söz konusu öğretmen grubunun özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği, genel not ortalamaları ile özerk öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı ve akademik öz-yeterlilik ve akademik motivasyon değişkenlerinin özerk öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını araştırmıştır. Alkan bu çalışmasında Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden bir grup öğrenciye Özerk Öğrenme Ölçeği" ile birlikte "Akademik Öz-yeterlilik Ölçeği" ve "Akademik Motivasyon Ölçeği" ni de uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özerk öğrenme durumlarının cinsiyet, eğitim

aldıkları alan ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterirken; yaş, yaşadıkları coğrafi alan ve sosyo-kültürel çevre gibi değişkenler açısından herhangi bir farklılık görülmemiştir. Buna ek olarak; Alkan (2015), akademik öz-yeterlilik ve akademik motivasyonun öğretmen adaylarının özerk öğrenmelerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmıştır.

Hazırlık sınıflarında özerk öğrenme konusu, İmre'nin (2015) çalışmasında rastlanmaktadır. İmre (2015) söz konusu çalışmasında, İngilizce hazırlık bölümünde okuyan öğrencilerin İngilizce konusundaki özerklik seviyeleri ve bu seviyenin diğer akademik ve sosyal değişkenlerle bağıntısını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaca ek olarak, öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki öğrenci motivasyon düzeyini ve İngilizce öğrenmede öğrencinin kendisine ne kadar sorumluluk yüklediğini belirlemeyi de hedef edinmiştir. Çalışmada aynı zamanda, öğrencilerin motivasyon, özerklik derecelerinin, sorumluluk duygularının ve sınıf dışı aktivitelerinde İngilizce kullanımlarının birbirleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. 59 sorunun yer aldığı anket internet üzerinden iki özel üniversitede hazırlık sınıflarında okuyan bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Anket çalışmasına ek olarak bir grup öğrenciye de 4 sorudan oluşan bir mülakat gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, İngilizce öğrenme konusunda söz konusu öğrencilerin motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu özerk olma seviyelerininse ortalamanın biraz üstünde olduğu, sorumluluk duygularının ise düşük düzeyde olduğu, sınıf dışı faaliyetlerinin ortalamanın biraz üstünde olduğu görülmüştür. Ayrıca, motivasyon ve özerklik ile özerklik ve sınıf dışı yapılan etkinlikler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmürken; diğer değişkenler arasında bir ilişki görülmemiştir.

Deregözü (2014), Almanca öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini incelemek istemiş ve bu öğretmen grubunun özerk öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, özerk öğrenme alışkanlıklarının öğrenen özerkliği ve yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi bağlamında değerlendirilmesi amacıyla bu çalışmayı yürütmüştür. Bu amaçla Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören bir grup öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olsa da sınıf düzey değişkeni ve eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin genel itibarıyla iyi bir özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Benzer bir çalışma örneğini de Tanyeli ve Kuter (2013), gerçekleştirmiştir. Çalışmalarında, Doğu Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencilerinin İngilizce yazma dersindeki özerkliklerini ve öğretmenlerinin öğretim programının yazma beceri alanının özerkliği artırmasına ilişkin algılarını incelemişlerdir. Bu amaca yönelik olarak bir grup 1.sınıf hukuk öğrencisine tutum ölçeği uygulanmış ve bu öğrencilere ders veren 6 öğretmene görüşme soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler dil öğreniminde olumlu tutum içerisinde olduklarını belirtmiş olsalar da öğrenci ve öğretmen katkılarıyla elde edilen veriler öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda özerklik sağlayamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğretim programının yazma beceri alanının ve öğretim süreçlerinin yazma ve öğrenme özerklik düzeyini yükseltme noktasında sorunlar içediği söylenebilir.

Karabıyık (2008), yaptığı bir çalışmada, Türk üniversitelerindeki öğrencilerin öğrenci özerkliğine dair hazır bulunuşluklarını; özerklik ile öğrenme kültürü arasındaki bağıntı ile öğrencilerin öğrenme özerkliğine olan tutumlarının kültürel olarak önceden belirlenmiş öğrenme davranışlarından mı yoksa eğitim geçmişleri ve deneyimlerinden mi kaynaklandığını incelemiştir. Bu amaçla, Türkiyede hazırlık eğitimi veren yedi üniversiteden bir grup öğrenciye anket uygulamıştır. Anketlerden elde ettiği sonuçlara göre, öğrencilerin öğrenme kültürü ve öğrenci özerkliğine hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenci lisede özerk etkinliklere ne kadar maruz kalırsa öğrencinin özerklikle ilgili algı ve davranışları aynı şekilde etkilenir.

2.4.2. Başarı yönelimleri ile ilgili araştırmalar

2.4.2.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Yapılan literatür incelemesinde başarı yönelimleri ile ilgili çalışmaların çoğunluğunun yurt dışı kaynaklı olduğu görülmektedir. Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalardan bazıları bu bölümde ele alınmaktadır.

Hackel, Hackel, Jones, Carbonneau ve Mueller (2016) çalışmada, adaptif öğrenme ölçeği ile başarı hedefleri ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, yaşları 13 ile 19 arasında değişen 140'ı erkek (% 50,4); 138'i kadın (% 49,6) ve çoğunluğu Afro-Amerikan olan bu gruba hedef yönelimi ve adaptif öğrenme ölçekleri bilgisayar ortamında uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, hedef yönelim ölçeğiyle

değerlendirilen üç hedef türünün açık bir şekilde birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, adaptif öğrenme ölçeği alt boyutlarının da birbiriyle ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Uyum geçerliği testi iki ölçme aracının öğrenme yaklaşım hedeflerini benzer şekilde ölçerken; performans hedeflerini farklı açıdan ölçtüğünü destekler niteliktedir. Sonuçlar, başarı hedef yönelim ölçeği ile adaptif öğrenme ölçeklerinin başarı hedeflerini ölçme noktasında benzer olmayacağını destekler niteliktedir.

Yan, 2014 yılında yaptığı çalışmada, başarı yönelimleri bileşenlerinin önceki araştırmalarda bulunan kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve pasif erteleme davranışları arasındaki tutarsız ilişkiye katkıda bulunan faktörler olup olmadığını incelemiştir. Kansas Üniversitesinden 155 öğrenci çalışmaya katılmıştır. %11'i 1. sınıf, % 17.4'ü 2. sınıf, %15'i 3. sınıf, %21.9'u son sınıf ve %34'ü mezun öğrenci grubudur. 18-42 yaş aralığında olan deneklerin %42.6'sı bayandır. Öğrenme hedeflerinin pasif erteleme davranışı ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Performans hedef yönelim puanlarının önceki bulguların çoğunda şaşırtıcı bir şekilde tutarsız olan erteleme davranışı ile negatif yönde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Performans-kaçınma hedeflerinin pasif erteleme ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Performans kaçınma hedeflerine sahip olan öğrencilerin kötü/düşük/zayıf not alma korkusuyla motive oldukları ve bu korkunun erteleme davranışının önündeki en önemli sebeplerden biri olduğu gözlemlenmiştir. Performans kaçınma eğilimine sahip öğrencilerin ders içeriğine karşı düşük düzeyde ilgilerinin olduğu ayrıca akademik başarıda gerekli olan çaba unsuru içinse çok gönüllü olmadıkları sonucuna erişilmiştir.

Popilskis (2013), hedef yapılarının ve kişisel hedef yönelimlerinin öğrencilerin benimsedikleri başarı hedeflerini ve bu hedef yönelimlerinin belirli bir derse karşı olan ilgilerini ne ölçüde etkilediğini incelemiştir. Adaptif öğrenme ölçeğini, bir lisedeki 434 öğrenci ve 38 öğretmene uygulamış ve yılın sonunda aynı adaptif öğrenme ölçeği ile beraber derse ilgi ölçeğini de uygulamıştır. Araştırma sonucunda, bazı sınıf düzeyinde öğretmen ve öğrenciler arasında hedef yapısı uyum puanlarının daha yüksek düzeyde çıktığı gözlemlenmiştir. Öğrenme hedef yapısı uyum puanları, söz konusu sınıflarda öğrenme yöneliminin mevcut olduğunun bir yordayıcısıdır.

Costello'nun (2011) çalışmasında yüksek düzey öğrenme ve performans yaklaşımına sahip lisans öğrencileri ile yüksek düzey öğrenme ve düşük düzey performans yaklaşımına sahip olanların yoğun bir çalışma programına dâhil olup dönem boyunca akademik performanslarını sürdürüp sürdürmediklerini ve bu öğrencilerin öğrenme düzeyi düşük ve

performans yaklaşım düzeyi yüksek olanlara nazaran derslerle daha ilgili olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla Biyoloji ve Psikoloji dersleri alan lisans öğrencilerine dönem başı hedef yönelim ölçeği ile dönem süresince de ilgi ve çalışma strateji ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, akademik başarıya ilişkin ders başarıları açısından başlangıç, orta ve ders sonu sınavlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğrenme ve performans düzeyi yüksek olan lisans öğrencileri ile öğrenme düzeyi yüksek performans düzeyi düşük olan lisans öğrencilerinin öğrenme hedef düzeyi düşük ve performans düzeyi yüksek olanlara göre daha derin çalışma stratejileri kullanıp daha çok ilgi düzeyine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Son olarak, öğrencinin derse ilgisinin artmasının ve derinlemesine çalışma stratejilerinin kullanmasının öğrenme hedefleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık edeceği varsayılmıştır. Öğrenme hedeflerinin final ders notu ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmamasıyla birlikte derinlemesine çalışma stratejileri ile dolaylı olarak ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Wambua (2008), Amerika'da yüksek öğrenim kurumlarına kayıtlı olan Kenyalı lise öğrencileri arasındaki ilişkiler ile olası benlik ve adaptif öğrenme yönelimlerini araştırmıştır. Çalışma ayrıca toplumsal cinsiyet ve ırk-etnik kimliğin sosyo-kültürel yönlerinin bu yapılar ile nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Öğrencilerin dengeli olası benlikleri ile öğrenme hedef yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu, daha dengeli benliklere sahip öğrencilerin daha yüksek bir öğrenme hedef yönelimine sahip olduklarını göstermiştir. Araştırma bulguları Midgley ve arkadaşlarınınkiyle (Midgley ve diğerleri, 2000) benzerlik göstermektedir.

Kim (2006) kurs yönetimi sistemlerinin kullanıldığı karma kurslarda öz-yeterlik ve sınıf gibi faktörlerin etkili olabildiği hedef yönelimlerindeki dönem boyu değişiklikleri araştırmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek adına ilki dönem başında ikincisi dönem sonunda olmak üzere bir dönem süresince 14 karma kurstan elde edilen veriler işlenmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlarda, her bir hedef yöneliminin birbiriyle etkileşime geçerek dönem boyunca değişikliğe uğradığı ve her bir hedef yöneliminin öz-yeterlilik ve sınıf ahengi ile özel bir bağı olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf topluluğu hissi, hedef yönelimlerinin önemli bir öncüsü olarak rol alıp öğrenme öncesi hedef yönelimi ile öğrenme sonrası hedef yönelimi arasındaki ilişkiyi şekillendirmiştir. İkincisi, hedef yönelimlerinin bir başka öncüsü olan öz-yeterlik, performans öncesi kaçınma hedef yönelimi ile performans sonrası kaçınma hedef yönelimi arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Üçüncüsü, performans sonrası hedef yönelimi, öz-yeterlilikten değil de sınıf

topluluğu algısından etkilenirken, performans sonrası kaçınma hedef yönelimi de sınıf topluluğu algısından değil; öz yeterlilikten etkilenir. Dördüncü olarak, dönem başında performans yaklaşımı hedef yöneliminin doğası, öğrencilerin yeterliliklerini kazandıklarında veya kaybettiklerinde ve sınıf algıları geliştirdiklerinde, dönem boyunca değişmiş gibi görünmüştür.

Meece, Anderman ve Anderman'ın (2006) çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretime devam eden öğrencilerin akademik motivasyon ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla başarı hedef teorisini temel alarak adaptif öğrenme ölçeğinden yararlanmışlardır. Performans ve başarı hedeflerini incelemişler ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine odaklandıklarında en olumlu başarı modellerini gösterdiklerini görmüşlerdir.

Au (2005), Los Angeles'taki üç okuldan 7 ile 11 yaş aralığındakibir grup Çin asıllı Amerikalı ilkokul öğrencisinin başarı hedef yönelimini incelemek amacıyla bu araştırmayı yürütmüştür. Görev değeri ve inanç faktöründen; ilgi, faydalılık, algılanan beceri ve gerekli çaba ile adaptif faktörlerden öğrenme yaklaşım hedefleri, performans yaklaşım hedefleri, performans kaçınma hedeflerini incelemiştir. Süreçte bu öğrencilere adaptif öğrenme ölçeği ile görev değeri ve inanç ölçeği uygulanmış ve sonuç olarak görev değerlerinde ve inançlarında önemli farklılıklar bulunmuştur. Bu değer ve inançların bu grup Çin asıllı Amerikalı öğrencilerde başarı hedefi yönelimlerinin benimsenmesini nasıl etkilediği görülmüştür. Önceki hedef yönelimi bulgularının aksine, sıfır sıra korelasyonları (zero-order), üç hedef yöneliminin (öğrenme yönelim hedefi, performans yönelim hedefi, performans kaçınma hedefi) anlamlı korelasyon oluşturduğunu göstermiştir.

Geribildirim performansını nasıl geliştirdiği konusunda yeterli çalışmanın olmaması nedeniyle Van Duyne 2001 yılında bir çalışma yapmıştır. Van Duyne (2001) bu çalışmasında, beceri kazanımı süresince gerçekleşen geribildirim, durumsal hedef yönelimi, öz-yeterlilik ve performans arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Önerilen modele göre; süreç ve sonuç geribildirimi, öğrencinin dikkatini görevi gerçekleştirmeye, görevi gerçekleştirme sürecinde birtakım stratejileri öğrenmeye veya belirli performans standartlarını karşılamaya doğru çekerek durumsal hedef yönelimini etkilediği savunulmuştur. Rastgele seçilen katılımcılar yedi adet 10 dakikalık bir senaryoyu tamamlayıp ardından iki eğitim aşamasına ayrılmışlardır. Her bir senaryonun ardından deney ortamındaki katılımcılara geribildirim sağlanıp her senaryo sonrası, deney koşullarındaki katılımcılar geribildirim almışlardır. Katılımcılar, hedef amaç yönelimi, durumsal hedef yönelimi ve öz-yeterlilik ölçütlerini tamamlamışlardır. Bir eğitim

günündeki geribildirim farklılığının durumsal hedef yönelimini değiştirmemesine rağmen geribildirim durumsal hedef yönelimini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim performansına bağlı olarak öğrenme ve performans yönelimlerinin etkili olabileceği sonucuna erişilmiştir.

