

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZERGÜN DEMİREĞEN

Ankara, Ocak, 2019



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zergün DEMİREĞEN

Danışman: Doç.Dr. Tülin ŞENER

Ankara, Ocak, 2019

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

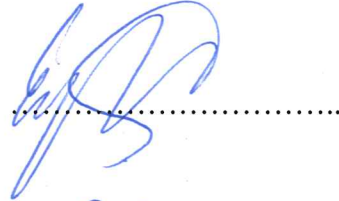
Zerg¼n DEMİREĞEN'in hazırladığı "Ergenlik D¼nemindeki ¼đrencilerin Duygu D¼zenleme Becerileri ile Akademik G¼d¼lenmeleri Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı'nda Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Doç.Dr.T¼lin ŞENER



¼ye Dr.¼đr.¼yesi Eylem G¼ke T¼RK



¼ye Dr.¼đr.¼yesi Leyla ERCAN



ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .. / .. /2018 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .. / .. / 20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Zergün DEMİREĞEN

ÖZET

ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DEMİREĞEN, Zergün

Yüksek Lisans Tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tülin Şener

Ocak 2019, xiii + 77 sayfa

Bu araştırmanın amacı ergenlerde duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenme arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Kalecik ilçesinde yer alan çeşitli ortaöğretim kurumlarında okuyan 969 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler, Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği aracılığıyla toplanmış ve SPSS 24.0 ve AMOS 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Hipotezlerin testinde Yapısal Eşitlik Modellemesinden, Bağımsız Örneklem T-Testinden ve Tek Yönlü Varyans Analizinden faydalanılmıştır. Sonuç olarak ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik güdülenmenin okul türüne göre farklılaştığı, bu farklılaşmanın da fen lisesinin sağlık meslek lisesine göre, imam hatip lisesinin anadolu lisesi ve sağlık meslek lisesine göre yüksek olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri ise hem cinsiyete hem de sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, 12.sınıf öğrencilerinin de 10.sınıf öğrencilerine göre duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmanın bulguları ilgili alanyazın sonuçları ışığında tartışılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalarda ergenlerin ebeveyn ilişkilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin de incelenmesi farklı sonuçlar doğuracaktır.

Anahtar kelimeler: Ergenlik, Duygu Düzenleme Becerileri, Akademik Güdülenme.

SUMMARY

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL REGULATION SKILLS AND ACADEMIC MOTIVATION OF ADOLESCENTS

DEMIREGEN, Zergun

Master's Thesis, Department of Psychological Services in Education/Educational
Psychology

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Tülin Şener

January 2019, xiii + 77 pages

The purpose of this research is to show whether there is a relationship between emotional regulation skills and academic motivation in adolescents. The study's universe consists of 969 students studying at various secondary education institutions located in the Kalecik district of Ankara in the academic year of 2017-2018. Data were collected through Personal Information Form, Emotion Regulation Scale and Academic Motivation Scale and analyzed using SPSS 24.0 and AMOS 24 program. Structural Equation Modeling, Independent Samples T Test and One-Way ANOVA were used. As a result, a significant positive correlation between emotional regulation skills and academic motivations of adolescent students was found. In addition, it was seen that the academic motivation varied according to the type of school, and this differentiation was higher in the type of science high school compared to the type of vocational high school of health, and the type of imam hatip high school was higher than the type of Anatolian high school and the type of vocational high school of health. Emotional regulation skills differ significantly from both sexes and class levels. According to the students of male students, 12th grade students were found to have higher emotion regulation skills than 10th grade students. For the future researchs which will be done on this subject, examining of adolescents' parental relations, peer relations and socio-economic levels will be have different results.

Key words: Adolescence, Emotion Regulation Skills, Academic Motivation.

TEŞEKKÜR

Tezimi hazırlamamda ve bu aşamaya gelene kadarki eğitim hayatımın her adımında üzerimde emeği olan herkese teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ve tez çalışmam sürecinde akademik ve manevi desteğini esirgemeyen tez danışmanım ve sevgili hocam Doç.Dr.Tülin ŞENER'e anlayışlı ve destekleyici yaklaşımıyla birlikte bana olan güveni için yürekten teşekkür ederim. Tezimi geliştirmeme katkı sağlayan tez jüri üyelerinden sayın hocam Dr.Öğr.Üyesi Eylem Gökçe TÜRK'e ve lisans hayatımdan beri üzerimde emeği olan, tez sürecimde de bana desteğini esirgemeyen çok sevgili ve değerli hocam Dr.Öğr.Üyesi Leyla ERCAN'a teşekkür ederim.

Yaşamımın her döneminde gücümü, sabrımı, enerjimi veren; manevi ve maddi desteklerini her daim hissettiğim, hedeflerime, hayallerime ulaşmamı sağlayan, hayattaki en değerlilerim olan annem Fatma DEMİREĞEN ve babam Hasan DEMİREĞEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecimin her aşamasında yanımda olan ve beni destekleyen; zorlandığım, tökezlediğim, bunaldığım dönemlerde beni yüreklendiren Sadettin DOĞAN'a teşekkür ederim. Varlığın beni güçlü kıldı.

Yüksek lisans hayatım boyunca bana yol gösteren ve bu süreçte yardımlarını esirgemeyen, benim için hem bir abla hem bir akademisyen olan Dr.Öğr.Üyesi Şükran SİRKİNTİOĞLU YILDIRIM'a teşekkürü borç bilirim.

Üniversitede hayatıma giren ve on yıldır dostluklarıyla yaşamıma anlam katan, akademik anlamda da gelişimime katkı sağlayan canım arkadaşlarım Seçil ÖZDEMİR, Nurcan GÜRİSOY ve Kübra AKARCA'ya teşekkür ederim.

Hayatımdaki yerlerinin her zaman başka olduğu, sevgileriyle, destekleriyle, kardeşlikleriyle yaşamıma değer katan canım kuzenlerim Eda KARACAOĞLU ve Nurperi DÖNMEZ'e yürekten teşekkür ederim.

Zergün DEMİREĞEN

Bedenen yanımda olmasada varlığını her zaman hissettiğim ve başarılarımla mutlu olduğunu bildiğim canım anneannemin anısına...

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Duygu Düzenleme	6
2.1.1. Duyguların Gelişimi	6
2.1.2. Duygu Kuramları	8
2.1.3. Duyguları İfade Etme	11
2.1.4. Duygu Düzenleme Süreci	14
2.1.5. Yaş Dönemlerine Göre Duygu Düzenleme	19
2.1.5.1. Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme	19
2.1.5.2. Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme	20
2.1.5.3. Yetişkinlik Döneminde Duygu Düzenleme	22
2.2. GÜdülenme.....	23
2.2.1. GÜdülenmeyle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	25

2.2.1.1. Davranışçı Yaklaşım ve Güdülenme	25
2.2.1.2. Bilişsel Yaklaşım ve Güdülenme	26
2.2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Güdülenme	27
2.2.1.4. Hümanistik Yaklaşım ve Güdülenme	28
2.2.1.5. z Belirleme Kuramı	29
2.3. Akademik Güdülenme	30
2.4. Duygu Düzenleme ve Akademik Güdülenme	33
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Araştırmanın Evreni.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
3.3.2. Akademik Güdülenme lçeği (AG)	37
3.3.3. Duygu Düzenleme lçeği (DD)	37
3.4. Verilerin Toplanması	38
3.5. Verilerin Analizi	39
BÖLÜM IV	40
BULGULAR	40
4.1. Betimsel Demografik İstatistikler	40
4.1.1. Cinsiyet	40
4.1.2. Sınıf Düzeyi	40
4.1.3. Okul Türü.....	41
4.2. Hipotezler.....	41
4.3. Veri Analizi.....	42
4.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi	42
4.4.2. Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri	43
4.4.3. Yol Analizi.....	45
4.4.4. Fark Analizleri	46
4.4.4.1. Cinsiyete Göre Gruplararası Fark	46
4.4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Gruplararası Fark	47
4.4.4.3. Okul Türüne Göre Gruplararası Fark.....	49

BÖLÜM V	52
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	52
5.1. Tartışma ve Sonuç	52
5.1.1. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Değerlendirme	52
5.1.2. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerilerinin ve Akademik Güdülenmelerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Değerlendirme.....	53
5.1.3. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ve Akademik Güdülenmelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Değerlendirme.....	56
5.1.4. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ve Akademik Güdülenmelerinin Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Değerlendirme.....	58
5.2. Öneriler	61
KAYNAKÇA	63
EKLER	73
EK-A: Kişisel Bilgi Formu.....	74
EK-B: AGÖ (Akademik Güdülenme Ölçeği)	75
EK-C: DDÖ (Duygu Düzenleme Ölçeği).....	76
EK-D: Araştırma İzni	77