2.4.2.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Şahan 2013 yılında yaptığı bir çalışmada, geribildirim performans üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır ve bu doğrultuda başarı yönelimi, benlik düzenleme odağı ve göreve yönelik öz-yeterlilik algılarını ölçmeye yarayan ölçekleri Ankarada bir grup üniversite öğrencisine uygulamıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra üç ila on gün içinde durumsal öğrenme, durumsal performans hedef yönelimi; durumsal terfi, durumsal önleme odaklılık olmak üzere dört deneysel koşuldan birine seçkisiz atanmıştır. Söz konusu deney koşulları görevin yerine getirilmesinden önce uygulanan bir dizi manipülasyonlar ile uyarılmıştır. Katılımcılar, iki aynı oturumdan meydana gelen ve hareket eden bir nesnenin önceden belirlenen bir hedefe varış zamanını tahmin etmeye dayalı bir bilgisayar görevinde yer almıştır. İlk oturum sonrasında gösterilen performansa uygun olarak katılımcılara geri bildirim sağlanmıştır. İkinci oturumda ise ortaya konulan performanstaki değişim yönü ve büyüklüğü tespit edilerek analiz aşamasında bağımlı değişken olarak faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, geribildirim durumsal terfi odaklılık koşulunda performansı azaltan yönde bir etkiye sahip olsa olumsuz geribildirim önleme odaklılık koşulunda daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, iki koşulun da performansı arttıran bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Üzbe ve Bacanlı (2013), üniversitede eğitim alan öğrencilerin kendini engelleme seviyesinin başarı yönelimleri, benlik saygısı, akademik başarı ve bazı demografik değişkenlere bağlı olarak açıklanabilirliğini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bir üniversite grubuna engelleme düzeylerini, başarı yönelim düzeyleri, benlik saygısını tespit edebilmek amacıyla ilgili anketler uygulanmış ve araştırma sonuçlarına göre, benlik saygısı, akademik başarı, öğrenme ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin kendini engellemenin önemli derecede bir yordayıcısıdır. Performans-kaçınma hedef yönelimini benimseyenler kendini engelleme stratejilerine daha fazla eğilim gösterirken, öğrenme hedef yönelimli bireylerin bu stratejileri kullanmayı azaltmaktadır. Bir diğer sonuç ise, algılanan akademik başarının arttıkça kendini engelleme düzeylerinde de bir artış gözlemlenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçlarının yapısal ve psikometrik özellikleri, veri elde etme araçları ve analiz süreçleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırma; iki ya da daha fazla değişken arasındaki bağı inceleyen, ilişkisel tarama modeli niteliklerini barındıran, nicel araştırma deseni tarama türünde oluşturulmuştur. Bu ve benzeri araştırmalar, her ne kadar neden-sonuç bağına dair kesin bilgiler sağlamasa da Karasar (2009)'ın da belirttiği üzere söz konusu araştırmalar muhtemel neden-sonuç bağına dair kayda değer ipuçlarını ortaya koyabilir. Bu araştırma ayrıca korelasyonel ilişkisel tarama modelinin özelliklerini de yansıtmaktadır.

Araştırmada, özerk öğrenme ve alt boyutları ile başarı yönelimleri ve alt boyutları arasındaki ilişki çeşitli istatistiksel yöntemlerle ele alınmaktadır. Araştırma modeli, özerk öğrenme ve başarı yönelimleri açısından cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre ortaya çıkan farklılıkları ele alması itibarıyla karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini de barındırmaktadır.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından ihtiyaç duyulan katılımcı sayısını sağlamak için zaman ve fiziksel açıdan ulaşılabildiği en kolay olan 786 (501 kadın ve 285 erkek) kişiyi içeren basit seçkisiz örnekleme yöntemi özelliklerini taşımaktadır. Katılımcılar 2016-2017 yılında Edirne (Edirne Akmercan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Edirne Sosyal Bilimler Lisesi, Edirne 80. Yıl Lisesi) ve Sakarya'nın Hendek ilçesinde (Hendek Anadolu Lisesi) bulunan dört devlet okulunda eğitimlerine devam eden 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubu

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	501	63,7
	Erkek	285	36,3
Yaş	14,00	9	1,1
	15,00	175	22,3
	16,00	270	34,4
	17,00	243	30,9
	18,00	74	9,4
	19,00	15	1,9
Okul	Edirne Akmercan Anadolu İmam Hatip Lisesi	238	30,3
	Edirne Sosyal Bilimler Lisesi	109	13,9
	Hendek Anadolu Lisesi	312	39,7
	Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi	127	16,2
Sınıf	9.sınıf	241	30,7
	10.sınıf	223	28,4
	11.sınıf	216	27,5
	12.sınıf	106	13,5

Araştırmaya katılan öğrencilerin %63,7'si kadın ; %36,3'ü ise erkektir. Öğrencilerin %1,1'i 14 yaşında; %22,3'ü 15 yaşında; %34,4'ü 16 yaşında; %30,9'u 17 yaşında; %9,4'ü 18 yaşında ve %1,9'u 19 yaşındadır. Katılımcıların %30,3'ü Edirne Akmercan Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde; %13,9'u Edirne Sosyal Bilimler Lisesi'nde; %39,7'si Hendek Anadolu Lisesi'nde ve %16,2'si ise Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi'nde öğrenim görmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında, 'Kişisel Bilgi Formu', 'Özerk Öğrenme Ölçeği' ve 'Adaptif Öğrenme Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak ele alınmaktadır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Bu form araştırmada yer alan değişkenlere dair verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiş bir formdur. (Bkz. Ek-2). Katılımcıların cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi bilgileri konusundaki verileri elde etmek amacıyla bu formdan istifade edilmiştir.

3.3.2. Özerk öğrenme ölçeği (ÖÖÖ)

Genel özellikleri

Araştırmada, katılımcıların özerk olma düzeylerini ölçmek için Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ; Bknz. Ek-3) kullanılmıştır. Bu ölçme aracı katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir tür öz değerlendirme ölçeğidir. Ölçeği tamamlayan katılımcılar ölçekteki cümleleri 5'li likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek cevap vermektedir. Her maddenin karşısındaki; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamını taşımaktadır.

Ölçeği oluşturan 12 madde iki alt boyuttan meydana gelmektedir ve ölçek ayrıca genel bir özerk öğrenme puanı da sunmaktadır. Bağımsız Öğrenme alt ölçeği 7 maddeden (Örn. 4. "Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim."), Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise 5 maddeden (Örn. 10. "Etkili çalışma için zamanımı planlarım.") oluşmaktadır. Genel anlamıyla Özerk Öğrenmenin tüm özelliklerini yansıtan Bağımsız Öğrenme alt ölçeği; öğrenme sorumluluğu, tecrübe edinmeye açıklık, iç motivasyon ve yeni etkinliklerle başa çıkmada öz-güven niteliklerini barındırmaktadır. Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise çoğunlukla zaman yönetimi, erteleme, yalnız çalışma tutumu gibi çalışma uygulamaları ve öğrenmeye dair özellikleri içermektedir. Ölçeğin orijinal formundaki iki madde, tepki yanlılığını önlemek maksadıyla olumsuz yapıda düzenlenmiştir. Türkçe uyarlamasında ise 11. madde bütünlük oluşturması adına olumlu cevaplanacak şekilde uyarlanmıştır.

Psikometrik özellikleri

Orijinal form - geçerlik

Orijinal Özerk Öğrenme Ölçeği (Autonomous Learning Scale) çalışmasında; araştırmacıların birkaç değişkeni aynı anda ölçme gayesi, katılımcıları çok sayıda soru ile baş başa bırakmaktadır.

Bu problemi önlemek amacıyla daha kısa ölçeklerden faydalanılmaya çalışılmıştır (Macaskill ve Taylor, 2010). Bu amaca paralel olarak, en uygun ölçek olarak kabul edilen Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Fisher, King ve Tague, 2001) yeni ölçeğin kesişen geçerliğini test etmede kullanılmıştır.

İki ölçeğin değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla uygulanan Pearson çarpım momenti korelasyonu sonucunda Özerk Öğrenme Ölçeği'nin kesişen geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. İki ölçeğin benzer kavramları ölçtüğü varsayımı da iki ölçek arasındaki yüksek ilişki puanlarıyla kabul görmüştür.

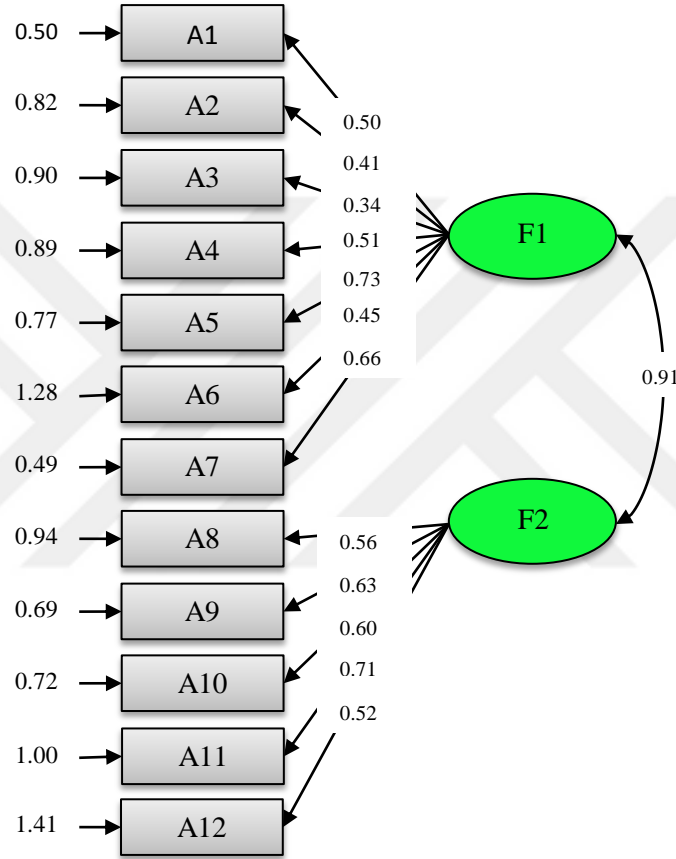
Orijinal form- güvenilirlik

Orijinal Özerk Öğrenme Ölçeği (Autonomous Learning Scale) çalışmasında; ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının .81, bağımsız öğrenme alt ölçeği için .83 ve ders çalışma alışkanlıkları alt ölçeği için ise .72 değerlerine sahip olduğu saptanmıştır. Bu katsayıların yeterli kabul edilen .70 seviyesinin üzerinde çıkması itibarıyla tüm ölçekler için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde, çeviri yapmada sıklıkla başvurulan bir işlem olan ileri-geri işleminden faydalanılmıştır. Bu işlemin bir gerekliliği olarak ölçek maddeleri öncelikle, orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri yapılmıştır. Ardından, hedef dilden (Türkçe) orijinal dile (İngilizce) tekrar çeviri yapılarak orijinal haliyle karşılaştırılmıştır. Böylece, Türkçe çevirideki olası hatalar tespit edilip tam bir uzlaşma sağlanarak çeviri işlemi tamamlanmıştır. (Arslan ve Yurdakul, 2015). Bir sonraki basamak olarak ise, 25 İngilizce öğretmeni üzerinde yürütülen dilsel eşdeğerlik çalışması yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenlere ilk olarak ölçeğin İngilizce formu e-posta yoluyla gönderilmiş ve bu ölçeği tamamlamaları istenmiş. Bir haftanın ardından bu sefer ölçeğin Türkçe formu gönderilip tamamlamaları istenmiştir. Sonuç olarak, e-posta yoluyla katılımcı öğretmenlere gönderilerek uygulanmış ve bu yolla uyarlanan ölçeğin orijinal ölçeğe eşdeğer olduğu ortaya çıkmıştır. (Arslan ve Yurdakul, 2015). Son basamak olarak

ise daha kapsamlı bir örneklem üzerinde ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

Türkçe form - geçerlik

Özerk öğrenme ölçeği'nin Türkçe formu yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi vasıtasıyla araştırılmış ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 11' de verilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015).



Chi-Square=270.03, df=53, P- value=0.00000, RMSEA=0.062

Şekil 11. Özerk öğrenme ölçeği faktör yükleri ve yol şeması

12 madde ve 2 alt ölçekten oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: χ^2 (Chi-square)= 207.03, RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .062, NFI (Normed Fit Index)= .94, CFI (Comparative Fit Index)= .96, IFI (Incremental Fit Index)= .96, RFI (Relative Fit Index)= .93, GFI (Goodness of Fit Index)= .96, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)= .94, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)= .044 olarak bulunmuştur (Arslan ve Yurdakul, 2015).

Türkçe form- güvenilirlik

Özerk öğrenme ölçeği'nin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .80 olarak tespit edilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015). Özerk öğrenme ölçeği'nin madde toplam korelasyonları ise Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3

Özerk Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Ölçek Maddeleri	Madde toplam Korelasyonu(r_{jx})
1. Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	.49
2. Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açtım.	.36
3. Zorluklarla başa çıkmayı severim.	.29
4. Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	.42
5. Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	.55
6. Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder	.33
7. Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım	.59
8. Zaman yönetimim iyidir.	.41
9. Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	.52
10. Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	.53
11. Derse başlamak için asla bahane üretmem.	.48
12. Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	.36

Faktör 1: (Bağımsız Öğrenme) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Faktör 2: (Ders Çalışma Alışkanlıkları) 8, 9, 10, 11, 12

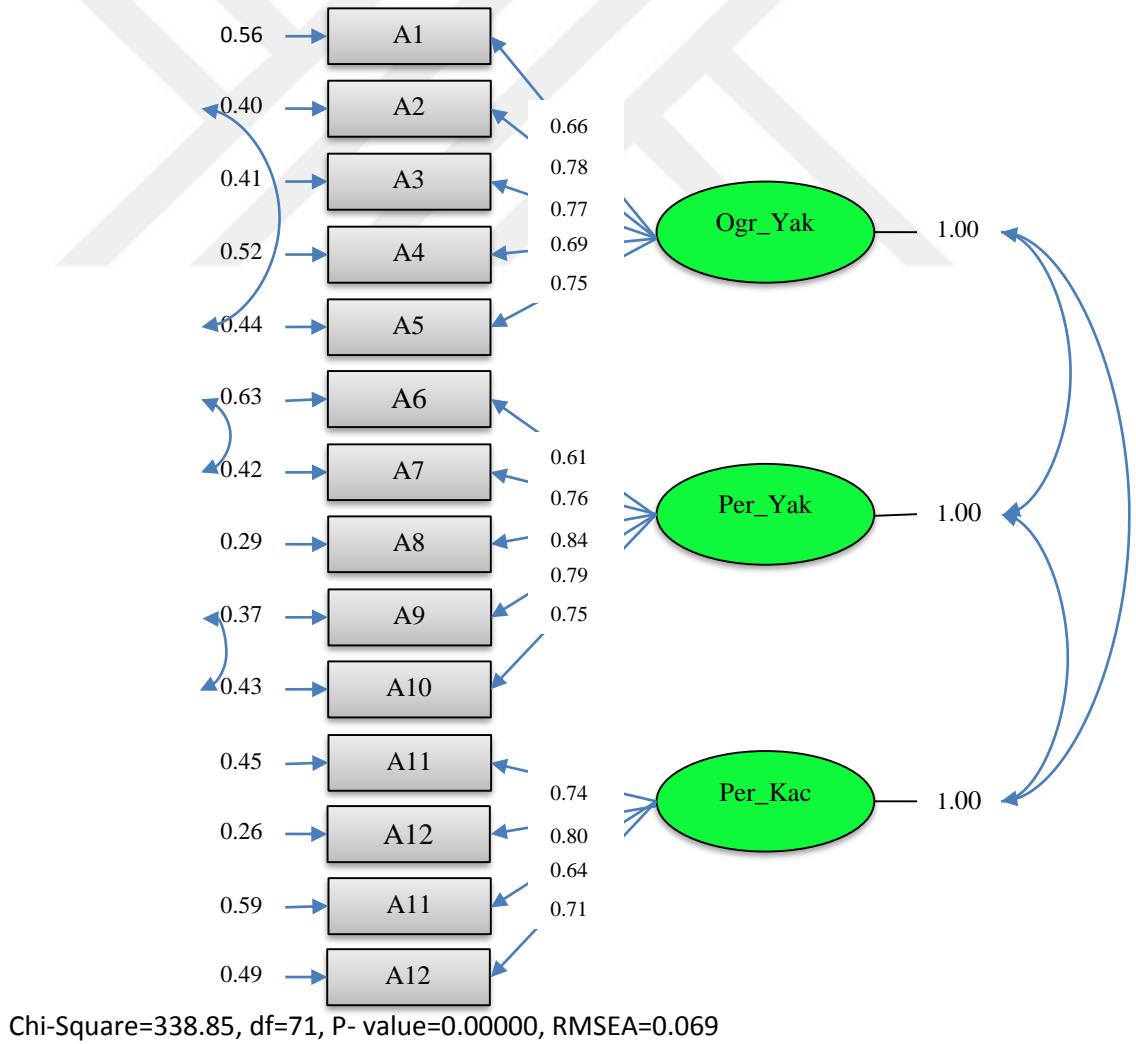
3.3.3. Adaptif öğrenme ölçeği (AÖÖ)

Araştırmada, katılımcıların başarı yönelim düzeylerini ölçmek için Midgley ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen adaptif öğrenme ölçeği (AÖÖ; Bknz. Ek-4) kullanılmıştır. Bu ölçme aracı katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir tür öz değerlendirme ölçeğidir. Ölçeği cevaplayan katılımcılar ölçekteki cümleleri 5'li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek cevap vermektedir. Her maddenin karşısındaki; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamını taşımaktadır. Orijinal ölçek 14 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 5 maddeden oluşan birinci boyut Öğrenme Yaklaşımı olarak

isimlendirilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda ‘1, 2, 3, 4, 5’inci maddeler bulunmaktadır. (Örn. 2. “Sınıftaki amaçlarımdan biri elimden geldiğince çok öğrenmektir.”). Ölçeğin ikinci boyutu olarak karşımıza Performans Yaklaşımı çıkmaktadır. Performans yaklaşımı boyutunda ‘6, 7, 8, 9, 10’ numaralı beş tane madde yer almaktadır (Örn. 6. “ Sınıftaki diğer öğrencilerin derslerimde iyi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir. ”). Ölçeğin üçüncü ve son boyutu ise Performans Kaçınması olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta ‘11, 12, 13, 14’ numaralı dört madde yer almaktadır. (Örn. 11. “ Sınıfta konuyu anlamış görünmek benim için önemlidir ”).

Psikometrik özellikleri / Türkçe form – geçerlik

Ölçeğin Türkçe formu, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 12’ de verilmiştir. Tez kapsamında ölçeğe Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır.



Şekil 12. Adaptif öğrenme ölçeği faktör yükleri ve yol şeması.

Şekil 12 incelendiğinde standardize edilmiş faktör yük değerlerinin öğrenme yaklaşımı boyutu için 0,66 ile 0,78 değerleri arasında; performans yaklaşımı boyutu için 0,61 ile 0,84 değerleri arasında; performans kaçınma boyutu için 0,64 ile 0,80 değerleri arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 4’ te ise adaptif öğrenme ölçeğinin model veri uyum indeksleri ve uyum düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4

DFA Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Veri Uyum İndeksi Sonuçları

Uyum indeksleri	Değer	Kesme noktaları	Karar
X^2/sd	4,771	≤ 5	Kabul edilebilir
GFI	0,94	$\geq 0,90$	İyi uyum
AGFI	0,91	$\geq 0,90$	İyi uyum
RMSEA	0,069	$\leq 0,08$	Kabul edilebilir
SRMR	0,057	$\leq 0,08$	Kabul edilebilir
CFI	0,98	$\geq 0,97$	İyi uyum
NFI	0,97	$\geq 0,95$	İyi uyum

Tablo 4 incelendiğinde DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur (Kline 1998; Tabachnick ve Fidel 2001; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Orijinal form güvenilirlik

Ölçeği geliştiren Midgley’in vefatı nedeniyle ölçeğin uyarlanabileceğine dair gerekli izin Midgley’in ölçeği birlikte geliştirdiği diğer araştırmacılarla e-mail yoluyla iletişime geçilerek edinilmiştir. Ölçeğin uyarlama aşamasında, ölçek öncelikle 5 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilip ardından bu Türkçe form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra ise bu iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Söz konusu İngilizce öğretmenleri Türkçe form üzerinde tartışarak anlam ve dil bilgisi açısından gerekli düzeltmeleri yapmışlar ve formun şu anki Türkçe halini şekillendirmişlerdir. Son olarak bu Türkçe form eğitim programları ve öğretimi alanındaki 3 öğretim üyesine inceletilerek bazı değişiklikler yapılarak mevcut araştırmada kullanılmıştır.

Orijinal form-geçerlik

80 kişiden oluşan katılımcı bir gruba söz konusu mevcut ölçeğin yanı sıra farklı ölçek ve envanterlerden yararlanılarak ölçekle ilgili geçerlik çalışması yapılmış ve ölçeğin geçerli olduğu sonucuna erişilmiştir.

Türkçe form – güvenilirlik

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ölçeğin tamamı ve üç boyut için ayrı ayrı Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları öğrenme yaklaşımı boyutu için 0,84; performans yaklaşımı boyutu için 0,88; performans kaçınma boyutu için ise 0,82 ve ölçeğin tamamı için 0,88'dir. Bu katsayılar yeterli olarak görülen 0.70 seviyesinden yüksek bulunarak tüm ölçekler için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Veri toplama süreci

Uygulama kapsamındaki iki ölçek ve kişisel bilgi formu, dört lisedeki katılımcı öğrencilere gönüllülük esasına göre kendi okullarında ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli izinlerin sağlanmasının yanı sıra uygulama sırasında gizlilik gereği araştırma kapsamındaki kişisel bilgilerin dışında herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için ölçekler için hazırlanan yönergeler dikkatten kaçmaması adına katılımcılara okunmuştur. Verilerin toplanmasını izleyen aşamada ise doldurulan ölçek paketleri ön incelemeden geçirilerek gelişigüzel doldurulmuş olanlar ile çeşitli madde veya bölümleri boş bırakılanlar değerlendirilme dışı bırakılmış ve analizlere dâhil edilmemiştir.

3.5. Verilerin analizi

Özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları ile Başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler araştırma kapsamında incelenmektedir. Söz konusu ilişkilerin incelenmesi sürecinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmıştır.

Özerk öğrenme ve alt boyutları ile başarı yönelimleri ve alt boyutları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ölçeklerin normal dağılmadığı için ikili gruplarda Mann-Whitney U testi; ikiden fazla olan gruplarda Kruskal Wallis testi kullanılarak incelenmiştir. Değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma

gibi değerler de inceleme s¼recinde hesaplanmıştır. Veriler SPSS 17.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm, araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik olarak yapılan istatistiksel analizlerin detaylı sonuçlarını ve yorumlarını kapsamaktadır. Araştırma sorularına ilişkin veriler sırasıyla incelenecektir.

4.1. Lise öğrencilerinin özerk öğrenme ve başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 5

Adaptif Öğrenme Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Orta Değer	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenme yaklaşımı	786	5	15	25	20,20	3,89
Performans yaklaşımı	786	5	15	25	14,37	5,61
Performans kaçınma	786	4	12	20	11,71	4,36
Özerk öğrenme bağımsız öğrenme	786	9	21	35	25,06	4,70
Özerk öğrenme ders çalışma alışkanlıkları	786	5	15	25	17,06	3,99

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin adaptif öğrenme ölçeği öğrenme yaklaşımı alt boyutu için ortalama 20.20; standart sapması ise 3.89'tur. Adaptif öğrenme ölçeği performans yaklaşımı alt boyutu için ortalama 14.37; standart sapması ise 5.61'tir. Adaptif öğrenme ölçeği performans kaçınma alt boyutu için ortalama 11.71; standart sapması ise 4.70'tir. Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği bağımsız öğrenme alt boyutuna ait puan ortalamaları 25.06; standart sapması 4.70 iken ders çalışma alışkanlıklarına ait puan ortalaması 17.06 ve standart sapması 3.99'tur.

4.2. Lise öğrencilerinin özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye dair bulgular

“Lise öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri ile başarı yönelimleri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test edebilmek için öncelikle özerk öğrenme ve adaptif öğrenme ölçeklerinin alt boyutlarına ait puanlarının normalliği Kolmogorov-Smirnov ve

Shapiro-Wilk testlerine göre analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

Özerk Öğrenme ve Adaptif Öğrenme Ölçeklerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd.	P	İstatistik	sd	p
Bağımsız öğrenme	,094	786	,000	,952	786	,000
Ders çalışma alışkanlıkları	,098	786	,000	,979	786	,000
Öğrenme yaklaşımı	,071	786	,000	,971	786	,000
Performans yaklaşımı	,080	786	,000	,965	786	,000
Performans kaçınması	,141	786	,000	,894	786	,000

Özerk öğrenme ve adaptif öğrenme ölçeklerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda nonparametrik analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Özerk öğrenme ve adaptif öğrenme ölçekleri arasında ilişki olup olmadığı spearman sıra farkları korelasyon katsayısı yöntemi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’ da verilmiştir.

Tablo 7

Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

		Başarı yönelimleri		
		Öğrenme Yaklaşımı	Performans Yaklaşımı	Performans Kaçınması
Bağımsız Öğrenme	Korelasyon katsayısı	,587	,134	,144
	P	,000	,000	,000
	N	786	786	786
Çalışma Alışkanlıkları	Korelasyon katsayısı	,492	,163	,179
	P	,000	,000	,000
	N	786	786	786

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme puanları ile adaptif öğrenme ölçeği, öğrenme yaklaşımı puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,587$; $p<0,05$). Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme puanları arttıkça öğrenme yaklaşımı puanları da artmaktadır. Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme puanları ile adaptif öğrenme ölçeği, performans yaklaşımı puanları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,134$; $p<0,05$). Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme puanları ile adaptif öğrenme ölçeği, performans kaçınma puanları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,144$; $p<0,05$). Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, ders çalışma alışkanlıkları puanları ile adaptif öğrenme ölçeği, öğrenme yaklaşımı puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,492$; $p<0,05$). Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, ders çalışma alışkanlıkları puanları arttıkça öğrenme yaklaşımı puanları da artmaktadır. Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, ders çalışma alışkanlıkları puanları ile adaptif öğrenme ölçeği, performans yaklaşımı puanları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,163$; $p<0,05$). Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, ders çalışma alışkanlıkları puanları ile adaptif öğrenme ölçeği, performans kaçınma puanları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,179$; $p<0,05$).

4.3. Özerk öğrenme düzeyleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular

4.3.1. Özerk öğrenme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine ait bulgular

“Öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri ile özerk öğrenme alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test edebilmek için öncelikle kadın ve erkek öğrencilerin özerk öğrenme puanlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyete Göre Özerk Öğrenme Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>P</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
Özerk Öğrenme-Bağımsız Öğrenme	Kadın	,103	501	,000	,926	501	,000
	Erkek	,093	285	,000	,987	285	,013
Özerk Ders-Çalışma Alışkanlıkları	Kadın	,095	501	,000	,975	501	,000
	Erkek	,098	285	,000	,984	285	,003

Tablo 8' e göre öğrencilerin özerk öğrenme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin kadınlar ve erkekler için normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p<0,05$). Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9

Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Özerk Öğrenme-Bağımsız Öğrenme	Kadın	501	412,99	206905,50	31630,50	0,001
	Erkek	285	359,25	102385,50		
Özerk Öğrenme-Çalışma Alışkanlıkları	Kadın	501	412,20	206513,00	62023,00	0,002
	Erkek	285	360,62	102778,00		

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=31630,50$; $p<0,05$). Kadın öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme puanları erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde fazladır. Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=62023,00$; $p<0,05$). Kadın öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, ders çalışma alışkanlıkları puanları erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde fazladır.

4.3.2. Özerk öğrenme alt boyutlarında sınıf düzeyine ait bulgular

“Öğrencilerin özerk öğrenme ve alt boyut puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek için öncelikle öğrencilerin sınıf düzeylerine göre özerk öğrenme puanlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Düzeylerine Göre Özerk Öğrenme Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	P	İstatistik	sd	p
Özerk Öğrenme Bağımsız Öğrenme	9.sınıf	,087	241	,000	,981	241	,002
	10.sınıf	,099	223	,000	,973	223	,000
	11.sınıf	,089	216	,000	,979	216	,002
	12.sınıf	,170	106	,000	,804	106	,000
Özerk Öğrenme Ders Çalışma Alışkanlıkları	9.sınıf	,071	241	,005	,986	241	,018
	10.sınıf	,112	223	,000	,966	223	,000
	11.sınıf	,099	216	,000	,972	216	,000
	12.sınıf	,108	106	,004	,984	106	,020

Tablo 10' a göre öğrencilerin özerk öğrenme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin ayrı ayrı sınıf düzeyleri için normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < 0,05$). Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeğinden almış oldukları puanların sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	P	Fark
Özerk Öğrenme Bağımsız Öğrenme	9.sınıf	241	394,89	8,879	3	0,031	10. sınıf- 11. Sınıf*
	10.sınıf	223	359,58				
	11.sınıf	216	423,36				
	12.sınıf	106	400,86				
Özerk Öğrenme Ders Çalışma Alışkanlıkları	9.sınıf	241	398,18	17,360	3	0,001	9. sınıf- 11. Sınıf* 9. sınıf*- 12. sınıf 10. sınıf- 11. Sınıf* 11. sınıf*- 12. sınıf
	10.sınıf	223	368,30				
	11.sınıf	216	439,63				
	12.sınıf	106	341,86				

(*diğer sınıftaki öğrencilere göre puanları daha yüksektir)

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme puanları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu farklılık 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasındadır. 11. sınıftaki öğrencilerin özerk öğrenme bağımsız öğrenme puanları 10. sınıftaki öğrencilerin özerk öğrenme bağımsız öğrenme puanlarından daha yüksektir.

Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, ders çalışma alışkanlıkları puanları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu farklılık 9. sınıf öğrencileri ile 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında, 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasındadır.