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Cinsiyet Dağılımı	40
Tablo 2 Sınıf Düzeyi Frekans ve Yüzde Dağılımı	41
Tablo 3 Okul Türü Frekans ve Yüzde Dağılımı	41
Tablo 4 Araştırmanın Hipotezleri.....	42
Tablo 5 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu.....	43
Tablo 6 Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları.....	44
Tablo 7 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu.....	45
Tablo 8 Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Katsayısı Değeri.....	46
Tablo 9 Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenlemenin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 10 Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenlemenin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 11 Duygu Düzenleme Değişkeninin Gruplararası Farklılığına Göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	49
Tablo 12 Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenleme Değişkenlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	50
Tablo 13 Akademik Güdülenme Değişkeninin Gruplar Arası Farklılığına Göre Tamhane Testi Sonuçları.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
<i>Şekil 1:</i> Duygu Modeli Gross, 2014 s:5.....	7
<i>Şekil 2:</i> James-Lange Kuramı ve Cannon-Bard Kuramı, Cüceloğlu 2007 s:267	10
<i>Şekil 3:</i> Duygu Düzenlemesinin Süreç Modeli, Gross 2014 s:7.....	18
<i>Şekil 4:</i> Güdülenme Süreci, Morgan, 2006:191.....	24
<i>Şekil 5:</i> İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Karataş, 2011:13	28
<i>Şekil 6:</i> Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	44
<i>Şekil 7:</i> Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin Test Edilmesi İçin Yapılan Yol Analizi	45

KISALTMALAR

AGÖ	Akademik Güdülenme leği
DDÖ	Duygu Düzenleme leği
FL	Fen Lisesi
AL	Anadolu Lisesi
SML	Sağlık Meslek Lisesi
TEML	Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
İHL	İmam Hatip Lisesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin yaşamları boyunca geçtikleri gelişimsel dönemler vardır. Bu dönemlerden biri olan ergenlik, Latin kökenli olan ve Türkçeye ‘yetişkinliğe doğru büyüyen’ olarak çevirilen ‘adolescere’ kelimesinden türemiştir (Lerner ve Steinberg, 2004; Akt: Steinberg, 2013). Tüm toplumlarda, ergenlik çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin, gelecek için bedensel, duygusal, psikolojik ve cinsel olarak hazırlanmanın olduğu bir büyüme dönemi olarak tanımlanmaktadır (Larson ve Wilson, 2004; Akt: Steinberg, 2013). Kulaksızoğlu’na (2013) göre ergenlik bireyin, fiziksel, hormonal, cinsel, duygusal, sosyal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, özel bir evre olarak tanımlanmaktadır. Gençlik ise üst yaş sınırının daha geniş olduğu ve ergenliği de kapsayan bir çağdır. ‘Buluğ çağına erme sebebi ile hem biyolojik hem de psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk almaya başlanılan çocukluk ve genç yetişkinlik arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki grup’ gençlik olarak tanımlanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2013:33).

Ergenlik döneminde yoğun fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimler yaşanmaktadır. Özellikle fiziksel ve cinsel gelişim ve değişimin duygular üzerinde dalgalanmalar meydana getirdiği gözlenmektedir. Aynı zamanda ergen bu dönemde yaşadığı durumlar karşısında farklı duygular hissedebilmektedir. Değişen yaşla beraber çevre koşullarının ve uyarıların da değişmesi ile birlikte ergenin duygularını ifade biçimleri değişir (Kulaksızoğlu, 2013). Duygusal dengesizlik sonucu ergenin aynı olaya farklı günlerde gösterdiği tepkilerde değişiklik olabilir. Duygusal değişimleri çabuktur, ani öfkelenme gibi davranışları sık görülebilmektedir. Bu dönemde duyguları kontrol edebilme ve düzenleme becerisine sahip olan ergenler sağlıklı bir ergenlik dönemi geçirmiş olurlar.

Eldoğan'a (2012) göre duyguların önemli olmasının nedeni diğer psikolojik durumlarımızı oldukça etkilemesidir. Duygular dikkati, bilişsel süreçleri ve davranışları da etkilemektedir. Kendi yaşadığı duygunun farkında olması ve yine çevresindeki kişilerin duygularının farkında olması bireyin bu duyguları tanıyarak bunlara uygun ifade biçimleri kazanmasını sağlar (Southam-Gerow, 2014). Yaşanılan duyguların kontrol edilip edilememe derecesine göre bu duygular olumlu ya da olumsuz olabilir (Eldoğan, 2012).

Duygu düzenlemesi, bireylerin duygusal durumlarını yönetmeye ve kontrol etmeye yönelik aktif girişimlerinden oluşur. En geniş anlamıyla duygu düzenlemesi, ruh hali, stres ve olumlu ya da olumsuz etkileri de kapsayacak şekilde duygusal olarak bilinen tüm durumların düzenlemesini kapsar. Duygu düzenlemesi, bir duygusal tepkinin dengesini belirler ve böylece bir duygusal tepki başlangıcı olarak tanımlanan duygusal duyarlılıktan ayırt edilebilir. Duygusal duyarlılık ve duygu düzenlemesi, farklı şekillerde gözlemlenir, farklı gelişim yollarını takip eder ve yaşam boyu işlevsel olarak birbirinden farklıdır (Koole, 2009).

Genellikle, duygularını düzene sokmayı hedefleyen kişiler öncelikle kendi duygularını ayarlama ile ilgilenirler. Buna içsel duygu düzenlemesi denmektedir. İçsel duygu düzenlemesi, duygu düzenlenmesine ilişkin yetişkin psikolojisi alan yazınında özel bir odak noktası olmuştur (Gross, 2014).

Duygusal düzenlemeleri hakkında kişilere sorular sorulduğunda, insanlar genellikle olumsuz duyguları azaltma çabalarını, öfkenin, hüznün ve kaygı deneyimsel ve davranışsal yönlerinin azaltılmasına yönelik çaba olarak açıklarlar (Gross, Richards, ve John, 2006). İnsanlar ayrıca, olumlu duygularına, özellikle de sevgi, ilgi ve sevinç (mutluluk) duygularına odaklanmaya çalışırlar (Quoidbach, Berry, Hansenne, ve Mikolajczak, 2010).

Duygular ve duygu düzenleme ile ilişkisi olduğu düşünülen kavramlardan biri gdlenmedir. Güdülenme "eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumu ya da bir başka anlamda kişinin enerjisini belirli bir hedefe yönlendiren davranışları için gösterilen bilinçli veya bilinçsiz gerekçeler" olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000:211). Güdülenme içsel ve dışsal güdülenme olarak ikiye ayrılır. Kişiyi dış kaynaklı bir uyarın harekete geçiriyorsa bu dışsal güdülenme olarak tanımlanmaktadır. Ancak birey herhangi bir uyarının etkisinden bağımsız davranışta bulunuyorsa bu içsel güdülenmeyi ifade eder

(Ünal, 2013). Güdülenme kavramının eğitim ve öğrenmeye yönelik tanımları akademik güdülenme kavramını doğurmuştur. Akademik güdülenme konusu gerek eğitimcilerin gerekse psikologların ilgisini çeken bir konudur. Eğitim- ğretim sürecinde bireyin istendik davranışlar kazanması amaçlanmaktadır. Güdülenme bu süreçte önemli bir noktadır. Öğrencinin akademik hayatında gerçekleştirmesi gereken temel etkinliklere ilişkin güdülenmelerinin yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okuma ve öğrenmeye yönelik isteği ve ilgisi, bir hedefinin olup olmadığı, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevsel olması, daha önce başarılı ve başarısız olduğu durumlarda bunun sebebini neye yüklediği, kendine ilişkin zgven ve yeterlik algısı ve öğrenmesinin nedenine yönelik bilişlerinin tümü öğrencinin güdülenme düzeyini etkilemektedir. Yani güdülenme başarılı olmak için gerekli bilişsel etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını ve düzeyini belirlemektedir (Bozanoğlu, 2004a).

Akademik güdülenme kavramı, öğrencilerin başarısı üzerinde etkili etmenlerden biridir. Öğrencilerin ğrenmeye ilgi duymaları beklenir. Aksi takdirde, eğitim sisteminin tüm çabalarının başarısız olacağı düşünülür. Bu nedenle, akademik güdülenmeyi etkileyen etmenler hakkında bilgilerin anlaşılması ve geliştirilmesi sağlanarak eğitimsel performansın iyileştirilmesine yardımcı olunabilir (Hazrati-Viari, Rad ve Torabi, 2012).

Ergenlerin duygularını düzenleyebilme becerileriyle akademik güdülenmeleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, ayrıca akademik güdülenme ve duygu düzenlemenin cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı bu araştırma kapsamında ele alınan temel problemdir. Bu problemde duygu düzenleme ile akademik güdülenmenin farklılaşmasının inceleneceği cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri ergenlerin öğrenme ortamlarında ilişkisinin olabileceği düşünülen ve okul ortamında doğrudan gözlemlenebilen değişkenlerdir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerde duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenme arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çeşitli türdeki ortaöğretim kurumları incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler incelenmiştir.

1. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.

2.a. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

2.b. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

3.a. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

3.b. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

4.a. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

4.b. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi okul yaşantısının en yoğun yaşandığı dönemdir. Bu yoğunluk öğrencinin akademik olarak mesleki hedeflerini belirlemesi, üniversiteye hazırlık yapmasından kaynaklı olabildiği gibi, akran ilişkisinin ön plana çıkması, karşı cinse yönelik ilgisinin artması, aileden uzaklaşmaya bağlı duygusal durumlarının değişkenlik göstermesinden de kaynaklanabilmektedir. Aynı zamanda da öğrencinin mesleki amaçlarını belirlemek, bunlara yönelik çalışmalar yapmak için okul başarısının yüksek olması, derslere, sınavlara çalışması ve bunlar için güdülenmesinin her daim yüksek olması beklenmektedir. Bilindiği üzere bu dönem bazı kuramcılar (McCandless, Hall, Lewin, Akt: Kulaksızoğlu, 2013) tarafından fırtınalı ve stresli bir dönem olarak görülmektedir. Dönemin getirdiği bu stresler duygulara da yansımakta, ergenin bu ani değişen duygularının farkında olması, duygularını kontrol edebilmesi, duygularını ifade edebilmesi ve bunları düzenleyebilmesi ve bunlara uygun tepkiler vermesi zorlaşmaktadır. Duyguların ergenin gelişimindeki önemi göz önüne alındığında bunları ifade etme ve düzenleyebilmenin ergenin sosyal çevresindeki tutum ve davranışlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Diğer yandan da ergenin duygularındaki değişimlerden kaynaklı akademik başarısı da etkilenebilmektedir. Ayrıca yurtiçi alan yazın incelendiğinde duygu düzenleme ve akademik güdülenme kavramlarının ayrı ayrı

incelenmiş olduğu ancak bu iki değişkenin kendi aralarında nasıl bir iletişim içinde olduğunun araştırılmadığı görülmüştür. Yurt dışı alan yazını incelendiğinde ise Fried (2011), Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad (2005), Hafız'ın (2015) ve Tamir, Bigman, Rhodes, Salerno ve Schreier'in (2015) duygu düzenleme ve güdülenme ilişkisinin incelendiği araştırmalarının olduğu görülmektedir. Yapılacak bu araştırma sonucunda bu iki değişken arasındaki ilişki ortaya koyulduğunda özellikle akademik yaşantının yoğun olduğu ergenlik döneminde öğrencinin öğrenmeye güdülenmesi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki etkileşim fark edilecektir. Farkındalığın oluşmasından sonra gerek okullarda psikolojik danışmanlar tarafından gerekse ailelerin bilgilendirilmesiyle duygulara yönelik çalışmalar yapılarak öğrencilerin güdülenmesine ve okul yaşantısına istekli hale gelmesine destek olacak bilgilerin sağlanacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile ergenlik döneminde duygularını düzenleyebilen ergenlerin akademik güdülenmesiyle ilişkisi ortaya konulacak ve bu duruma yönelik bakış açısı sağlanmaya çalışılacaktır. Araştırmanın sonuçları ayrıca psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal hizmetler gibi alanlarda ve bu alanlarda çalışan kişiler tarafından duygusal problemler ve sonuçlarına yönelik çalışmalara destek olabilir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine verilen ölçme araçlarını içten ve kişisel doğrularını yansıtır biçimde cevaplandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Ankara'nın Kalecik ilçesinde çeşitli türdeki devlet okullarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygu Düzenleme: Duygu düzenlemesi, ruh hali, stres ve olumlu ya da olumsuz etkileri de kapsayacak şekilde duygusal olarak bilinen tüm durumların düzenlenmesini kapsar (Koole, 2009).

Akademik Güdülenme: "Akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi" olarak ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004a).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan duyguların gelişimi, duygu kuramları, duyguları ifade etme, duygu düzenleme süreci, güdülenme ve güdülenmeye yönelik yaklaşımlar ile akademik güdülenme konularında kuramsal ve kavramsal açıklamalara yer verilecektir.

2.1. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme kavramını ayrıntılı incelemek için duyguların gelişimi ve duygu kuramları öncelikli olarak ele alınacaktır.

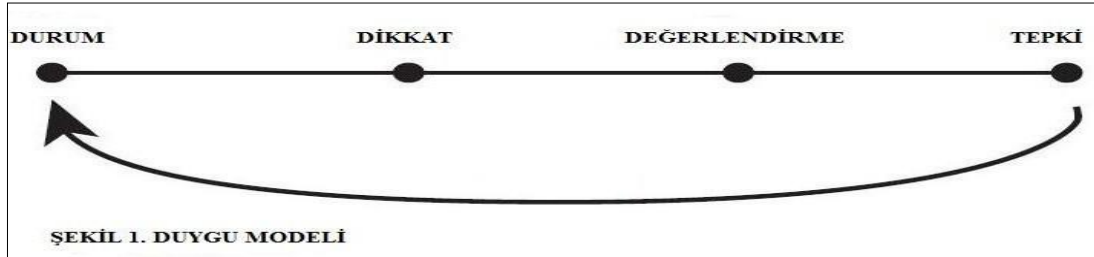
2.1.1. *Duyguların Gelişimi*

İnsanların duygularının doğası ve yapısı hakkındaki sorular, tarihten bugüne değişik disiplinler arasında uzun tartışmalar doğurmuştur. Psikolojide halen tartışılan duygu konusundaki tanımlarda farklılıklar bulunmaktadır (Southam-Gerow, 2014). Duygusal bilim alanında en zorlu sorulardan biri ‘Bir duygu nedir?’ sorusudur. Kuramcılar bu soruya iki soru daha ekleyerek açıklamaya çalışmaktadırlar: ‘Duyguların ortak özellikleri (yani duygular için gerekli koşullar) nelerdir?’ ve ‘Bir şeyin duygu olduğunu belirleyen nitelikler (yeterli koşullar) nelerdir?’ (Gross, 2014). Goleman’a (2007:373) göre duygu; ‘bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi’ olarak tanımlanmaktadır. Duygu, kişi için önemli olan bir olayla karşılaşıldığında ortaya çıkar. Bu kural için istisnai durum yoktur. Bir olayı önemli kılan şey, bir olayın ve dört temel durumdan biri arasındaki ilişkidir. Bunlar:

- 1) Olayın bir kişinin hedefleriyle nasıl ilişkili olduğu,
- 2) Bir olayın kişinin durumu ile nasıl bağlantılı olduğu,
- 3) Bir olayın bir başka kişinin sosyal tepkileriyle nasıl ilişkili olduğu,

4) Bir olayın, bir kişinin daha önceki deneyimleriyle nasıl ilişkisi olduğudur (Uchiyama ve Campos, 2014).

Duyguların yapısı ile ilgili açıklama model olarak Gross (2014) tarafından yapılmıştır.



Şekil 1: Duygu Modeli Gross, 2014 s:5

Şekil 1’de basitleştirilmiş biçimde verilen duygu modelinde durum-dikkat-değerlendirme-tepki dizisi verilmektedir. Bu sıralama, psikolojik olarak ilgili bir durumla başlar, yine psikolojik açıdan ilgili durumlarla devam eder ve durumlarla ilgili değerlendirmeler yapılır. Bu süreçte değerlendirme tarafından üretilen duygusal tepkiler, deneyimsel, davranışsal ve nörobiyolojik yanıt sistemlerinde değişiklik içerir (Gross, 2014).

Duygular kendilerini belirli bilişsel, davranışsal ve fizyolojik tepkilerle gösterirler ve yeni durumlara uyum sağlamada çok önemlidirler. Duygular, çevresel uyarıların değerlendirilmesinin sonucundan kaynaklanmaktadır (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008). Ayrıca duygular, geçmişten bugüne insanın hayatta kalması için kritik bir rol oynar (Southam-Gerow, 2014). Duygular konusunda çoğunluğun üzerinde uzlaştığı görüş, yedi temel duygu bulunduğu şeklindedir. Bunlar; mutluluk, hayret, korku, üzüntü, öfke, tikslenme ve küçük görme olarak ifade edilmektedir (Dökmen, 2014; Ekman, 2016a).

Genel olarak bakıldığında duygular psikoloji biliminin üzerinde durduğu bir konudur. Duygular geçmişten bugüne insan yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Duygular sayesinde birey hayatta kalabilmekte, tehlikelere karşı kendini koruyabilmektedir ve bu şekilde çevreye uyum sağlayabilmektedir. Sonuç olarak duyguların farkına varılıp bunlara uygun tepkiler verilmesi bireyden beklenen durumdur.

2.1.2. Duygu Kuramları

Çeşitli kuramcılar tarafından duygusal yaşantıların nasıl ortaya çıktığı tartışılmıştır. Bunların en tanınmışları Darwin, James-Lange, Cannon-Bard, Schachter tarafından ortaya konan kuramlar ve sosyobiyojik kuramdır (Dökmen, 2014).