4.4. Başarı yönelimleri düzeyleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular

4.4.1. Başarı yönelimleri düzeyleri açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular

“Öğrencilerin başarı yönelimleri düzeyleri ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test edebilmek için öncelikle kadın ve erkek öğrencilerin başarı yönelimleri puanlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyete Göre Başarı Yönelimleri Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro- Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>P</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
Öğrenme Yaklaşımı	Kadın	,128	501	,000	,881	501	,000
	Erkek	,158	285	,000	,913	285	,000
Performans Yaklaşımı	Kadın	,078	501	,000	,969	501	,000
	Erkek	,084	285	,000	,954	285	,000
Performans Kaçınması	Kadın	,082	501	,000	,971	501	,000
	Erkek	,064	285	,007	,969	285	,000

Tablo 12’ ye göre öğrencilerin başarı yönelimleri puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin kadınlar ve erkekler için normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p<0,05$). Öğrencilerin adaptif öğrenme ölçeğinden almış

oldukları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan mann whitney U testi sonuçları Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13

Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Öğrenme yaklaşımı	Kadın	501	412,25	206535,50	62000,5	,002
	Erkek	285	360,55	102755,50		
Performans yaklaşımı	Kadın	501	401,72	201264,00	67272	,177
	Erkek	285	379,04	108027,00		
Performans kaçınması	Kadın	501	389,90	195339,50	69588,5	,555
	Erkek	285	399,83	113951,50		

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin adaptif öğrenme ölçeğinin öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde etmiş oldukları puanlar cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=62000,5$; $p<0,05$). Kadın öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde etmiş oldukları puanlar erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde fazladır. Adaptif öğrenme ölçeğinin performans yaklaşımı ve performans kaçınma alt boyutlarından elde etmiş oldukları puanlar cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.4.2. Adaptif öğrenme alt boyutlarında sınıf düzeyine ait bulgular

Öğrencilerin başarı yönelimleri ve alt boyutları puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini test edebilmek için öncelikle öğrencilerin adaptif öğrenme ölçeği puanlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri sınıf düzeylerine göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14

Cinsiyete Göre Başarı Yönelimleri Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro- Wilk		
		İstatistik	sd.	P	İstatisti	sd	p
Öğrenme yaklaşımı	9.sınıf	,132	241	,000	,872	241	,000
	10.sınıf	,140	223	,000	,918	223	,000
	11.sınıf	,188	216	,000	,862	216	,000
	12.sınıf	,134	106	,000	,923	106	,000
Performans yaklaşımı	9.sınıf	,075	241	,002	,964	241	,000
	10.sınıf	,088	223	,000	,970	223	,000
	11.sınıf	,108	216	,000	,960	216	,000
	12.sınıf	,079	106	,098	,949	106	,000
Performans kaçınması	9.sınıf	,064	241	,019	,975	241	,000
	10.sınıf	,101	223	,000	,973	223	,000
	11.sınıf	,080	216	,002	,964	216	,000
	12.sınıf	,127	106	,000	,930	106	,000

Tablo 14'e göre öğrencilerin adaptif öğrenme ölçeği puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin sınıf düzeylerine göre normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < 0,05$). Öğrencilerin adaptif öğrenme ölçeğinden almış oldukları puanların sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kruskal wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	sd.	P	Fark
Öğrenme yaklaşımı	9.sınıf	241	448,41	28,027	3	,000	9.sınıf-10.sınıf
	10.sınıf	223	368,63				9.sınıf-11.sınıf
	11.sınıf	216	393,76				9.sınıf-12.sınıf
	12.sınıf	106	320,44				11.sınıf-12.sınıf
Performans yaklaşımı	9.sınıf	241	386,89	5,867	3	,118	
	10.sınıf	223	406,76				
	11.sınıf	216	408,63				
	12.sınıf	106	349,81				
Performans kaçınma	9.sınıf	241	404,51	22,103	3	,000	9.sınıf-12.sınıf
	10.sınıf	223	435,18				10.sınıf-11.sınıf
	11.sınıf	216	376,82				10.sınıf-12.sınıf
	12.sınıf	106	314,75				11.sınıf-12.sınıf

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin adaptif öğrenme ölçeğinin öğrenme yaklaşımı ve performans kaçınma alt boyutlardan elde ettikleri puanlar sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu farklılık öğrenme yaklaşımı alt boyutu için 9. sınıf öğrencileri ile 10.sınıf öğrencileri; 9. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri; 9. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasındadır. 9. sınıftaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanları 10., 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca 11. sınıftaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanları 12. sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir. Performans kaçınma alt boyutu için 12. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencileri; 12. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri; 12. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri ve 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasındadır. 12. sınıftaki öğrencilerin performans kaçınma puanları 9., 10. ve 11. sınıftaki öğrencilerden daha düşüktür. Ayrıca 11. sınıftaki öğrencilerin performans kaçınma puanları 10. sınıftaki öğrencilerden daha düşüktür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi, çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi bu araştırmanın temel problemini ifade etmektedir. Bu temel problem, çeşitli alt problemler açısından detaylı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırma sonuçları ve ilgili alan yazın ışığında söz konusu problemler aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

5.1.1. Özerk öğrenme ve başarı yönelimlerine ilişkin sonuçlar

Bu çalışmada öncelikli olarak lise öğrencilerinin özerk öğrenme ile başarı yönelimleri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin özerk öğrenme ölçeğinin alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları puanları ile adaptif öğrenme ölçeğinin alt boyutları olan öğrenme yaklaşımı, performans yaklaşımı, performans kaçınma puanları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri arttıkça başarı yönelimleri düzeyleri de artmaktadır. Mevcut araştırma özgün bir araştırma olarak rol aldığından özerk öğrenme ve başarı yönelimlerine dair yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırma bulguları farklı değişkenler açısından bu bölümde ele alınmıştır.

5.1.2. Özerk öğrenme ve başarı yönelimlerine ilişkin tartışma

Schwartz (2017) çalışmasında başarı hedefleri bakımından erkekler ve kadınlar arasında farklılık olup olmadığını ve cinsiyetin öğrencilerin diğer erkek veya kadın öğrencilere kıyasla motivasyon düzeyine ilişkin sorulara cevap vermesinde rol oynayıp oynamadığını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla, başarı hedefleri anketi ile adaptif öğrenme ölçekleri ile ilgili olarak ortaokul öğrencilerinin cevaplarını karşılaştırmıştır. Sonuçlar, kadınların erkeklere kıyasla daha üst düzey öğrenme hedefine sahip olduğunu; ancak performans yönelimi ve performans kaçınması açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, Schwartz'ın araştırması mevcut araştırma bulgularıyla öğrenme yaklaşım hedefleri açısından benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

Özerk öğrenme konusu Yurdakul'un (2016) araştırmasında, özerk öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki açısından ele alınmıştır. Sakarya ilinde bulunan ortaokullarda öğrenimi devam eden öğrencilere anket uygulamıştır. Yaptıkları analizler sonucunda yazar özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenmenin olumlu yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, Yurdakul'un çalışmasında özerk öğrenme ve alt boyutlarıyla ilgili elde ettiği sonuçlar mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Söylemez, Sütçü ve Sütçü (2014) ise lisansüstü eğitim alan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla öğrencilere açık uçlu sorular sorarak araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda lisansüstü eğitim alan öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çoğu lisansüstü eğitim dönemi boyunca yapmış oldukları bireysel araştırmaların (bağımsız öğrenme) özerk öğrenme becerilerine ciddi anlamda fayda sağladığını doğrulamıştır. Bu sonuçlarla ilgili olarak mevcut araştırmada öğrencilerin yaş düzeyi arttıkça bağımsız öğrenme puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir bu bağlamda mevcut çalışma bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Güvenç (2011), sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik destekleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi bir grup sınıf öğretmenin katılımı aracılığıyla “Öğretmen Özerklik Desteği” ve “Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Algısı” ölçeklerini çalışmasında kullanmıştır. Araştırma bulguları olarak sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleme davranışlarının orta düzeyde olduğu, özerklik destekleme davranışının kıdeme ve cinsiyete göre farklılaşmadığı, mesleki öz-yeterlik algılarının olumlu olduğu ve bu algının cinsiyet ve kıdeme göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanısıra, sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, Güvenç'in araştırmasında cinsiyete göre özerklik algılamasının değişmemesi sonucu mevcut araştırmadaki cinsiyet değişkeni bulgularıyla karşılaştırıldığında bir uyum göstermediği söylenebilir.

Özerklikle ilgili yurt içindeki bazı çalışmaların haricinde yurt dışında da büyük oranda çalışmaya rastlanılmıştır. Saunders (2010) ortaokul öğrencilerinde hedef yönelimleri ile öz-öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Hedef kuramına paralel olarak yürüttüğü bu çalışmasında belirgin ve çok yüksek hedeflere sahip olan ergenlerin matematik derslerinde belirsiz ve daha düşük düzey hedeflere sahip

ergenlere nazaran daha üst düzey öz- öğrenme ve başarı seviyesine sahip olacağını göstermektedir. Araştırma ayrıca, öğrencinin öğrenmeye (örneğin, belirli kavramları anlama) karşı performansa yönelik hedefler belirleme eğiliminin (örneğin, belirli bir test puanı elde etme) öz-öğrenme ve performans ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Matematik başarı puanları, hedef düzeyi ve belirginlik oranları ile hedef yönelimi ve öz-öğrenmeleri açısından 7 ve 8.' inci sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin hedef yönelimleri ile öz-öğrenme düzeyleri arasında pozitif ilişki; performans yönelimi ile öz-öğrenme arasında orta düzey bir ilişki ve öğrenme yönelimi ile öz-öğrenme arasında yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Hedef belirginliği ve öz-öğrenme arasında olduğu gibi hedef düzeyi ve öz-öğrenme arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuçlarla ilgili olarak mevcut araştırmadaki öğrencilerin özerk öğrenme puanları arttıkça öğrenme hedef yönelim puanları da artmakta ve dolayısıyla öğrenme yönelimi ile özerk öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki mevcuttur. Bu bağlamda, Saunders'in araştırma bulgularının mevcut araştırma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Johnson (2009) ise, kontrollü/baskıcı öğrenme ortamları ile özerk öğrenme ortamlarının Amerikada'ki Hint asıllı Amerikalı öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Özerk ortamların, batılı kültürlerden gelmeyen öğrenciler için önemli olup olmadığını tespit etmek istemiştir. Çalışmada özerk ortamlardaki öğrencilerin daha yüksek başarı, çaba ve içsel motivasyon göstereceği varsayılmıştır. Bu çalışmada baskıcı öğretmenler mevcut olmazken öğrenciler özerk sınıflardan oluşmaktaydı. Böyle bir ortamda doğal olarak sadece öğretmenlerin özerkliği destekleme düzeyleri (orta- düşük- yüksek) ölçülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen önemli bir fark olarak, en düşük düzeyde özerk öğrenme ortamına sahip olan öğrencilerin orta düzey özerk ortamlara sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda matematik başarı oranlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Johnson 'un araştırma bulgularından özerk öğrencilerin daha yüksek düzey matematik başarı oranına sahip olması mevcut araştırmada özerk öğrenmenin başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme yönelimiyle pozitif yönde ilişkili olma sonucunu desteklediği söylenebilir.

5.1.3. Özerk öğrenme düzeyleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar

Özerk öğrenmenin farklı değişkenler açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular kapsamında araştırmanın alt problemleri ele alınırken lise öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri alt boyutları ile sınıf düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar şu şekildedir:

- Özerk öğrenme-bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifade ile kadın öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları puanları erkek öğrencilerden daha fazladır.
- Özerk öğrenme ölçeği bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları puanları öğrencilerin sınıfına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.
- 11. sınıftaki öğrencilerin özerk öğrenme bağımsız öğrenme puanları 10. sınıftaki öğrencilerin özerk öğrenme bağımsız öğrenme puanlarından daha yüksektir. Ayrıca fark 9.sınıf öğrencileri ile 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında, 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasındadır.

5.1.4. Özerk öğrenme düzeyleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Alan yazında özerk öğrenme ile ilgili yapılan yurt dışı ve yurt içi kaynaklı araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, alan yazın incelendiğinde özerk öğrenmenin sıklıkla öz-yönetimli öğrenme ile eş anlamlı olarak kullanılması nedeniyle öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan çalışmalar da bu kısımda ele alınmıştır.

Özerk öğrenme üzerine yapılan literatür taramasında yaş ve cinsiyetin özerk öğrenme üzerinde etkili olduğunu destekleyen yönde çalışmaların varlığı mevcuttur. Yurdakul (2016) araştırmasında özerk öğrenmeyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Özerk öğrenme ile yaşamboyu öğrenme arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından ele aldığı çalışmasında özerk öğrenme düzeyleri açısından cinsiyet değişkenine bağlı olarak kadın öğrencilerin lehine; sınıf değişkeni ile ilgili olarak ise sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Ulusoy (2016), lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazır olma ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirleme amacıyla yürüttüğü çalışmasında, lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazır olma konusunda, öğrenmeye yönelik istekli oldukları, hedef belirledikleri, öğrenme sorumluluklarını aldıkları, öğrenmeye ilişkin plan yaptıkları ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi boyutunda ise, öğrencilerinin problem çözme sürecinde etkin katılım, bilişsel süreçleri yürütme, yeni fikirler ve bilgilere açık olma, yenilikleri izlemeye istekli olma, yeni fikirleri araştırma, keşfetme ve öğrenmeye istekli

olma gibi eğilimlere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ulusoy'un araştırması sonucunda öz yönetimli öğrenmeye hazır olma bakımından kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili olarak ise, öz-yönetimli öğrenmeye hazır olma düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ulusoy'un araştırma bulguları, mevcut araştırma bulgularıyla cinsiyet değişkeni açısından benzerlik göstermesine rağmen, sınıf düzeyi açısından benzerlik göstermemektedir.

Alkan (2015) ise çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini görmek üzere yaptığı araştırma sonucunda, özerk öğrenmenin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit ederken sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık saptayamamıştır. Deregözü (2014), Almanca öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında kadın öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada, özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilirken, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, söz konusu çalışmalarda elde edilen bu bulgular mevcut çalışmanın sonuçlarını cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından desteklemektedir.

Araştırma sonucunda ayrıca, öz-yönetimli öğrenmeye hazır olma açısından kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili olarak ise öz-yönetimli öğrenmeye hazır olma düzeyleri açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla; cinsiyet değişkeni açısından söz konusu araştırma bulguları, mevcut araştırma sonuçları ile uyumluluk gösterirken; sınıf düzeyi değişkeni açısından mevcut araştırma ile paralellik göstermemektedir.

Söz konusu araştırma bulgularından farklı olarak Çelik, 2017 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Söz konusu çalışmada, özerk öğrenme ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. (Çelik, 2017). Çelik'in araştırma bulguları ile mevcut araştırma bulguları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından benzerlik göstermemektedir.

Yapılan literatür taramasında özerk öğrenme ile ilgili olarak yetişkin eğitimi üzerine yurtdışında bazı araştırmaların mevcut olduğu tespit edilmiştir. Yetişkin eğitimi konusunda Evelyn (2011)'in katılımcıların öğrenme deneyimlerini yaş, cinsiyet, öğrenen karakteristik özellikleri ve öz-yönetimli öğrenmeye hazır oluş düzeyleri açısından incelediği araştırmasında göze çarpmaktadır. Benlik algısı, öğrenme deneyimi, öğrenmeye hazır oluş, öğrenme yönelimi ve öğrenmede motivasyon gibi androgojinin beş varsayımını incelediği çalışma sonucunda öz-yönetimli öğrenme konusunda sınıf düzeyi ve yaş değişkenine bağlı olarak herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Androgoji üzerine benzer bir araştırma örneği de Douglas (2010)'ın çalışmasında dikkat çekmektedir. Araştırmasında durumsal, psikolojik ve kurumsal engellerin doğası ile yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye katılım kararları arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, iş statüsü açısından inceleme amaçlı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda durumsal, psikolojik ve kurumsal engellerin doğası ve yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye katılım kararları arasındaki bağı güçlü olduğuna dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenmeye katılım kararları ile yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, iş statüsü arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır. Haggerty (2000) ise, yetişkinlere öz-yönetimli öğrenmeyi ve öz-yönetimli öğrenme etkinliklerini edindirmenin özerk öğrenme eğilimlerini artırıp artırmadığını tespit etmek amacıyla yetişkin eğitimi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Dönem boyunca öğrencilere özerk olma becerileri öğretilmiş ve öğrencilerin özerk öğrenme sürecine dâhil olmaları sağlanmıştır.