Darwin'in Kuramı (Evrimci Kuram)

Charles Darwin yalnızca bir evrim teorisini değil aynı zamanda bir duygu teorisini de sunmaktadır. Evrim süreci sadece anatomik yapılara değil, aynı zamanda bir hayvanın "zihnine" ve anlamlı davranışına da uygulanır. Hayvanlar, bebekler ve çeşitli kültürlerdeki yetişkinler üzerindeki çalışmalarına dayanarak, davranışların ifadesinin hayvanların yaşamlarında uyarlanabilir bir işlev gördüğü sonucuna varmıştır. Bu işlev sonraki eylemlerine yönelik işaretler ve hazırlıklar olarak ortaya çıkmaktadır. Bir hayvan diğerine ne olacağı hakkında bilgi verir. Bu nedenle, davranışlarını gösteren bireyin hayatta kalma şansı artar. Darwin ayrıca duygusal ifadelerin çoğunun öğrenilmediğine inanmaktadır (Darwin, 1872, Akt: Plutchik, 2000). Darwin, İnsan ve Hayvanlardaki Duyguların İfadesi'nde (1872) kısaca, duygusal ifadelerin gelişmediğini, doğal seleksiyona bağımlı olmadığını ileri sürmüştür. Ayrıca, duyguların yüz ifadesinin gerçekten bir ifade olmadığını, hiçbir iletişimsel işlevinin olmadığını, yalnızca duygu ile birlikte oluşan bir şey olduğunu belirtmiştir (Akt: Strongman, 2003).

James-Lange Kuramı (Psikofizyolojik Kuram)

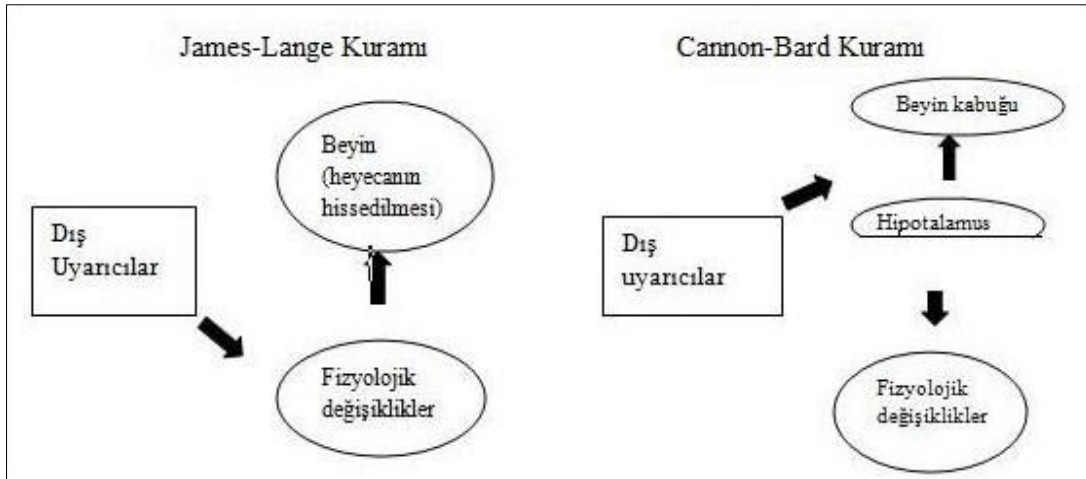
Amerikan psikolog-filozof William James, duyguyu incelemek için duyguların psikolojisi ile ilgili yeni bir yöntem sunmaktadır. Duygu hissi veya duygu içindeki fizyolojik değişiklikler nedir? sorusundan hareket etmektedir. James'e (1890) göre, insanlar ağladığı için üzülür, vurduğu için öfkelenir, endişeli olduğu için korkar (Akt: Plutchik, 2001). Yine bu kurama göre dışarıdan gelen uyarıcıların algılanması önce davranışsal ve fizyolojik birtakım süreçlerin başlamasını sağlar, bireyde bedensel olarak değişimlerin fark edilmesinin ardından duygular oluşmaya başlar (Gençoğlu, 2012). Bir uyarıcı ile karşılaşıldığında ve bu uyarıcı fark edildiğinde, beyne farklı duygusal ve motor geri dönüt tepki gönderen ve bunun sonucunda bir duygu yaratan sonrasında davranışsal dönüt vermeyi tetiklediğini belirten bir kuramdır. Bu kuram duygunun beden tarafından uyarıcıya verdiği geri dönüşsel tepkiden kaynaklandığını savunur (Gerrig ve Zimbardo, 2013). James bu teoriyi desteklemek için kanıt olarak şunları söyler: insan duygusunun ifadesi olan fizyolojik tepkileri sergilemedikçe bu duyguyu yaşayamaz. Başka bir deyişle

eğer bir durum üzücü ise ve siz buna uygun bedensel tepkiler vermiyorsanız bu duyguyu yaşayamazsınız. Öte yandan duygunun tipik bedensel tepkilerinin takınırsanız bu duyguyu yaşarsınız (Munn, 1968). Bu kuram duyguların oluşumuna fizyolojik bir içerik eklediği için Psikofizyolojik kuram olarak da tanımlanmaktadır (Plutchik, 2001). Ayrıca duygusal yaşantıların oluşma şeklini açıklamaya çalışan alandaki ilk kuramlardan biri olması nedeniyle önemlidir (Dökmen, 2014).

Cannon-Bard Kuramı (Nörolojik Kuram)

Cannon-Bard kuramında Walter Cannon, James-Lange'in duygu teorisine farklı açılardan eleştirilerde bulunmaktadır. Bu eleştiriler Cannon tarafından şu şekilde yapılmıştır: ilk olarak bireyler hangi duyguyu yaşamakta olduğunu bilmesine karşın bedensel değişiklikler bir duygu durumundan diğerine çok fazla farklılık göstermemektedir, ikinci olarak iç organların tam bir sinir donanımı yoktur ve nispeten duyarsız yapılardır ve içsel değişiklikler bir duygu kaynağı olamayacak kadar ağır meydana gelmektedir. Son olarak ise bir duyguyla bağlantılı bedensel değişiklikleri yapay olarak oluşturmak gerçek duygu yaşantısı yaratmaz (L. Atkinson, C. Atkinson ve Hilgard, 1995).

Kişi duyguları hissetmeden önce duygularla bağlantılı fizyolojik tepkileri yaşar (Cannon, 1927). Duygusal yaşantıların arka planında bilişsel etkinliklerin etkin bir rolü vardır (Dökmen, 2014). Bu kuram fizyolojik uyarıların tek başına duyguların algılanmasında rol oynadığı görüşünü reddetmektedir. Kurama göre duyguda önemli olan rol, beynin merkezi çekirdeğinin bir bölümü olan talamusa aittir. Talamus, duygu üreten bir uyarıya, beyin korteksi ile vücudun diğer kısımlarına aynı anda uyarıyı göndererek, yanıt verir. Bu kurama göre fizyolojik değişiklikler ile duygu yaşantısı aynı anda meydana gelir. Talamo-hipotalamik bölge korteks tarafından bastırılmış bir duygu davranış şeması bulundurmaktadır (L. Atkinson, C. Atinson, Smith, Bem ve Hoeksena, 2002). Cannon'un (1929) çalışmaları, duyguyla ilgili sinirsel yapının beynin hipotalamusunda olduğunu ve bu alanın duyguların "koltuğu" olarak düşünülebileceğini göstermektedir (Akt: Plutchik, 2001).



Şekil 2: James-Lange Kuramı ve Cannon-Bard Kuramı, Cüceloğlu 2007 s:267

Bilişsel Duygu Kuramı

Stanley Schachter'in bilişsel duygu kuramına göre duygusal durumlar fizyolojik uyarılma ve bu uyarılma durumuna uygun bilişsel bir olgu olarak düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak şu önermeler verilmektedir:

- 1) Bir bireyin açıklaması olmayan bir fizyolojik uyarılma göz önüne alındığında, bu durum kişiyi etiketlemekte ve onun için mevcut bilişler konusundaki duygularını tarif etmektedir.
- 2) Bir bireyin uygun bir açıklaması olan bir fizyolojik uyarılma göz önüne alındığında, bireyin alternatif bilişsel açıklamasının duygularını etiketleme olasılığı düşmektedir.
- 3) Aynı bilişsel koşullar göz önüne alındığında, birey duygusal tepki vermekte veya duygularını ancak fizyolojik uyarılma durumunu yaşadığı ölçüde duygu olarak tarif etmektedir (Schachter ve Singer, 1962).

Schachter'in temel görüşü, duyguların fizyolojik uyarılma ve bilişsel değerlendirme arasındaki karşılıklı etkileşimi ve bu etkileşim yoluyla kontrol edildiğidir, genellikle iki faktörlü duygu kuramı olarak da bilinir (Strongman, 2003).