Başlangıçta öğrenciler özerk öğrenme yerine öğretmen yönetimli öğrenmeyi tercih etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda özerk öğrenme yöntemlerini tercih etme konusunda öğrencilerde cinsiyet değişkenine bağlı olarak herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca özerk öğrenme yöntemlerini tercih etmede değişim ile yaş arasında herhangi bir istatistiksel fark gözlenmemiştir. Evelyn, Douglas, Haggerty'in araştırmalarında elde ettikleri bulgular mevcut araştırmadaki cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilgili bulgularla örtüşmediği gözlemlenmiştir.

Tsay (1999) ise Açık Öğretim Üniversitesi öğrencilerinin özerk öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yaş, Ulusal Açık Öğretim Üniversitesinde geçirilen süre, tam zamanlı bir işte çalışma süresi, içsel motivasyon, benlik hakkındaki içgörü, özerk öğrenmeye hazır oluş gibi özellikleriyle ilgili bir bağ olup olmadığını görmek maksadıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda söz konusu açık öğretim üniversitesi öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya

çıkmiştir. Tsay'ın çalışmasında yaş değişkeninden elde ettiği sonuçlar mevcut araştırmanın sınıf düzeyi değişkeni bulgusuyla benzerlik göstermemektedir.

Adams (1992) da kontrol odağı ile öz-yönetimli öğrenmeye hazır oluş arasında yaş, cinsiyet ve eğitim durumunun orta yaşlı öğrenciler arasında bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kontrol odağı işe öz-yönetimli öğrenme ve yaş, cinsiyet ve de eğitim durumu açısından herhangi bir fark bulunmamıştır. Yüksekokul mezunlarının araştırma sonucu aldıkları puanlar lisans mezunlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Erkekler de kadınlara göre kontrol odağı eğilimi veya öz-yönetimli öğrenmeye hazır oluş açısından farklılaşma tespit edilmemiştir. Daryamanti (1986) ise çalışmasını bireyin öz-yönetimli öğrenmeye hazır oluşuyla öğrenme stili arasında bir fark olup olmadığını ve yetişkinler açısından yüksek ya da düşük düzey öz-yönetimli öğrenme düzeyine sahip olanlarda baskın bir öğrenme yöntemi olup olmadığını, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazır oluşları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler (yaş, cinsiyet, akademik uzmanlık, eğitim alınan bölüm, iş deneyimi) açısından tespit etmek amacıyla Iowa devlet üniversitesine kaydolmuş yüksek lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Bulgulara göre yaş, cinsiyet ve iş deneyiminin yetişkinlerin öğrenme yönelimlerini ve öğrenmeye hazır oluş düzeylerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenme stili ile özerk öğrenmeye hazır oluş puanları konusunda kadınlar ve erkekler arasında herhangi bir anlamlı bir fark saptanmamıştır. Daryamanti ve Adams'ın çalışmaları mevcut araştırma bulgularını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından destekler nitelikte değildir.

Alan yazın üzerine yapılan araştırmalar detaylı olarak incelendiğinde özerk öğrenmenin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmaların olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra mevcut araştırmaya paralellik göstermeyen çalışmaların varlığına da rastlanılmıştır.

5.1.5. Başarı yönelimleri düzeyleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar

Bu çalışmanın alt problemlerinden olan, lise öğrencilerinin başarı yönelimleri düzeyi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Anasınıfından ortaokula geçen erkek öğrencilerde de mevcut olan öğrenme yönelim hedefleri lise döneminde daha çok performans öğrenme hedeflerine

dönüşebilmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin birbirlerini kıyaslaması, birbirlerine üstünlük gösterme çabaları artarken öğrenme hedeflerini benimseme oranları azalmaktadır (Anderman ve diğerleri 2002; Negru ve Damian, 2010). Bu açıklamadan yola çıkarak, mevcut araştırmada cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile ilgili olarak benzer sonuçlar elde edilmiştir. Mevcut araştırma sonuçları şu şekildedir:

- Adaptif öğrenme ölçeğinin öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde etmiş oldukları puanlar, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.
- Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde etmiş oldukları puanlar daha fazladır. Bununla birlikte, performans yaklaşımı ve performans kaçınması açısından kadın öğrencilerle erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.
- Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında ise, 9. sınıftaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanları 10., 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir. 12. sınıftaki öğrencilerin performans kaçınma puanları 9., 10. ve 11. sınıftaki öğrencilerden daha düşüktür.

5.1.6. Başarı yönelimleri düzeyleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Başarı yönelimleri üzerine yapılan bazı çalışmalarda, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere nispeten ders çalışma alışkanlıkları açısından daha üst düzey çaba sarf ettiğini ortaya çıkmaktadır (Elliot ve Sheldon, 1997; McGregor ve Elliot, 2002). Cinsiyet değişkeni sadece başarı yönelimleri öğrenci değerlendirme ölçeğinde başarı odaklı davranışlarda kendini göstermektedir.

Odacı, Çelik ve Çikrıkci (2013), PDR alanı öğrencilerinin kendilerine dair algılarını, öz-yeterlik innaçları ve stresle mücadele etme stillerinin başarı yönelimlerini ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın bir diğer amacı da öğrencilerin başarı yönelimlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla yürütülen araştırmada, PDR öğrencilerinin sadece performans kaçınımı açısından sınıf düzeyine göre bir farklılık tespit edilmiştir. Performans kaçınması açısından söz konusu araştırmacıların yaptığı araştırma mevcut araştırmaya paralellik göstermektedir.

Givvin (2011), çalışmasında bir spor alanında herhangi bir hedef yöneliminin cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Gençlerin benimseyecekleri hedef yönelimi üzerinde ebeveynlerin (aile ve spor koçları) ne derecede etkiye sahip olduğunu incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada, 12 ile 15 yaş aralığının spora katılım açısından bir dönüm noktası olması gerekçesiyle denekler bu yaş grubundan seçilmiştir. Hem öğrenme hem de performans hedeflerini en iyi şekilde yansıtması nedeniyle yüzme spor dalı bu araştırma için tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, performans yaklaşım hedefleri açısından kadınlar ve erkekler arasında cinsiyet açısından herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, Givvin'in (2011) araştırma bulguları mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sapio (2010) ise yürüttüğü çalışmasında, 6. sınıf ile 10. Sınıf düzeyi içerisinde yer alan öğrencilerde, öğrenme yönelimi ve öğrenme güçlüğü arasındaki ilişki düzeyini incelemiştir. Bulgular, beklenti konusunda öğrenme güçlüğü ve öğrenme hedef yönelimi için önem arz eden temel etkileri ortaya çıkarmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, öğrenme güçlüğü yaşamayanlara oranla daha düşük umut düzeyine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenme hedef düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğrenme hedef düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde umut seviyesi bildirdiler. Ayrıca, kadın öğrencilerin lehine, öğrenme güçlüğü ve öğrenme hedefleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ve öğrenme hedef yönelimi arasındaki cinsiyet etkisinin çaba unsuru üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, cinsiyet değişkeni açısından Sapio'nun araştırma bulgularıyla mevcut çalışma bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Axler (2008) ise çalışmasını öz belirleme kuramı kavramlarından akademik içselleştirmeyi başarı hedef kuramı kavramlarından başarı hedefleri ile entegrasyonunu sağlama ve cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan özerklik desteği ve akademik yeterlik algı düzeylerinin ortaokul öğrencilerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarma amaçlı yürütmüştür. Çalışmaya 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşan bir öğrenci grubu katılmıştır. Çalışmada, öğrenme hedef yöneliminin akademik içselleştirmeyi daha yüksek düzeyde öngördüğü, performans yöneliminin ise akademik içselleştirmeyi daha düşük düzeyde öngördüğü saptanmıştır. Öğrenme hedeflerinin akademik içselleştirmeye pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki içerisindeyken; performans yönelim hedeflerinin akademik içselleştirmeye negatif yönde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenme hedef düzeyleri açısından kadın öğrencilerin akademik performans düzeylerinin daha yüksek olduğu; diğer bir ifadeyle kadınların

derslerde daha yüksek notlar aldığı ortaya çıkmıştır. Akademik içselleştirme ile ilgili cinsiyet ve sınıf düzeyini içeren herhangi bir etkiye rastlanmamıştır. Axler'in cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak elde ettikleri araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermediği söylenebilir.

Tennant (2005), akran gruplarının okula yönelik olumlu ve olumsuz yönelimlerinin, hedef yöneliminin etkilerinin ötesinde başarı ile ilgili davranış anlayışına katkıda bulunup bulunmadığını araştırmak amacıyla araştırmasını yürütmüştür. Tennant (2005), 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerine, başarı yönelimleri ve okul başarı ölçeğini uyguladıktan sonra araştırma sonucu olarak başarı odaklı davranışlarda, kadın öğrencilerin erkeklere oranla daha üst düzey puanlara sahip olduğunu ve 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla akademik anlamda ders çalışma ve olumlu akademik görev değeri edinme konularında daha düşük puanlar edindiklerini gözlemlemiştir. Tennant'ın araştırma sonuçları, hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi değişkeni açısından mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Au (2005) ise cinsiyetin öğrencilerin inançları, verilen görev değeri ve hedef yönelimleri üzerinde önemli bir rol oynayıp oynamadığını tespit etmek amacıyla Güney Kaliforniyada'ki üç ilkokuldan bir grup öğrenciye bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin görev değeri ve hedef yönelimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Wambua ise 2008 yılında yaptığı çalışmasında, olası benlik ve hedef yönelimi arasındaki ilişki ve bu ilişkinin Kenya üniversitesindeki lisans öğrencileri arasında etnik kimliğe ve cinsiyete bağlı olarak bir farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Bu amaçla, ikisi Alabama; ikisi Georgia eyaletinden olmak üzere ABD'nin güneydoğusundaki dört üniversiteden çoğunluğu Kenyalı olan bir grup lisans öğrencisine başarı yönelimleri ve olası benlik ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, olası benlik ve hedef yöneliminin cinsiyet ve etnik kimliğe bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak, Au ve Wambua'nın yürüttükleri bu çalışmalar mevcut araştırmayı destekler nitelikte olmadığı söylenebilir.

Sınıf düzeyinde ya da akademik açıdan ders çalışma alışkanlıkları açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık olmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Elliot ve Sheldon, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer ve diğerleri, 2002; Pintrich, 2000a; Pokay ve Blumenfeld, 1990). Başarı hedef yönelimi üzerine yapılan çalışmalarda, erkek öğrencilerin öğrenme hedeflerine karşı eğilimleri kadın öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde seyretmesine karşın performans hedeflerine karşı eğilimleri daha yüksek olduğu

bilinmektedir (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Ryan, Hicks, ve Midgley, baskıda). Bir okul kademesinden bir diğerine geçiş döneminde cinsiyet farklılığı ele alındığında Seidman ve arkadaşlarının (1994) yürüttükleri çalışmada olduğu gibi farklı bulgular ortaya çıkabilmektedir. Nitekim bu çalışmada, 6. Sınıftan 7. Sınıfa geçiş yapan öğrencilerden (ilkokuldan ortaokula) öz-saygı, derse hazırlıklı gelme ve not ortalamaları gibi öğrenme hedef yönelimleriyle ilgili olarak kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Seidman ve arkadaşlarının yürüttüğü bu çalışma, mevcut çalışmayla paralellik göstermemektedir.

Benzer bir çalışma olan ancak bulguları Seidman ve arkadaşlarınınkine (1994) paralellik göstermeyen bir çalışma olarak Harter ve arkadaşlarının yürüttüğü araştırma göze çarpmaktadır. Harter ve arkadaşları mevcut çalışmasında (1992), 5. Sınıftan 6. Sınıfa ve 6.sınıftan 7. Sınıfa geçiş yapan öğrencilerdeki akademik benlik algısı ve motivasyon öğeleri ile bu geçiş dönemlerinin öğrenme ve performans hedeflerine ilişkin herhangi bir farklılık oluşturup oluşturulmadığı incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme ve performans yaklaşım hedefleri açısından cinsiyete ve sınıf düzeyine olarak bağlı herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Harter ve arkadaşlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak elde ettikleri araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermediği söylenebilir.

5.2 GENEL SONUÇ ve ÖNERİLER

5.2.1. Genel Sonuç

Gerçekleştirilen bu çalışmada özerk öğrenme ve başarı yönelimleri kavramlarının birbiri ile ilişkili oldukları ve özerk öğrenme alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin başarı yönelimleri düzeyini olumlu yönde yordadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol altına alması durumunda, özerk öğrenmenin, öğrenme yönelimli bir öğrenme modeli gösteren öğrenciler, öğrenme hedeflerini benimseyecek ve yetkinlik seviyelerini arttıracaklardır. Bununla birlikte özerk öğrenme ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri yordayıcılığı bu çalışmanın özerk öğrenme ve başarı yönelimleri alan yazınına önemli derecede katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmada hem özerk öğrenme hem de başarı yönelimleri açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu görülürken, uygulanan ölçek

puanlarına göre kadınların erkeklere göre çoğunlukla daha yüksek düzeyde puana sahip oldukları görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında ise özerk öğrenme ve başarı yönelimleri ile anlamlı bir farklılık söz konusudur. 11. sınıftaki öğrencilerin Özerk Öğrenme Bağımsız Öğrenme puanları 10. sınıftaki öğrencilerin Özerk Öğrenme Bağımsız Öğrenme puanlarından daha yüksektir. Son olarak 9. sınıftaki öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı puanları 10., 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek iken 12. sınıftaki öğrencilerin Performans Kaçınma puanları 9., 10. ve 11. sınıftaki öğrencilerden daha düşüktür. Bu bağlamda, söz konusu lise öğrencileri arasında öğrenme yönelimi ile sınıf düzeyi arasında ters bir orantı olduğu başka bir ifade ile öğrenciler 9. sınıftan 12. sınıfa doğru ilerlediklerinde öğrenme eğilimlerinde bir düşüş olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, 9. sınıftan 12. sınıfa geçildiğinde öğrencilerin genellikle olumsuz olarak sergileyecekleri performanslarının korkusuyla karşılaşmadıkları (performans kaçınması) ifade edilebilir.

5.2.2. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

Araştırmada sonucunda özerk öğrenme ve başarı yönelimlerinin birbiri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile özerk öğrenme düzeyini yansıtan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutlarının düzeyleri arttıkça başarı yönelimleri düzeyi de artmaktadır. Bu bağlamda öz-öğrenme sorumluluklarının bilincinde olan ve öğrenme sürecini kontrol altında tutan; ders çalışma alışkanlıklarını olumlu düzeyde tutan öğrencilerin varlığı ve niceliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının başarı yönelimleri açısından da olumlu sonuçlar doğurabileceği düşünülebilir. Başarı yönelimlerinin özerk öğrenmeyi destekliyor olmasının özerk öğrenmeye teşvik eden program ve uygulamaların geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Özerk öğrenme yaş ile ilişkilendirilmiş bir kavramdır. Bu yüzden özerk öğrenmenin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Kavram temelinde yetişkinlerin yani 11. ve 12. sınıfların daha özerk olduğunu anlaşılmıştır. Ayrıca cinsiyete göre literatürle tutarlı bir şekilde bu araştırmada da hem özerk öğrenme hem de başarı yönelimleri değişkeni için kadın öğrencilerin lehine çıkan anlamlı farklılık konu ile alakalı farkındalık yaratmak gerektiğinde erkek öğrencilerden oluşan gruplara daha farklı yaklaşımlar gerektiğinin bir işaretidir. Özerk öğrenme düzeylerinin alt boyutları olan Bağımsız Öğrenme ve Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Başarı yönelimleri alt boyutundan Öğrenme Yaklaşımı boyutları açısından kadın öğrenciler lehine bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre kadın öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla öz-öğrenme ve

ders çalışma alışkanlıkları açısından olumlu yönde davranış sergilemektedir. Yine aynı şekilde kadın öğrenciler, öğrenme işini en üst seviyede edinme, yeni becerileri geliştirme gibi konularda erkek öğrencilere nazaran daha olumlu özellik göstermektedir.

Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer sonuç gösteren bu araştırma sonucunu göz önünde bulundurarak, erkek öğrencilere yönelik olarak ders çalışma alışkanlıklarının edindirilmesi, bağımsız olarak çalışmaları ve öğrenme hedeflerine uyum sağlamalarına yönelik olarak gerek okul içinde gerekse okul dışında aileler tarafından farklı yöntem ve yaklaşımların denenmesi olumlu sonuç verebilir.

11. sınıftaki öğrencilerin özerk öğrenme bağımsız öğrenme puanları 10. sınıftaki öğrencilerin özerk öğrenme bağımsız öğrenme puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yaş düzeyi arttıkça öğrencilerin bağımsız olarak öğrenme düzeyi de eş zamanlı olarak artacaktır. Bu sonuçtan yola çıkarak, öğrencilere alt sınıflarda bağımsız öğrenmeyi teşvik edecek farklı türden yaklaşımlara ağırlık verilmesi anlamlı olabilir. Başarı yönelimleri açısından ele alındığında ise, 9. sınıftaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanlarının üst sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öğrenme eğilimlerinin eş düzeyde artış göstermediği söylenebilir. Bu bağlamda, öğrenciler bir üst sınıfa geçtiğinde öğrenme yönelimlerini olumlu yöne çekecek etkinlik ve yöntemlerin uygulanması yararlı olacaktır.

Özerk öğrenme alt boyutundan ders çalışma alışkanlıkları ortalama puanları 11. sınıfların 9, 10 ve 12 sınıflara oranla; 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, 9. sınıfta olumlu özellik gösteren ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin 12. sınıfa doğru düzenli olarak artış göstermemesi öğrencilerin 9 ve 11. sınıf düzeyi haricindeki öğrenci gruplarına ders çalışma alışkanlıkları konusunda farklı yaklaşımlar geliştirilmesi bu konuda katkı sağlayabilir.

Yeteneksiz görünmekten veya utanç verici bir durumdan kaçınma anlamını taşıyan performans kaçınması üzerine yapılan bazı araştırmalarda yaşça büyük öğrencilerin küçük öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde performans kaçınması içerisine girdikleri gözlemlenmiştir (Bouffard ve diğerleri, 2005). Bununla birlikte mevcut araştırma sonucunda, 12. sınıftaki öğrencilerin performans kaçınma puanlarının alt sınıflardaki öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca istinaden, alt sınıf düzeyindeki öğrenci gruplarının akademik anlamda gelişimlerini desteklemek amacıyla bu öğrencilere yönelik olarak çalışmaların yapılması anlamlı olacaktır.

5.2.3. Gelecek araştırmalara yönelik neriler

Bu çalışmanın değişik örneklem gruplarında veya daha geniş bir örneklemde oluşturulması bulguların genellenebilirliğini arttırma konusunda olumlu sonuçlar oluşturabilir. Zira çalışmanın örneklemini Edirne ilindeki üç ve Sakarya'nın Hendek ilçesinde yer alan bir lise düzeyindeki okul ile sınırlıdır. Dolayısıyla, zerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki bu çalışmada kullanılan cinsiyet ve sınıf düzeyi dışında daha farklı değişkenler ile de incelenebilir ya da okullar arasındaki bir farklılaşma olup olmadığına bakılabilir. Araştırma gerçekleştirilirken uygulanan ölçeklerde öğrenciler herhangi bir branş dersi açısından değerlendirmede bulunmuştur, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda belirli bir branş dersi belirlenerek anketler uygulanırsa daha farklı sonuçlara ulaşılabilir. Araştırma sonuçlarına göre hem özerk öğrenme hem de başarı yönelimleri açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet bakımından bir farklılaşma söz konusudur. Benzer Şekilde kadın öğrencilerin neden özerk ve başarı yönelimleri becerilerinde erkeklerden daha iyi düzeyde olduklarının araştırılması erkek öğrencilere yönelik çalışmaların planlanması konusunda katkı sağlayabilir. Bu çalışmada, lisede öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de değinildiği üzere özerk öğrenmede öğretmenin de rolü bulunmasından dolayı gelecek çalışmalar, özerk öğrenme ve başarı yönelimleri bağlamında, öğretmenin rolü açısından da detaylı olarak ele alınabilir. Bir sınıf seviyesine bir yıl ara ile aynı ölçekler tekrar uygulanıp öğrencilerdeki davranış değişimlerinin incelenmesi öğrencilerin öğrenmelerine dair özerk öğrenme ve dolayısıyla da başarı yönelimlerinin özüne dair bilgilere ışık tutmayı kolaylaştıracadığı öngörülerek bu konuda gelecekte farklı çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adams, A. (1992). *An analysis of locus-of-control and self-directed learning readiness in relationship to age, gender, and education level in older adults* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No. 304026556).
- Agota, S. & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chen, S. (2007). *Relationship between lifelong learning and life satisfaction in older adults in taipei metropolitan, Taiwan* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 304700772).
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2): 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T.
- Albert, R. L. (2007). *The impact of self-efficacy and autonomous learning on teacher burnout*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 304715040).
- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378575).
- Allen, J.D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459. doi: 10.3102/00028312023003437
- Allwright, R.L. (1990). *Autonomy in language learning pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster. Erişim adresi: http://repository.upi.edu/9592/5/t_bpran_0908382_bibliography.pdf
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. doi:10.1037/00220663.84.3.261

- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409-414. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/232511020 Mothers' Beliefs About the Role of Ability and Effort in School Learning](https://www.researchgate.net/publication/232511020_Mothers'_Beliefs_About_the_Role_of_Ability_and_Effort_in_School_Learning)
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.9309&rep=rep1&type=pdf>
- Anderman, E. M., Austin, C. C. & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. A. Wigfield & J. S. Eccles (Ed.), *Development of Achievement Motivation* içinde (ss. 197–220). San Diego, CA: Academic Press.
- Anderman, E.M. & Wolters, C.A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. P. Alexander & P. Winne (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* içinde (ss. 369-389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arslan, S. ve Yurdakul, C. (2015). Turkish adaptation and validation of autonomous learning scale. *Journal of International Social Research*, 8(39), 565-569. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi39_pdf/5egitim/arslanserhat_cengizyurdakul.pdf
- Astarlıoğlu, E. (1997). *Performans yönetim yistemi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 66744).
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372569).
- Au, J. L. (2005). *The relationship between task values and achievement goals: An investigation of achievement motivation in Chinese-American elementary children* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (Tez No: 305427691).
- Aubry, J. M. (2009). *Motivation and instructor's self -disclosure using facebook in a french online course context* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 749944369).

- Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338–375. doi:10.1037/0033-2909.120.3.338
- Avcı, Ü., Usluel, Y. K., Kurtoglu, M. ve Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 53-71. Erişim adresi: http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/173391637_yasemin%20kocak.pdf
- Axler, M. S. (2008). *Achievement goals and academic internalization: The role of perceived autonomy support, perceived academic competence, gender and grade level in influencing academic motivation and performance*. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 304367970).
- Bahar, O. ve Bozkurt, K. (2010). Gelişmekte olan ülkelerde turizm-ekonomik büyüme ilişkisi: dinamik panel veri analizi. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 255-265. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/154409>
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/2047>
- Baltaş, A. (2003). *Başarı yönelimi*. İstanbul: Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayınevi.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York, USA: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social-cognitive view*. New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* içinde (ss. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. A. Locke (Ed.), *Handbook of Principles Of Organization Behavior* (ss. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001CD.pdf>
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. doi:10.1037/0022-3514.45.5.1017
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1152-1265. Erişim adresi: <https://faculty.washington.edu/jdb/345/345%20Articles/Baumeister%20et%20al.%20%281998%29.pdf>
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation?* California, USA: Academic Press.
- Baumeister, R.F. & Vohs, K.D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and personality psychology compass*, 1(1), 115-128. doi: 10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak ingilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 215788).
- Bell, B. S. & Kozlowski, S. W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87, 497-505. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.497>
- Bembenutty, H., McKeachie, W.J. & Lin, Y-G., (2000, April). *Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification*. American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Benson, P. (1994, April). *Concepts of autonomy in language learning*. Conference on Autonomy in Language Learning, Hong Kong University of Science and Technology.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning: State of the art. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. doi: 10.1017/S0261444806003958.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Great Britain, UK: Pearson Education.
- Berglas, S. & Jones, E.E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405–517. doi:10.1037/0022-3514.36.4.405
- Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. London, UK: Oxford University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*, 55-68. Erişim adresi: <http://www.ikit.org/fulltext/inresslearning.pdf>
- Berry, L. S. (2007). *Achievement goal orientation and hope: Predicting success on the ACT* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 304704748).
- Bilge, M. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin meslek alanlarına yönlendirilme etkinliklerinin yeterlilik düzeyi* (Yüksek lisans tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 201614).
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of selfregulation*. San Diego: Academic Press.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. New York, USA: Kogan Press.

- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I. & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40, 373-384. doi: 10.1080/00207590444000302
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/509195>
- Brookes, A. & Grundy, P. (1988). *Individualization and autonomy in language learning. ELT documents*. London, UK: Modern English Publications and British Council.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, USA: Guilford Press.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Madison, USA: McGraw Hill.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252. doi:10.1037/0022-0663.99.2.241
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the School*, 40, 417-419. doi: http://dx.doi.org/10.1002/pits.10092
- Carr, P. B. (1999). *The measurement of resourcefulness intentions in the adult autonomous learner* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No. 9949341).
- Cassidy, S. & Eachus, P. (2001). Developing the computer self-efficacy (CSE) scale: Investigating the relationship between CSE, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153. doi: 10.2190/JGJR-0KVL-HRF7-GCNV
- Chan, V., Spratt, M. & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation & Research in Education*, 16(1), 1-18. doi: 10.1080/09500790208667003
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99-122. doi: 10.1080/02601370500056227

- Chene, A. (1983). The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion. *Adult Education Quarterly*, 34(1), 38-47. doi: 10.1177/0001848183034001004
- Chickering, A. W. (1987). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.43
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J. & Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 88-99. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.11.001
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Boston, USA: Allyn and Bacon Press.
- Coleman, P. (2000). Aging and The Satisfaction Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 291- 294. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1449623.pdf?refreqid=excelsior%3Aef10f7ddda56d4513ebae2fbf37970dc>
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of Learning and Performance* içinde (ss. 229-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Confessore, G. J. (1992). An introduction to the study of self-directed learning. G.J. Confessore & S.J. Confessore (Ed.), *Guideposts to Self-Directed Learning: Expert Commentary on Essential Concepts* içinde (pp. 1-6). Amerika, PA: Organization Design and Development.
- Confessore, G. (2000). Factor validation of the learner autonomy profile, version 3.0 and xxtraction of the short form, *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 39-58. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/284034064_Factor_validation_of_the_learner_autonomy_profile_version_30_and_extraction_of_the_short_form

- Confessore, G. J., & Park, E. (2004). Factor Validation of the Learner Autonomy Profile, Version 3.0 and Extraction of the Short Form. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 39-58. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/284034064> Factor validation of the learner autonomy profile version 3.0 and extraction of the short form
- Connell, J. & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self system processes. M. Gunnar & L. Sroufe (Ed.), *Self Processes In Development: Minnesota Symposium On Child Psychology*, içinde (43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Costello, T. A. (2011). *Achievement Goals, Interest, Study Strategies, and Academic Achievement* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 881293598).
- Covington, M. V. (1984a). Motivation for self-worth. *Research on Motivation in Education*, R. Ames (Ed.) içinde (ss. 77–113). New York: Academic Press.
- Covington, M. V. (1984b). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85(5), 4-20. doi: 10.1086/461388
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, UK: Cambridge University Press.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666–679. doi: 10.1037/0022-3514.90.4.666
- Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31). Erişim adresi: <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/211/141>
- Çelik, K. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No.462303).
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf>

- Çetin, S. (2009). *Vizyon yönetimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 95-103. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/274/257>
- Dam, L. (1988). *Developing autonomy in schools: Why and how? Language Teacher* 1, 22-33. Erişim adresi: [https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Dam,+L.+\(1988\)+Developing+autonomy+in+schools:+Why+and+how%3F+Language+Teacher+1,+22-33.+&hl=tr&as_sdt=0,5](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Dam,+L.+(1988)+Developing+autonomy+in+schools:+Why+and+how%3F+Language+Teacher+1,+22-33.+&hl=tr&as_sdt=0,5)
- Dam, L. & Legenhausen, L. (1996). The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment - The first months of beginning English. R. Pemberton (Ed.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* içinde (ss.265-280). Hong Kong: Hong Kong University Press, 265-280.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: *A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/240273279_Teacher_Quality_and_Student_Achievement_A_Review_of_State_Policy_Evidence
- Daryamanti, T. (1986). *Readiness for self-directed learning and achievement of the students of Universitas Terbuka*. (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 304122460)
- Davis, G. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston, USA: Allyn & Bacon Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. doi: 10.1037/h0030644
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 110. doi: 10.1037/0022-3514.40.1.1
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6

- Deci, E. V. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-269. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. R. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650. doi: 10.1037/0022-0663.73.5.642
- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-346. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Deregözü, A. (2014). *Özerk öğrenme bağlamında almanca öğretmeni yetiştirilmesi: İstanbul Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381939)
- Derrick, M. G. (2000). *The measurement of an adult's intention to exhibit persistence in autonomous learning* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 276280161)
- Derrick, M. G. & Carr, P. B. (2003). Facilitating and understanding autonomy in adult learners. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 17(2), 4-10. doi: 10.1002/nha3.10220
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, USA: Collier Books.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dickenson, P.A. (2009). *Goal orientation of latino English language the relationship between students' engagement, achievement and teachers' instructional practises in mathematics* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez no. 304998346).
- Doody, S. M. (1998). *The relationship between self-efficacy and female collegiate tennis performance* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez no. 304569295).

- Doran, G. T. (1981).). "There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives", *Management Review*, Vol. 70, Issue 11, pp. 35-36. Erişim adresi: <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>
- Douglas, E. (2010). *A study of barriers to adult self-directed learning* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No:757725252).
- Dowson, M. & McInerney, D.M. (2003). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91–113. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00010-3
- Duit, R. & Treagust, D. (1998). Learning in science: From behaviorism towards social constructivism and beyond. B. J. Fraser & K. G. Tobin (Ed.) *International Handbook of Science Education, Part 1*, içinde (ss.3-25). Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. Erişim adresi: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34212799/PROJE_ODEVI_KAYNAKLARI.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558591293&Signature=57S9sdgWAWwl2%2BgaSTY7%2FtEAmbY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DE-OGRENME ve KURUMSAL EGITIMDE YENI YAKL.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34212799/PROJE_ODEVI_KAYNAKLARI.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558591293&Signature=57S9sdgWAWwl2%2BgaSTY7%2FtEAmbY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DE-OGRENME+ve+KURUMSAL+EGITIMDE+YENI+YAKL.pdf)
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitimini etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258594).
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, USA: The Psychology Press.

- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- E.E. Jones, S. Berglas. (1978). Control of attributions about the self-through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the use of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *4*, 200–206. doi: 10.1177/014616727800400205
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169–189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. A. J. Elliot & C. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence and Motivation* içinde (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliott, E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 5-12. doi: 10.1037//0022-3514.54.1.5
- Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. A.J. Elliot & C.S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence And Motivation* içinde (ss. 3-12). New York, NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 968-980. doi: 10.1037/0022-3514.66.5.968
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 461-475. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J. & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Psychology*, *80*, 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J. McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 549-563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549

- Ercoskun, M. H. & Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004019>.
- Ergür, D. O. (2010, Kasım). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eryılmaz, A. (2012). Investigating of the effectiveness of the extending the goals group guidance program for adolescents with respect to positive psychotherapy. *Education & Science*, 37(164), 3-19. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/190>
- Escarti, A., & Guzman, J. F. (1999). Effects of feedback on self-efficacy, performance, and choice in an athletic task. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 83-96. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/235943407_Effects_of_Feedback_on_Self-Efficacy_Performance_and_Choice_in_an_Athletic_Task
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389. Erişim adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/C19S4/382-389.pdf>
- Evelyn, M. N. (2011). *The effect of gender, age, learning preferences, and environment on self-directed learning readiness: An exploratory case study of physician learner preferences* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No:873963903).
- Farmer H. S, Vispoel W., Maehr M. L. (1991). Achievement contexts: Effect on achievement values and causal attributions. *Journal of Educational Research*, 85, 26–38. doi: 10.1080/00220671.1991.10702809
- Feltz, D. (1992). Understanding motivation in sport. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* içinde (ss.93-106). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), 711–724. doi: 10.1080/01443410802337794

- Fishbein, M., and Ajzen, I. (1975). *Belief Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fisher, S. M. (2004). *Autonomous learning in the leadership construct of challenging the process* (Doktora tezi, Regent University). Erişim adresi: <https://www.regent.edu/acad/global/publications/dissertations.cfm>
- Frey, Bruno S. & Alois Stutzer (2002). What can economists learn from happiness research? *Journal of Economic Literature*, 40(2), 402-435. doi:10.1257/002205102320161320
- Ford M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gagne, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. doi: 10.1002/job.322.
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, G. (2015). Investigation of the relationships between autonomous foreign language learning, learning styles and some variables. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 129. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/508626>
- Gençay Ö. A. ve Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulları öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 241-253. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/481>
- George, T. (1994). Self-confidence and baseball performance: A causal examination of self-efficacy theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 381-399. doi: 10.1123/jsep.16.4.381
- Givvin, K. B. (1997). *Content, conveyance, and impact of significant adults' goals: Toward an understanding of the antecedents of adolescents' goal orientations* (Doktora tezi) ProQuest Dissertations &Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No: 304351418).

- Gremmo, M.J. & Riley, P. (1995) Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning. *Special Issue of System*, 23(2), 151-164. doi: 10.1016/0346-251X(95)00002-2.
- Gough, I. & McGregor, J. A. (2007). *Well-being in developing countries: New approaches and research strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454. Erişim adresi: http://turkishstudies.net/Makaleler/1812135058_30G%C3%B6mlüksiz%20Nuri.pdf
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898. doi: 10.1037/0022-3514.52.5.890
- Guay, F., Ratelle, C. & Chantal, J. (2008). Optimal learning in optimal context: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240. doi: 10.1037/a0012758
- Günay, D. (2004). *Üniversitenin Neliği, Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği*. First International Congress on University Education, Perspectives on University Education in the 21st Century, İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Gür, H. (2018). *Autonomous learning for english language education in Turkey* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 492248).
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/910>
- Hackel, T.S., Jones, M.H., Carbonneau, K.J. & Mueller, C.E. (2016). Re-examining achievement goal instrumentation: Convergent validity of AGQ and PALS. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 73-80. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.04.005
- Haggerty, D. L. (2000). *Engaging adult learners in self-directed learning and its impact on learning styles* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir (Tez No: 30463261).

- Haney, C. & Long, Bandura. C. (1995). Coping effectiveness: A path analysis of self-efficacy, control, coping, and performance in sport competitions. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1726-1746. doi: 10.1111/j.1559-1816.1995.tb01815.x.
- Harackiewicz, J., Barron, K. & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21. doi: 10.1207/s15326985ep3301_1.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330. doi: 10.1207/s15326985ep3301_1.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2004). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575. doi: 10.1037/0022-0663.94.3.562
- Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, 4(1), 82-136. Erişim adresi: https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol4iss1/Harrison_V4I1_pp91-119.pdf
- Harter, S., Whitesell, N. R. & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777–807. doi: 10.3102/00028312029004777
- Haviland, W.A. (1994). *Human evolution and prehistory*. Orlando, USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Hepburn, M. (1983). Can school teachers and administrators make a difference? The research evidence. *Democratic education in schools and classrooms*, 5-29. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Hepburn%2C+P.+%281983%29.+Can+scrools%2C+teachers+and+administrators+make+a+differen ce%3F+&btnG=

- Hertz-Lazarowitz R., Kirdus V.B. & Miller N. (1992). Implications of current research on cooperative interaction for classroom application. R Hertz-Lazarowitz, N. Miller (Ed.) *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*, içinde (ss. 253–80). New York: Cambridge University Press.
- Hill, L. H. (2006). Sense of belonging as connectedness, American-Indian worldview, and mental health. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20(5), 210–216. doi: 10.1016/j.apnu.2006.04.003
- Hilts, K.W. (2012). *Classroom practices that support self-regulation and achievement goals in high school students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No. 072313805).
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences*. London, England: Sage Publications.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Hsieh, H. (2010). *Self-access center and autonomous learning: EFL college students' motivations, activities and perceptions of learning effectiveness* (Doktora tezi) ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No. 851182568).
- Hunt, J., Gow, L. & Barnes, P. (1989). *Learner self-evaluation and assessment: A tool for autonomy in the language learning classroom*, V. Bickley (Ed.). *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Cultures* içinde (ss.207-217). Hong Kong: Institute of Language in Education.
- Hynd, C., Holschuh, J. & Nist, S. (2000). Learning complex scientific information: motivation theory and its relation to student perceptions. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 23–57. doi: 10.1080/105735600278051
- Ingledeu, D.K., Markland, D. & Sheppard, K.E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1921–1932. doi: 10.1016/j.paid.2003.08.021
- Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366. doi: 10.1037/0022-3514.76.3.349

- Iyengar, S. S. & DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic motivation. J. Murphy Berman (Ed.), *Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self* içinde (ss 129-174). USA: University of Nebraska Press.
- İmre, N. (2015). *An investigation into relationship between degree of learning autonom, academic and social variables* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 414616).
- Johnson, A. (2009). *Effect of autonomous versus controlling learning environments on Indian-American students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir (Tez No:304966928).
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84. Erişim adresi: http://kefdergi.com/pdf/15_1/73.pdf
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184. doi: 10.1007/s10648-006-9012-5
- Kara, A. (2011). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/57045>
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569-581. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.569
- Karabiyik, A. S. L. I. (2008). *The relationship between culture of learning and Turkish university preparatory students' readiness for learner autonomy* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 226514).
- Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 245-247. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/714>
- Kart, M. E. ve Güldü, Ö. (2008). Self-determination scale: The adaptation study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 187-207. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/837/10590.pdf>

- Kennett, D. J. & Ackerman, M. (1995). Importance of learned resourcefulness to weight loss and early success during maintenance: Preliminary evidence. *Patient Education and Counseling*, 25, 197-203. doi: 10.1016/0738-3991(95)00713-A
- Kennett, D. J., Worth, N. C. & Forbes, C. A. (2009). The contributions of Rosenbaum's model of self-control and the transtheoretical model to the understanding of exercise behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 602-608. doi: 10.1016/j.psychsport.2009.03.012
- Kim, M. (2006). *Motivation in hybrid courses: The influence of self efficacy and sense of classroom community on goal orientation* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No. 1523717775).
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York, USA: Association Press.
- Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37. Erişim adresi: <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/86>
- Kohonen, V. 1992. Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, içinde (ss. 14-39.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolditz, T. A. & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the selfhandicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502. doi: 10.1037//0022-3514.43.3.492
- Komaraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25(1), 67-72. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.005
- Kowal, J. & Fortier, M.S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368. doi: 10.1080/00224549909598391
- Küçükler, H. (2016). *The impact of autonomous learning on graduate students' proficiency level in foreign language learning* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438372).
- Lacey, F. (2007). Autonomy, never, never, never! *Independence*, 42, 4-8. Erişim adresi: <http://learnerautonomy.org/>

- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333-359. doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.333
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. & Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197. doi: 10.2307/1132300
- Leary, M. R. & Shepperd, J. A. (2007). Behavioral self-handicaps versus self-reported self-handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 1265–1268. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1265
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London, England: Longman.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307-315. doi: 10.1037/0022-0167.44.3.307. doi: 10.1037//0022-0167.44.3.307
- Leung, M. (2003). *Cultural values and motivational beliefs as antecedents to hong kong student teachers' achievement goals and learning strategies* (Doktora tezi, The Chinese University of Hong Kong). (305241487).
- Lindt, S.F., (2010). *Parents and ethnic identity as influences on college students' achievement goals* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No. 518827324).
- Linnenbrink, E.A. (2004). Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. P.R. Pintrich & M.L. Maehr (Ed.), *Motivating sTudents, Improving Schools* içinde (ss. 159-184). Amsterdam: Elsevier.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bi-directional model. *Educational Psychologist*, 37, 69–78. doi: 10.1207/S15326985EP3702_2
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137. doi: 10.1080/10573560308223

- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin, Ireland: Authentik Language Learning Resource Press.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23(2), 175-181. doi: 10.1016/0346-251X(95)00006-6
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24 (4), 427-435. doi: 10.1016/S0346-251X(96)00039-5
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94. doi: 10.1093/applin/20.1.71
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990, November). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, US: Prentice-Hall.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 212-247. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Latham%2C+G.+P.%2C+%26+Locke%2C+E.+A.+%281991%29.+Self-regulation+through+goal+setting.+Organizational+behavior+and+human+decision+processes%2C+50%282%29%2C+212-247.&btnG=
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year Odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705
- Long, H. B. (1987, April). *Self-directed learning and learning theory*. Paper presented at Commission of Professors Conference, Washington, DC.
- Lowe, (2009). *A correlational study of the relationship between learner autonomy and academic performance* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (Tez No. 3338791).
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Maddy, L.M (2013). *Factors affecting self-esteem and self-efficacy in the unemployed* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez no. 1432706693)

- Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Cit. 3, ss. 299-315). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Heath.
- Maehr ML, Midgley C. (1991). Enhancing student motivation: a school-wide approach. *Educational Psychologist*. 26, 399–427. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_9
- Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation in School* içinde (ss. 77–104). New York: Taylor Francis.
- Margolis, H. & McCabe, P.P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77(6), 241-249. doi: 10.3200/TCHS.77.6.241-249
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1971). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mavisu, H. (2010). *Bireysel kariyer planlamanın aşamalarından biri olarak hedef belirleme ve kariyer başarısı ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No.265938).
- Mayers, R. (2003, September). *Learning and instruction*. New Jersey, USA: Merrill Prentice Hall.
- Mc Cabe, L. A., Cunnington, M. & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* içinde (ss. 340 –356). New York: Guilford.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

- Meyer, D. A. (2001). *The measurement of intentional behavior as a prerequisite to autonomous learning* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 304693210)
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.710
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Michigan, USA: Ann Arbor, 1001.
- Midgley, C, Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.77
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411. doi: 10.1177/0272431695015004001
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75. doi:10.1006/ceps.2000.1041.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422..Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X96900284>.
- Mithaug, D.E. (1993). *Self-regulation theory: How optimal adjustment maximizes growth?* Westport, Ireland: CT: Praeger.
- Mizelle, N.B. & Hart, L.E. (1993, March). *Middle grade students' motivational processes and use of strategies with expository text*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.
- Mulnier H (2013, December). *European Diabetes Nursing*. FEND Conference, 10:96-97.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30

- Muraven, M.R., & Baumeister, R.F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259. doi: 10.1037/0033-2909.126.2.247
- Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96–115. doi: 10.1006/ceps.2000.1046
- Naylor, J. C., Pritchard, R. D. & Ilgen, D. R. (1980). *A theory of behavior in organizations*. New York, USA: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. P. Benson & P. Voller (Ed.), *Autonomy and Independence in Language Learning* içinde (ss.192-203). London: Longman.
- Nunan, D. (2000). Autonomy in language learning. ASOCOPI2000. Erişim adresi: http://www.nuan.inf/presentations/autonomy_lang_learning.paf
- Odacı, H., Çelik, Ç. B. ve Çikrıkci, Ö. (2016). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105. Erişim adresi: <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/74/73>
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2569>
- Omaggio, A. (1978, January). Successful language learners: What do we know about them? *ERIC-CLL News Bulletin*, May, 2-3.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdüleme kuramları*. Ankara: Sevinç.
- O'Neill, J. & Conzemius, A. (2006). *The power of SMART goals: Using goals to improve student learning*. Bloomington, Indis: Solution Tree.
- O'Neil, H.F & Drillings, M. (1994). *Motivation: Theory and research*. Hillsdale, USA: New Jersey Hove.

- Ormrod, J. E. (2003, April). *Educational psychology: Developing learners*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Research of Educational Research*, 70(3), 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323
- Otis, N., Grouzet, F. M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.170
- Özdemir, S.M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pajares, F., Britner, S. & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422. doi: 10.1006/ceps.1999.1027
- Palmer, C. (2003). *Linking learner autonomy and conditions for learning in the workplace: knowledge management systems as organizing circumstances* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 305329312).
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389. doi: 10.1037/0033-2909.102.3.357
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, 32, 209-220. doi: 10.1207/s15326985ep3204_2
- Patrick, H., Anderman, L.H., Ryan, A.M., Edelin, K. & Midgley, C. (1997, March). *Social influences of students' emotional adjustment: Different effects for African-American and European-American students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 153-171. doi: 10.1016/S1041-6080(00)80003-5
- Pieper, S.L. (2003). *Refining and extending the 2x2 achievement goal framework: Another look at work-avoidance* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 305329312)

- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* içinde (ss. 3-12). San Francisco, C.A.: Jossey and Bass.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470. doi: 10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P.R. (2000). An Achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi: 10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student 24 motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667- 686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337. doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.002
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. 10.1037/0022-0663.82.1.33 Erişim adresi: <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. D. Schunk, & J. Meece, *Student Perceptions in the Classroom* içinde (ss. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002, May). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey, USA: Prentice-Hall.