Bu kuram duygusal deneyimlerin nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışan bunun otonom uyarılma ve bilişsel değerlendirmeden kaynaklandığını belirten bir kuramdır (Gerrig ve Zimbardo, 2013).

Sosyobiyolojik kuram

Sosyo-biyolojik kuram, bireyin sosyal davranışlarının doğal bir seçim sürecinden geçerek kazanıldığını ve bugünkü duruma ulaştığını varsaymaktadır. Bu kuram, duyguların nasıl bir oluşumu olduğunu ve fizyolojik temellerini açıklamamaktadır. Kuram, duyguların niçin devam ettiği ve bireyin hayatında duyguların ne tür işlevleri olduğunu açıklamaktadır. Kuramı savunan kişilere göre duygular, bireyin diğer davranışları gibi, onun çevresine uyumunu gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Her insanın duygularının uyumsal bir görevi olduğu fikri sosyo-biyologlar tarafından savunulmaktadır. Onlara göre, kızgınlık, diğer kişilerin saldırganlığına karşı bizi korur; haz, neşe ve mutluluk kişileri birbirine yaklaştırır ve eşleşme davranışını kolaylaştırarak türün devamını sağlar; hüznün, keder ve mutsuzluk ağlama davranışına yol açarak bireylerin bize yardımcı olmalarını ve destek olmalarını sağlar şeklinde açıklanmaktadır. Sosyobiyolojik kuram bireyin gösterdiği davranışın benzer şekilde de duyguların doğal seleksiyon sürecinden geçerek bugüne geldiğini öngörür (Cüceloğlu, 2007). Duygular insanların çevreye uyum sağlamasında ve yaşamının sürdürülebilir olmasında son derece önemlidir. Bu kuram da duyguların işlevlerinin neler olduğunu açıklamıştır.

2.1.3. Duyguları İfade Etme

Duygular bireyin yaşamının önemli bir parçasıdır. Kişinin duygularını ifade etmesi, kendi duygularını tanıyabilmesini ve bu duyguların farkında olabilmesini gerektirir. Duygularını ifade eden birey üzüntü ve sevinçlerini paylaşmış olur ve hem bilişsel hem de duygusal rahatlama yaşar. İnsan yaşamında önemli bir yeri olan duyguların fark edilip ifadeye dökülebilmesi araştırmacıların konusu olmuştur (Koçak, 2005). Duyguları ifade etme, bireyin kendisinde duyguyu meydana getiren olayları ve olaylara eşlik eden duyguları diğer kişi ya da kişilere açık bir şekilde ifade etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Rime, Finkenauer, Luminet, Zech ve Philippot, 1998). Adıgüzel'e (2012) göre ise duyguların ifadesi duygunun varlığını göstermek için başka bir kişiye doğru yapılan hareket ve sesler şeklinde tanımlanmaktadır.

İnsanların duygusal tepkileri günlük yaşamda kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Kızılmak, öfkelenmek, sıkılmak gibi duygusal yaşantılar bedensel tepkilerimizle, yüz ifadelerimizle ya da sözel ifadelerimizle açığa vurulsa da zaman zaman bu duyguları kontrol altında tutmak isteriz. Duyguların uzun süre kontrol altında tutulması, bir süre

sonra bu duyguların çarpıtılmış bir şekilde yeniden ortaya çıkmasına sebep olabilir. Diğer yandan duyguların toplumsal bir uyum içerisinde ortaya çıkması birey ve toplum için en sağlıklı yoldur (Köknel,1986).

Duygunun ifadesi, genellikle tutkuyu ve hissi yansıtmak olarak adlandırılır. Duyguların ifadesi konusundaki bu açıklamanın yanında, duygular sağlıklı bir şekilde bırakılmalıdır varsayımı üzerinde durulmaktadır (King ve Emmons, 1990).

Duyguların ifade edilememesi ise bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk defa Sifneos (1977) tarafından kullanılan aleksitimi kavramı duyguların fark edilemeyip aynı zamanda ifade edilememesi olarak tanımlanmıştır (Akt: Sanchez, Larrieux, Rovira ve Ball, 2013). Bu yüzden duyguların farkında varılarak ifade edilmesi, bireyin kendini açabilmesi ve duygularını paylaşarak iyi oluşunu sağlayabilmesi açısından önemli bir durumdur.

Duyguları ifade etme sürecini açıklayan iki kuramdan biri olan *Gelişimsel-Etkileşimsel Kuram* bilişsel yaklaşıma dayalı olarak duyguları yapılandırılmış bilgiler olarak açıklamaktadır. Bu kurama göre duygu bir tür bilgidir, biliştir. Birtakım varsayımlar en başta bilgi kaynakları olarak insan zihninde bulunmaktadır. Kişinin, kendisi ve diğerleri ile ilgili bilgi işleme sürecinde yaptıkları bu varsayımlara dayalı olarak ortaya çıkar. Bireyler bu bilişsel düşünceleri ve duyguları, yaşam deneyimleri ve dil aracılığıyla anlamayı ve adlandırmayı öğrenirler. İkinci kuram *Sosyal Bilgi Modelidir*. Bu model, duyguları ifade etmenin diğerlerine bilgi taşıdığı varsayımı üzerine durmaktadır. Duygusal iletişim, başkalarındaki tamamlayıcı ve karşılıklı duyguları uyandırır; böylece bireylerin sosyal olaylara cevap vermelerine yardımcı olur. İnsanlar, diğerlerinin duygularını ifade etmelerine dayalı olarak, onların duyguları, tutumları, niyetleri ve davranışları hakkında bilgi işleyerek bazı anlamlandırmalar yaparlar. Sonrasında bu anlamlandırmalar döngüsel bir şekilde duygularını ifade eden kişinin davranışlarını etkiler. Dolaylı olarak ifade etme desteklenir ya da durdurulur. Diğerlerinin duygularını ifade etmelerine dayalı olarak yapılan anlamlandırmalar ve gösterilen duygusal tepkiler sadece bilgi işleme süreci ile değil; aynı zamanda yaygın kültürel normlar, sosyal-ilişkisel faktörlerle de ilişkilidir. Bu faktörler duyguları ifade etmenin uygunluğunu ve nasıl bir davranışsal tepkide bulunacağını etkiler (Keltner ve Haidt, 1999).

Duyguların ifade şekli kişi büyüdükçe, olgunlaştıkça değişmektedir. Küçükken bedensel hareketler şeklinde verilen tepkiler yaşla birlikte sadece birtakım motor hareketlere ve özellikle yüz ifadelerine dönüşmektedir (Koptagel-İlal, 1984). Bireyin hissettiği duyguları ifade edebilmesi iletişimde önemli bir noktadır. Bu şekilde birey hissettiklerini, iletişim halinde olduğu kişi ya da kişilere doğru aktarabilmektedir. Duyguların ifadesi kavramı farklı şekillerde isimlendirilse de amaç duyguların ifadesini vurgulamaktır (Kuzucu, 2006). Darwin'e (1872) göre insanların bazı duygusal ifadeleri evrenseldir, bunlar diğer kişilere uyarıcı hakkında bilgi sağlar, onları uyarır ve böylece tehlikeli durumlarla karşılaşıldığında hayatta kalma sağlar, örneğin tehlike anında yüz ifadeleri diğer kişiye durumla ilgili bilgi verir böylece kişi önlem alır (Akt: Atkinson ve diğerleri, 2002). Ekman'a (2016b) göre de duygulara ait istemsiz yüz ifadeleri, evrimin bir ürünüdür. Mutluluk, korku, öfke, bıkkınlık, üzüntü, acı gibi duyguların yüzde meydana getirdiği ifadeler evrenseldir ve yaş, cinsiyet, ırk ve kültüre göre değişmezdir. Örneğin; öfkenin evrensel ifadesi kızaran bir yüz, genişleyen burun delikleri, çatılan kaşlar, kasılan çene ve sıkılan dişlerdir (Atkinson ve diğerleri, 2002).

Günlük hayatta duyguların sözsüz ifade şekli iletişimde önemlidir. Bireyin beden duruşu, göz teması, mimikleri, yüz ifadeleri onun duygularını karşı tarafa aktarmasında etkilidir (Cüceloğlu, 2007). İnsan yüzünün binden fazla duyguyu ifade biçimi vardır (Ekman, 2016a). Duyguların ifadesinde psikologlar insanların yüz ifadelerinin ne kadar doğru ve ne kadar duyguları yansıttığını belirlemek için insan yüzü fotoğraflarına bakmışlardır ve üç boyutlu bir sistem geliştirmişlerdir. Boyutlar uyku-gerilim, hoşluk-nahoşluk ve dikkat-reddetme şeklindedir. Bu boyutlara göre bireyin göz, dudak, ağız, burunlarında değişiklikler görülmektedir (Morgan, 2006).