- Pintrich, P.R., Smith, D.A. & Garcia, T. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational & Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Pittenger, O. E. & Gooding, C. T. (1971). *Learning theories in education practice: An integration of psychological theory and educational philosophy*. New York, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Pritchard, R. D. & Ashwood, E. (2008). *Managing motivation: A manager's guide to diagnosing and improving motivation*. New York, USA: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pokay, P. & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.41
- Ponton, M. K. (1999). *The measurement of an adult's intention to exhibit personal initiative in autonomous learning* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 304520327)
- Ponton, M. K. & Carr, P. B. (1999). *A quasi-linear behavioral model and an application to self-directed learning* (NASA Technical Memorandum 209094). Hampton, VA: NASA Langley Research Center.
- Ponton, M. K., Derrick, M. G. & Carr, P. B. (2005). The relationship between resourcefulness and persistence in adult autonomous learning. *Adult Education Quarterly*, 55(2), 116-128. doi: 10.1177/0741713604271848
- Ponton, M. K. & Rhea, N. E. (2006). Autonomous learning from a social cognitive perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(2), 38-49. doi: 10.1002/nha3.10250
- Poortenga, A. L. (1998). *Autonomy: Moral not political democratic education and Kant*. (Doktora tezi, Department of Philosophy Notre Dame, Indiana). Erişim adresi: <https://philpapers.org/rec/POOAMN>

- Popilskis, L.B. (2013). *The link between students' achievement goals and perceptions of the classroom environment* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 1351403739)
- Porter, L. W. & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. California, USA: Dorsey Press.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. E. L. Deci & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of Self-Determination Research* içinde (ss.183-203). New York: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990.
- Reeve, J. & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. V. Chirkov, R. Ryan, & K. Sheldon (Ed.), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* içinde (ss. 111-132). New York, NY: Springer.
- Reeve, J. Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.537
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98,109-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154. doi: 10.1177/1477878509104319
- Reeve, J., Ryan, R. Deci, E. L. & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. H. Schunk &

- B. J. Zimmerman (Ed.). *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications* içinde (ss. 223-244). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Retelsdorf, J. & Gunther, G. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1111-1119. doi: 10.1016/j.tate.2011.05.007
- Riihimäki, J. (2013). *Autonomous language learning in EFL-classrooms in Finland*.
Erişim adresi:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41970/URN:NBN:fi:ju-201308142153.pdf?sequence=1>
- Rinthapol, N. (2013). *Goal orientation and motivational patterns among underrepresented minority junior high school students from low-income immigrant families in a college preparation program* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 1355108645).
- Robustelli, S.C. (2006). *There's more than one yellow brick road: examining revised achievement goal theory and its efficacy in explaining teachers' goals, students' goals and achievement* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 305291909).
- Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11, 109-121. doi: 10.1016/S0005-7894(80)80040-2
- Rosenbaum, M. (1989). Self-control under stress: The role of learned resourcefulness. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 11, 249-258. doi: 10.1016/0146-6402(89)90028-3.
- Rosenbaum, M. (1990). The role of learned resourcefulness in the self-control of health behavior. M. Rosenbaum (Ed.), *Learned Resourcefulness: On coping Skills, Self-Control, and Adaptive Behavior*, içinde (ss. 3-30). New York, NY: Springer Publishing Co.

- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M. Connell, J. P. & Grolnick, W. S. (1992). A theory of internalization and selfregulation. A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Ed.). *Achievement Motivation: A Social-Developmental Perspective* içinde (ss. 167-188). NY: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. E. L. Deci & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* içinde (ss. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A SDT perspective on internalization and integration within cultures. M. R. Leary & J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of Self and Identity* içinde (ss. 253-274). New York: Guilford Press.
- Salili, F., Chiu, C. & Lai, S. (2001). The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. Salili, F and Chiu's (Eds.), *Student Motivation: The Culture and Context of Learning* içinde (ss. 221-247). New York: Kluwer.
- Saunders, M. A. (2010). *Exploring relationships between student achievement and the intensity and specificity of individual student goals in mathematics*. (Yüksek lisans

- tezi) ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 759849445).
- Sapio, M. (2010). *Mastery Goal Orientation, Hope, And Effort Among Students With Learning Disabilities* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 750489405).
- Scharle, Á. & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schneider, R.J, Ackerman, P.L. & Kanfer, R. (1996). To ‘‘act wisely in human relations’’: Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*. 21: 469–81. doi: 10.1016/0191-8869(96)00084-0
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002). *Modern psikoloji tarihi* (Çev. Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. H. (1989a). Social cognitive theory and self-regulated theory. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* içinde (ss. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and achievement. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. doi: 10.1007/BF01320134
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. *Handbook of Self-Regulation*, içinde (ss.n631-649) San Diego, CA, US: Academic Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008, April). *Motivation in education*. New Jersey, USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schwartz, M. (2017). *The relationship between social anxiety and school motivation in sixth-grade students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 1896955601).
- Seegers, G. & Boekaerts, M. (1996). Gender-related differences in self-referenced cognitions in relation to mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 215-240. doi: 10.2307/749601

- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Shih, S. S. (2005). Taiwanese sixth graders' achievement goals and their motivation, strategy use, and grades: An examination of the multiple goal perspective. *The Elementary School Journal*, 106, 39–58. doi: 10.1086/496906
- Shim, S. & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 333-349. doi: 10.3200/JEXE.73.4.333-349
- Shim, S., Ryan, A. & Anderson, C. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 655-671. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.655
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.71
- Skaalvik, E. M. & Rankin, R. J. (1994). Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 419-428. doi: 10.1111/j.2044-8279.1994.tb01113.x
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E. A. & Chi, U. (2012). Intrinsic motivation and engagement as "active ingredients" in garden-based education: Examining models and measures derived from self-determination theory. *Journal of Environmental Education*, 43(1), 16–36. doi: 10.1080/00958964.2011.596856.
- Skinner, E. A. Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. doi: 10.1037/a0012840
- Sligh, A.C. (2003). *The relation between intelligence and creativity in different intelligence levels*. Alabama, USA: University of Alabama Press.

- Smith, D. S. & M. J. Strube (1991). Self-protective tendencies as moderators of selfhandicapping impressions. *Basic and Applied Social Psychology*, 12, 63-80. doi: 10.1207/s15324834basp1201_5
- Smith, M., Duda, J., Allen, J. & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155- 190. doi: 10.1348/000709902158838
- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397. doi: 10.1093/elt/ccn038
- Söylemez, N. H., Sütçü, N. D. ve Sütçü, K. (2014). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerie ilişkin algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 2(4), 91-110. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/174025>
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. & Turner, J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. doi: 10.1207/s15326985ep3902_2
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çev. Figen Çok vd.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Strube M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 211–224. doi: 10.1207/s15324834basp0703_4
- Tanyeli, N. ve Kuter, S. (2013). Examining learner autonomy in foreign language learning and instruction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 19-36. Erişim adresi: <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/2528/1/ntanyelieng53a.pdf>
- Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahiers Franco-Canadiens De L'ouest*, 4 (1), 89-102. Erişim adresi: <https://ustboniface.ca/presses/file/documents---cahier-vol-4-no-1/41Tardif.pdf>
- Tatar, E. & Tatar, E. (2007). Öğrenme stillerine dayalı öğretim. *Journal of Qafqaz University*, 20, 126-130. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/290429416_Ogrenme_stillerine_dayali_ogretim_Learning_Styles_Based_Teaching
- Taylor, J. S. (2005). *Personal autonomy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Tennant, S.M. (2005). *Peer orientation towards school, students' achievement goals, and adolescents' achievement-related behavior* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 304997234).
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Eğitim fakültesi yayınları.
- Thorkildsen T.A. & Nicholls J.G. (1998). Fifth graders achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179–201. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.179
- Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher autonomy: A Vygotskian theoretical framework*. CLCS Occasional Paper No. 48. ISSN 0332 3889. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED412741>
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self ingroup relationships *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 323-338. doi: 10.1037/0022-3514.54.2.323
- Tsay, M. H. (1999). *Students' preferences for strategies to facilitate self-directed learning in distance education in Taiwan*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 304523228).
- Turner, J. & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/20201530.pdf>
- Turner, J. C. & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Board*, 106, 1759-1785. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00404.x
- Ulusoy, A.B. (2016). *Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) .YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No.439281).
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138. doi:10.1023/A:1009061303214. doi: 10.1023/A:1009061303214

- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A metaanalysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170–182. doi: 10.1207/s15327957pspr0102_4
- Üğüten, S. D. (2009). *The use of writing portfolio in preparatory writing classes to foster learner autonomy* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabandan erişildi (Tez No:228909)
- Ünsal, G. (2013). Fransızca öğreniminde birinci yabancı dil İngilizce, öğrenme stratejileri ve motivasyonun rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7792/101964>
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do student take responsibility for their learning. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 148-169. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/63225>
- Üzbe, N., & Bacanlı, H. (2013). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26087/274923>
- Van Yperen, N.W., Eliot, A. J. & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39, 932–943. doi: 10.1002/ejsp.590.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 52, 1003-1017. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*. 53, 159-172. doi: 10.1177/0013164493053001018

- Van Duyne, L. (2001). *Sequencing process and outcome feedback: Investigating the role of goal orientation during skill acquisition* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 304760194).
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 246-260. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.246
- Vernon, P. E. (1989). The nature–nurture problem in creativity. J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Ed.), *Handbook of Creativity: Perspectives on individual Differences* içinde (ss. 93-110). New York, NY: Plenum Press.
- Waleff, M.L (2010). *The relationship between mastery orientation goals, student self-efficacy for reading and reading achievement in intermediate level learners in a rural school district* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 807418289).
- Walker, C.O., Winn, T.D. & Lutjens, R.M. (2012). Examining relationships between academic and social achievement goals and routes to happiness. *Education Research International*. doi: 10.1155/2012/643438
- Walls, T. A. & Little, T. D. (2005). *Summary statistics of adjustment model indicators*. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&scioq=Tor-Moloney%2C+D.+%281997%29.+Teacher+autonomy%3A+A+Vygotskian+theoretical+framework.+CLCS+Occasional+Paper+No.+48.+ISSN+0332+3889.&q=Summary+statistics+of+adjustment+model+indicators.+&btnG=
- Wambua, J. M. (2008). *Possible selves and goal orientations of Kenyan post-secondary students in the south-east United States*. Amerika: The University of Alabama.
- Watters, J. J. & Ginns, I.S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313. doi: 10.1023/A:1009429131064
- Weimer, M. (2009). *Effective Teaching Strategies: Six Keys to Classroom Excellence. Faculty Focus-Higher Education*. Amerika: Teaching Strategies from Magna Publications.

- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International Ltd.
- Wedman, J. & Graham, S.W. (1998). Introducing the concept of performance support using the performance pyramid. *Journal of Continuing Higher Education*. 46, 8-20. doi: 10.1080/07377366.1998.10400352
- Wentzel K.R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*. 81, 131–42. doi: 10.1037/0022-0663.81.2.131
- Wentzel, K.R. (1991a). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 61, 1066–78, doi: 10.2307/1131152
- Wentzel, K.R. (1991b). Social competence at school: the relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*. 61, 1–24. doi: 10.2307/1170665
- Wentzel, K.R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. *Schunk & Meece*, 287–306. doi: 10.1177/0272431693013001001
- Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: the role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence* 13, 4–20. doi: 10.1177/0272431693013001001
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173–82. doi: 10.1037//0022-0663.86.2.173
- White, D. (2006) *The Relationship of Classroom Achievement Goal, Personal Achievement Goals, and Frames of Reference with Academic Self-Concept*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 305309708).
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L. & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science Medicine*, 45(11), 1705-1713. doi: 10.1016/S0277-9536(97)00103-2
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205. doi: 10.1207/S15326985EP3804_1

- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236
- Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90015-1
- Woo, W. T. (1984). Exchange rates changes and the prices of nonfood, non-fuel items. *Brookings Papers on Economic Activity*, 2, 11-30. Erişim adresi: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/1984/06/1984b_bpea_woo_hooper.pdf
- Wood, R. E. & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanism and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415. doi: 10.1037/0022-3514.56.3.407
- Yan, T. (2014). *Self-oriented perfectionism, achievement goals and procrastination* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 1651243779).
- Yetim, Ü. (1991). “*Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*” (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 16120).
- Yumuşak, N., Sungur, S. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53-69. doi:10.1080/13803610600853749
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşamboyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No.431342).
- Zajas, J. J. & Mitchener Zajas, J. R. (1994). Planning your total career and life portfolio: part 1: a model for management development. *Executive Development*, 7(2), 19-21. doi: 10.1108/EUM0000000003914
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862. doi: 10.2307/1163397



EKLER

Ek 1 – Kişisel bilgi formu

Sakarya Üniversitesi'nde Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Ad, soyad ve numara gibi kimliğinizi tanıttıcı bilgiler vermeden formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde yanıtlamanızı rica eder, katkınız için teşekkür ederim.

Saadet GÜLTAŞ

Cinsiyetiniz: Kız() Erkek()

Yaşınız: ()

Kaçıncı sınıfa devam ediyorsunuz: 7() 8() 9() 10() 11()

Okulunuz? ()

Ek 2: Özerk Öğrenme Ölçeği

	(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	1	2	3	4	5
2	Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	1	2	3	4	5
3	Zorluklarla başa çıkmayı severim.	1	2	3	4	5
4	Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim	1	2	3	4	5
5	Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
6	Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım	1	2	3	4	5
8	Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
9	Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	1	2	3	4	5
10	Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
11	Derse başlamak için asla bahane üretmem.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5

Ek 3: Adaptif Öğrenme Ölçeği

	(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Bu yıl pek çok yeni kavramı/bilgiyi öğrenmem benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
2	Sınıftaki amaçlarımdan biri elimden geldiğince çok öğrenmektir.	1	2	3	4	5
3	Sınıftaki amaçlarımdan biri bu yıl pek çok yeni becerileri edinmektir.	1	2	3	4	5
4	Dersi tam anlamıyla anlamam benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
5	Bu yıl becerilerimi geliştirmem benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
6	Sınıftaki diğer öğrencilerin derslerimde iyi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
7	Amaçlarımdan biri de diğerlerine derslerimde iyi olduğumu göstermektir.	1	2	3	4	5
8	Amaçlarımdan biri derslerin benim için kolay olduğunu diğerlerine göstermektir.	1	2	3	4	5
9	Amaçlarımdan biri diğerlerine kıyasla zeki görünmektir.	1	2	3	4	5
10	Sınıfımda diğerlerine kıyasla zeki görünmem benim için önemlidir	1	2	3	4	5
11	Sınıfta konuyu anlamış görünmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
12	Amaçlarımdan biri arkadaşlarımdan sınıfta konuyu anlamadığımı düşünmesini engellemektir.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenimin sınıfta diğerlerinden daha az bildiğimi düşünmemesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
14	Sınıftaki amaçlarımdan biri dersi anlamada sorun yaşıyor gibi görünmekten kaçınmaktır.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Saadet GÜLTAŞ

E-posta adresi: happiness-cypress@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: (2019) Sakarya Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Lisans : (2009) Balıkesir Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / İngilizce Öğretmenliği Bölümü

Lise: (2005) Balıkesir Süper Lisesi

GÖREVLER

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Bozhöyük 80. yıl Ortaokulu (Siirt/ Kurtalan)	2009
İngilizce Öğretmeni	Şehit Öğretmen Mehmet Birol Kız Teknik ve Meslek Lisesi (Edirne/ Havsa)	2011
İngilizce Öğretmeni	Akmercan Anadolu İmam Hatip Lisesi (Edirne/ Merkez)	2014

ESERLER

A.Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Gültaş, S. (2016). Öğrenci-Öğretmen İletişim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 9(45).

B. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Karataş, B., Titrek, O& Gltaş, S. (2015). Doktora ğrenimine Devam Eden ğretmenlerin Lisansüstü Eğitimdeki Sorunları. *International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL-ICLEL 2015*.