Rime (1992) çoğu duygusal tecrübenin oluştuktan kısa bir süre sonra diğerleriyle paylaşıldığını ifade eder. Bu paylaşımın bireyin duygusal deneyimlerin ayrılmaz bir parçası olduğu üzerinde durur (Rime, Philippot, Boca ve Mesquita, 1992). Günlük yaşantılarında kişiler yaşadıkları duygusal durumları paylaşmak için bir eğilim gösterirler. Yaşanılan duyguyu kaydederken bir yandan da bu duyguyu ifade ederler. Bu duyguları düzenli olarak birey diğer kişilerle %88-%96 oranında paylaşır ve kişiler bunların %89-99'unda ebeveynleri veya yakın aile bireyleri, en iyi arkadaşlarını, eşlerini duyguları paylaşmak için tercih ederler. Ayrıca paylaşılan kişiler yaşa ve cinsiyete göre değişmektedir (Rime ve diğerleri, 1998).

Rogers bireyin duygularını ifade etmesinin dört sonucu olduğunu belirtmiştir. Bunlar; ilk olarak kişinin içsel yaşantısının farkında olması, ikinci olarak bu farkındalıkla birlikte kişinin kendi yargılarına daha çok güvenmesi, üçüncü olarak kişinin içsel kontrole sahip olması ve diğer bireyler tarafından onaylanmak ya da kabul görmek için duygularını ve bunların ifadesini engelleme ihtiyacı hissetmemesi ve son olarak da kişinin yaşamını sürekli değişen bir süreç olarak görmesidir. Bu anlamda duyguları yaşamak ve ifade etmek sağlıklı bir psikolojiye sahip olunabilmesi için önemli bir durumdur. Birey yaşadığı duygunun farkında olur ve bunlara açık olursa kendisini tüm zenginliğiyle yaşamaya başlar (Rogers, 2011).

Duygu ifadesinin bireylere birbirlerinin hisleri veya istekleri ile ilgili bilgiler sağlaması sosyal etkileşimlerdeki düzenlemeleri biçimlendirmektedir. (Ekman, 2006b). Duygu ifadelerinin fark edilmesi ilettikleri mesajlar aracılığıyla ilişkilerde kaçınma ya da yaklaşma davranışlarını tetikleyebilmektedir. İfadeler, duyguyu hisseden ve duygunun yönlendirildiği kişiler arasındaki ilişkinin özelliği hakkında da iletişimde olan taraflara bilgi vermektedir. İnsanlar bu şekilde durumlardaki tehditlere yanıt verir, mesajları üretir, dağıtır ve sosyal ilişkilerin tohumlarını atarlar (Keltner ve Kring, 1998).

2.1.4. Duygu Düzenleme Süreci

Psikologların uzun süredir incelediği duygu düzenleme kavramı Freud'un savunma mekanizmaları ve kaygı ile ilgili açıklamalarıyla etkileyici bir şekilde ilk olarak karşımıza çıkmıştır (Clare ve Robinson, 2000). Koole (2009) tarafından ruh hali, stres, olumlu ya da olumsuz etkileri de kapsayacak şekilde duygusal durumların düzenlenmesi olarak tanımlanan duygu düzenleme, Thompson (1994, s:27-28) tarafından da 'kişinin hedeflerini gerçekleştirmek için duygusal tepkilerin özellikle yoğun ve geçici özelliklerin izlenmesinden, değerlendirilmesinden ve değiştirilmesinden sorumlu dışsal ve içsel süreçlerden oluşur' şeklinde tanımlanmaktadır. Duygu düzenlemesinde bireyin sahip olduğu duyguları ve bu duyguları nasıl deneyimleyip ne şekilde ifade edildiği üzerinde durulur. Ayrıca duygu düzenlemeleri, duyguların başka bir şeyi nasıl düzenlediğinden ziyade duyguların kendilerini nasıl düzenlediğiyle ilgilidir (Gross, 1998; Gross, 2014). Aslında duygu düzenlemedeki amaç duygunun yoğunluğunu ve olumsuz duygu için harcanan süreyi azaltmak, duygular arası geçişi kolaylaştırmak yani duygusal açıdan rahatlama sağlamaktır (Thompson, 1994). Gross'un (2014) belirttiği gibi duygular çoğunlukla kişiye yararlıdır ancak bazen yıkıcı da olabilmektedir. Bu anlamda duyguların

iki yönü çözümlenmelidir. Bunlardan biri duyguların deneyimi, diğeri bu duyguların düzenlemesidir. Burada amaç duyguların yıkıcı yönlerini sınırlandırırken kişinin yararlı özelliklerini koruyacak şekilde duyguları düzenleyebilmesidir (Vingerhoets, Nyklicek ve Denollet, 2008).

Duygu düzenlemesi için ikilem aslında neyin düzenlendiğidir. Duygu, fizyolojik uyarılma, nörolojik aktivasyon, bilişsel değerlendirme, dikkat süreçleri ve tepki eğilimleri gibi çok yönlü bileşendir ve duygu yönetiminde çeşitli yollar vardır. Bu yollar düşünüldüğünde duygu düzenleme kavramı birleştirici bir olgu olmakla birlikte, bir yandan da oldukça esnek ilişkili süreçleri kapsamaktadır (Thompson, 1994).

İnsanların duygularını nasıl düzenlediğini anlamak için, kişilerin duygulardan kazanmayı beklediği faydaları tanımlamak gerekir. Bu faydalardan hareketle kişi duygu düzenlemek için motive olabilir. Kişi duygudan aldığı zevke göre o duyguyu yaşamayı devam ettirebilir ya da yaşanan olumsuz duyguyu azaltmak ve kaçınmak için o duyguyu düzenleyebilir (Maya, 2016). İnsanlar duygularını düzenlemek için farklı nedenler bulmaktadır. İnsanlar duygularını azaltmayı, arttırmayı veya devam ettirmeyi özel nedenlerden, duygularını acı verici bulduklarından, duygularının başkaları için ya da başkalarıyla ilişkileri için zarar verici olabileceğine inandıklarından yapabilmektedirler. İnsanlar duygularını kültürel normlara ve sosyal ihtiyaçlara uymak için de düzenleyebilmektedirler (John ve Gross, 2004). Ayrıca duygu düzenleme becerilerinde bireysel farklılıklar vardır ve bu çok yönlü bir şekilde kişinin duygusal hedeflerine ve durumun acil taleplerine göre karmaşık şekillerde ilişkilidir (Thompson, 1994).

Duygu düzenlemesini etkileyen birçok değişken vardır. Johnsen ve Rydstedt'in (2013) yaptığı araştırmada doğal çevrenin duygu düzenlemesi için kullanımını incelenmiş ve bu araştırma sonucunda duygu düzenlemek için doğanın kullanılmasının faydalı sonuçlar doğurabileceği anlaşılmıştır. Doğanın pozitif duygu durum üzerinde etkisinin olduğu ve pozitif ruh halini etkilediği bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucundan hareketle duygu düzenlemesi için çevrenin ayarlanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Bireyin içinde bulunduğu olumsuz duygusal koşullar, bilişsel ve sosyal sonuçlar doğurur. Bu olumsuz duygular bilişsel uyuşmazlık hali başlatır ve kişi bunu azaltmaya yönelik bilişsel çaba başlatır. Bunlar; bilgi arama, zihinsel yıkım, müdahaleci düşünceler, anlam araması şeklinde içe dönük belirtiler şeklindedir. Ancak bu çabalar sonuçlara

yeterince etki edemeyince birey duygusal destek aramak amaçlı sosyal etkileşime yönelir (Rime, 2009). Koole (2009) insanların duygularını düzenleme çabalarının zevki arttırma ve acıyı azaltma amaçlı olduğunu varsaymaktadır. Ayrıca duygu düzenlemenin amacı doyum sağlamaya yönelik ihtiyaçları doyumak, hedeflere ulaşmayı desteklemek ve kişiliği rahatlatarak olumlu etkilemektir.

Duygu düzenleme, çeşitli alanlarda meydana gelir ve birtakım aşamalardan geçer. Aşağıda duygusal düzenlemeyi incelemek için kullanılan modeller açıklanmıştır.

Süreç Modeli

Duygu düzenleme stratejilerini incelemek için sıklıkla kullanılan bir çerçeve duygu düzenlemenin süreç modelidir. Bu süreç modeli, duygu düzenlemenin bireylerde gözlemlenen farklı biçimlerinin altında yatan mekanizmaları, bunların sonuçlarını ve nedenlerini anlamak için önemli kavramsal bir çerçeve sunmaktadır (Gross, 2014).

Bu model düzenleyici süreçlerin beş kategorisine işaret eder, bunlar; durum seçimi; durumlar arasından yapılan seçimle olumlu duyguların arttırılması, olumsuz duyguların azaltılması; durumsal ayarlama, devam eden durumun değiştirilerek olumluya çevirilmesi; dikkat konuşlanması, durumun belli başlı yönlerine bilinçli olarak odaklanması; bilişsel değişimler, durumun öneminin yeniden değerlendirilmesi ve yanıt modülasyonu, duygusal tepkiyi değiştirme çabasıdır (Gross, 1998; Gross, 2015; Southam-Gerow, 2014).

Duygu düzenleme süreç modelinde her adım birer hedeftir ve bireylerin duygularını düzenleyebileceği beş aşama gösterilmiştir. Bu şekilde soldan sağa doğru hareket, zamana göre hareketi temsil eder. Belli bir durum seçilir, modifiye edilir, katılır, değerlendirilir ve belirli duygusal tepkiler verilir. Geri bildirim oku ise duruma duygusal yanıtı işaret etmektedir (Gross, 1998).

Duygu düzenlemenin durum seçimi aşamasında, potansiyel olarak duygu yaratan bir duruma girmeyi (veya önermeyi) seçerek, bir duygu yaşama ihtimalini arttırır (veya azaltır). İnsanlar belirli bir durumda duygusal deneyimlerini sıklıkla öngörürler ve duygularını etkilemek için önlemler alabilirler. Örneğin, travma sonrası stres bozukluğu olan bir savaş uzmanı, silah sesleri duymaktan ve kendini yeniden travmatize etmekten kaçınmak için çetelerin olduğu bir mahalleden uzaklaşmayı seçebilir. Olumlu duyguyu

iyileştirmek için stratejik olarak durumları seçmek, kişinin duygusal yaşamının başarılı olmasına yardımcı olabilir (Werner ve Gross, 2010).

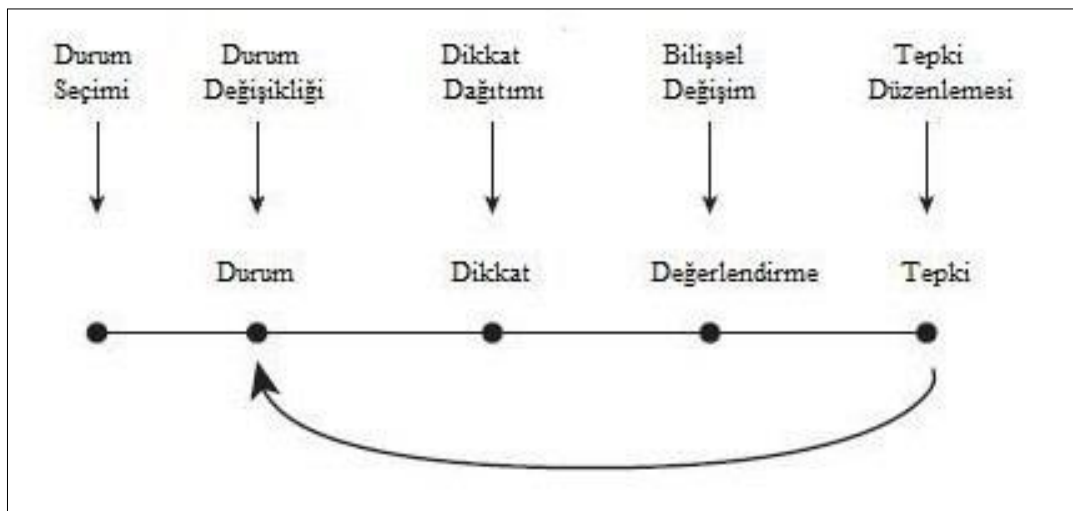
Durum değişimi aşamasında, bir durum seçildikten sonra, duygusal etkisini değiştirme girişiminde değiştirilebilir. Duygu tetikleyen bir durum, zorunlu olarak duygusal tepkileri ortaya çıkaracaktır denmemektedir. Duygusal tepkinin ortaya çıkmaması için yapılan önlemler, durumun duygusal etkilerini değiştirebilmektedir. Harcanan bu çabalar, duygu düzenlemenin bir biçimi olan, durum değişimini oluşturmaktadır (Gross, 2015). Obsesif-kompulsif bozukluğu olan bir kişi mikropla dolu bir genel tuvalet kullanmayı seçerse, kağıt havlu kullanabilir ancak çıplak deriyle temas etmemelidir. Narsistik kişilik bozukluğu olan bir kişi, başkalarından olumlu tepkiler almak için evinde en pahalı tasarım kıyafetlerini giyebilir. Durumların doğrudan duygusal etkisini değiştirmeye yönelik olarak değiştirme çabaları, durumu değişimi aşamasını oluşturmaktadır. Burada bahsedilen anlamıyla durum değişimi, fiziksel-dış çevrenin değiştirilmesi anlamına gelmektedir (Werner ve Gross, 2010).

Dikkat açılımı, duygu düzenlenmesinin ilk iki biçiminden farklı olarak, kişinin ortamı yapılandırmasını gerektirmez. Duyguların etkilenmesi için belirli bir durumda dikkat yönlendirilir. Dikkat açılımı, bir birey için zaman içindeki herhangi bir noktada mümkün olan birçok durumdan hangisinin aktif olduğunu seçmek için kullanılır. Süreç modelinde, dikkat açılımı, duygu durum değişikliği aşamasından sonra gelir ve özellikle durumun değiştirilmesi mümkün olmadığında kullanılır. Uyumsuz dikkatli açılımın özel biçimleri arasında ruminasyon, endişe ve oyalama vardır (Werner ve Gross, 2010). Bu duygu düzenleme stratejisi, bebeklikten yetişkinliğe kadar kullanıldığı için diğer düzenleme stratejilerinden farklıdır (Isaacowitz, Toner ve Neupert, 2009). Dikkat açılımının yaygın biçimi, belirli bir durumda dikkati yeniden yönlendiren dikkat dağıtımı ya da dikkati mevcut durumdan tamamen uzaklaştıran durumdur (örneğin, iç karartıcı bir toplantıda birinin tatil planları yapması) (Gross, 2015).

Bilişsel değişim, bir durumun duygusal etkisini değiştirmek için, o durumun algılanmasını değerlendirmek ve değiştirmektir. Bir duruma anlam yüklemenin bu aşaması, duygusal tepkinin etkisini değiştirebilir. Bilişsel değişim, durumun duygusal önemini değiştirmek için duruma nasıl değer verildiğini, bu durumun dış ya da iç etkilerini ya da ortaya koyduğu sonuçları yönetme kapasitesi ile ilgili ne düşündüğünü ve durumun sonuçlarını bilişsel olarak değiştirmeyi ifade eder (Werner ve Gross, 2010).

İnsan belirli bir durumun öncesinde, esnasında ve sonrasında duygusal yanıtları düzenlemek için birçok farklı değerlendirmeler üzerinde düşünebilir ve ulaştığı fikirleri kullanabilir. Örneğin, bir karşılaşmadan yenik ayrılan bir birey aslında bu maçın o kadar da önemli olmadığını düşünerek durumun duygusal etkisini değiştirebilir (Southam-Gerow, 2014).

Tepki değişimi aşaması ise, diğer duygu düzenleme süreçlerinden ayrı olarak, tepki eğilimleri başladıktan sonra duygu oluşturan süreçten daha geç ortaya çıkar. Tepki değişimi, deneyimsel, davranışsal veya fizyolojik yanıtı olabildiğince doğrudan etkilemek anlamına gelir (Werner ve Gross, 2010). Tepki değişiminde kişi yanıtı/tepkiyi değiştirme çabasına girer. Örneğin, bir şey yüzünden ağlayan çocuğun ağlamakla sonuç alamayacağını fark etmesi üzerine tepkisini değiştirip kelimeleri kullanarak duygusunu ifade etmeye başlaması gibi (Southam-Gerow, 2014). Tepki değişiminin şekilleri vardır. Bunlar; ifadesel baskılama ve fizyolojik ve yaşantısal baskılamadır (Kashdan, Barrios, Forsyth ve Steger, 2006). İfadesel baskılamanın duygunun olumlu veya olumsuz olmasına göre değişmesi duyguların deneyimlenmesinden etkilenmektedir. Bastırma olumlu duygular göz önüne alındığında duygusal deneyimi azaltmaktadır (Giuliani, McRae ve Gross, 2008). Yaşantısal baskılama, duygusal deneyimi değiştirmek amacıyla alkol, uyuşturucu, sigara ve hatta yiyeceklerin kullanılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Werner ve Gross, 2010). Fizyolojik baskılama, duygusal bir uyarın sırasında tetiklenen beden tepkilerini değiştirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. İlaçlardan özellikle kas gevşeticiler, egzersiz ve gevşeme teknikleri olumsuz duyguların fizyolojik etkilerini azaltmak için kullanılabilir (Kring ve Sloan, 2010).



Şekil 3: Duygu Düzenlemesinin Süreç Modeli, Gross 2014 s:7

Süreç modelinin merkezinde farklı duygu düzenleme biçimlerinin şimdi ve uzun süreçte farklı sonuçları olabileceği tahmini vardır. Bu tahmin, eğer duygular zamanla gelişirse, daha sonra duygu-üretken süreçteki farklı noktalara müdahale edilmesi, farklı sonuçlara yol açması fikrinden gelir (Gross, 2014).

Bu model, duygunun üretildiği süreçlere odaklanır ve iki geniş sınıf duygu düzenleme arasında bir ayırım yapar. Bu modele göre, duygu düzenleyici çabalar, duygu üretme sürecinde iki farklı noktaya yönlendirilebilir. Öncül odaklı duygu düzenlemesi, duygu-üretken süreçte çok erkenden başlatılırken, yanıt odaklı duygu düzenlemesi duygu tepki eğilimleri tetikledikten sonra ortaya çıkar. Böylece, tepki odaklı düzenleme, kişinin duygularını kaldırırken; öncül odaklı düzenleme duyguları ilk aşamada dökmelerine engel olur (Richards ve Gross, 2000).

Gratz ve Roemer'e (2004) göre duygu düzenleme süreci bazı aşamalardan oluşmaktadır. İlk adım duyguların farkındalığı ve anlaşılmasıdır. İkinci adım duyguların kabul edilmesidir. Üçüncü adım dürtüsel davranışları kontrol etme ve istenilen hedeflere uygun davranmadır. Dördüncü adım ise kişisel hedefleri ve duygusal tepkiyi ayarlamak için uygun düzenleme stratejisinin kullanılmasıdır. Bu adımların herhangi birinin veya tümünün bulunmaması duygu düzenleme güçlüğünün veya duygu bozukluğunun varlığına işaret eder.

2.1.5. Yaş Dönemlerine Göre Duygu Düzenleme

Değişen yaş dönemlerine göre duygu düzenlemesi de değişmektedir. Burada dönemlere göre duygu düzenlemenin nasıl oluştuğu, nelerden etkilendiği ve ne şekilde yapıldığı açıklanacaktır.

2.1.5.1. Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme

Çocukluk döneminde duygu düzenlemesini anlamak için öncelikle bebeklik dönemine bakmak gerekir. Bu dönemde yeni doğan bebekler duygusal sinyaller yayarak tüm rahatsızlıklarını ve ihtiyaçlarını bakıcı kişiye bildirirler. Bakıcılar da bu sinyallere cevap verirler, böylece duygusal uyanışlar başlar. Bir bebek ile bakıcı arasında bağ kurulduktan sonra bebek olumsuz bir durumda bakıcıyı arar ve bakıcının varlığı, dokunuşu, rahatlığı bebeğin duygusal durumunu olumluya çevirir (Rime, 2009). Bakıcı ve bebek arasındaki bu etkileşimler sırasında roller etkili bir biçimde üstlenildiğinde,

bebek ve bakıcı arasında davranışsal ve fizyolojik uyuşma sağlanır ve aralarında senkron görünür (Field, 1994). Figür yanlarında olmadığına bile güçlüklerle daha rahat başa çıkabilen çocukların güvenle bağlanan çocuklar olduğu görülmektedir (Sroufe, 2005; Akt: Gürdal, 2015). Yani duygu düzenlenmesinin geliştirilmesi için bebeğin/çocuğun anne veya bakıcı ile uyumlu bir etkileşim içinde olması önemlidir (Field,1994). Yaşamın ilk yedi yılında çocuğun gerçekleştirmesi gereken birçok duygu temelli gelişimsel görevi vardır. Bunlar; başkalarına ilgi duyma ve başkalarını çekme, tehlikeyi tanıma, korku ve endişe ile baş etme, kendini kabul edilebilir davranış sınırları içinde savunma, hoşgörülü olma, yeterli bir zaman diliminde yalnız kalma, öğrenmeye güdülenme, ilgi ve arkadaşlıkların geliştirilmesidir. Bütün bu gelişimsel görevler duygu düzenlemeyle ilgilidir ve duygu düzenleme becerileri sayesinde geliştirilebilir (Cole, Micheal ve Teti, 1994).

Çocuğun yaşı büyüdükçe zihnini ve bedenini kontrol edebilme yeteneği gelişir ve durum ayarlamasının, tepki düzenlemesinin basit biçimleri de dahil olmak üzere yeni duygu düzenleme stratejileri oluşmaya başlar. Dil yeteneklerinin gelişmeye başlaması da yeni duygu düzenleme şekillerini olanaklı hale getirir (Gross, 2015). Thompson'un (1994) verdiği örnekte bir çocuk, maruz kaldığı olumsuz bir durum karşısında üzülmeyle önlemek ve akranlarının dalga konusu olmamak için ve aksine sempati uyandırmak için düştüğü acıyı abartabilir ve bu onun kendisini daha iyi hissetmesine yardımcı olur. Ayrıca aile üyeleriyle ve giderek daha da fazla akranlarıyla yapılan etkileşimler, yeni duygu düzenleme zorluklarını ve fırsatlarını ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar olumlu ve olumsuz duyguları yönetmek için sosyal kuralları öğrenir ve değişen düşünce yapısının (kendinin ve diğerlerinin) duygularını biçimlendirmesi gücünü görmeye ve takdir etmeye başlarlar (Harris, 1989, Akt: Gross, 2015). Ailesi tarafından duyguları kabul edilen çocuklar çoğunlukla duygularını düzenleyebilirler. Bunun yanında ailesi tarafından duyguları dikkate alınmayan çocuklar ise duyguları düzenlemekte zorlanırlar (Karataş, 2016).

2.1.5.2. Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme

Ergenlik dönemi duyguların yoğun yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde duyguların farkına varıp, ifade edip, bunları düzenleyebilmek ergenin gelişimi için önemlidir. Ergenlerin duygusal yaşantıları genel olarak çocukların ve yetişkinlerin yaşayışından farklıdır. Duyguları ortaya çıkaran durumlara daha fazla tepki verirler, negatif ve karmaşık duyguları daha sık yaşarlar ve duygusal durumları genellikle çabuk

dalgalanır (Gross, 2014). Bu dönemde risk alma eğilimiyle birlikte duygu düzenleme ihtiyacının arttığı ve buna paralel olarak farklı duygu düzenleme yöntemlerinin de kullanılabilirliği görülmektedir (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006). Ergenlerin bu dönemde duygularını nasıl düzenlediğine bakıldığında bunun nörolojik açıdan etkisinin olduğu bulunmuştur. İleri beyin görüntüleme teknolojisi sayesinde ergenin duygu düzenlemesinde nörolojik gelişimin önemi araştırmaların sonucunda gözlemlenmiştir. Yapılan bir araştırmada (Mauss, Bunge ve Gross, 2007) katılımcıların duyguları düzenledikleri ve bilişsel süreçleri kontrol ettiklerinde beyin benzer bölgelerinin harekete geçtiği bulunmuştur.

Ergenlik çağında duygu düzenlemesi ile ebeveyn ilişkileri arasında da etkileşim bulunmaktadır. Ebeveynlerin ergen çocuklarıyla etkileşim kurma biçimi ergenin hem şimdiki durumunu hem de boylamsal bakıldığında yaşamındaki duygu düzenlemesini etkilediğini göstermiştir. Ayrıca ergenin daha sonraki ilişki gelişimi için önemli sonuçlar doğurabileceği görülmektedir (Bell ve Calkins, 2000). Bireylerin duygularını etkin bir şekilde düzenleyememesi de, örneğin kaygısını ve kızgınlığını kontrol edememesi, istenilen hedeflere ulaşılmasını genellikle mümkün kılmayacaktır (Thompson, 1994).

Son 12 yılda yapılan araştırmalarda ergenler ve ebeveynlerle ilişkilerde ortak sonuçlara ulaşılmıştır, yani etkili ebeveynlikle ergenlik dönemindeki çeşitli psikolojik ve sosyal açıdan olumlu gelişmeler ilişkilendirilmiştir (Steinberg ve Morris, 2001). Ebeveynler ergen çocuklarını anlamak, onlarla yaşamındaki değişimleri, duygusal durumunu konuşmak konusunda ergene yanaşmadıkları ve açık olmadıkları sürece çocuklarını anlamakta, onlar hakkında bilgi sahibi olmakta zorlanırlar. Eğer ebeveyn ergenin duygusal durumunu bilir ve ona kendi duygularını hissettirme imkanı verirse ergen olumsuz bir durumla karşılaştığında başa çıkmak için ebeveynlerini bir model olarak görüp daha mutlu hissedecekleri bir ortam oluştururlar (Karataş, 2016). Özellikle annelerin ergenlik dönemindeki çocuklarıyla ilişkilerinin daha olumlu, yapıcı olduğu ve bunun yanında çocuğu olumsuz süreç ve sonuçlardan koruduğu görülmektedir (Sarıtaş, 2012; Akt: Aktan, 2016).

Ergenlik döneminde bireyin yaşadığı duygusal durumlar genellikle duygusal tepkilerin artmasına neden olur. Ergenler çocuklardan daha karmaşık duygulara sahiptir ve sıklıkla ergenlerin kullandıkları duygu düzenleme becerileri yetersiz sayılmaktadır (Casey, Jones ve Hare, 2008). Duygu düzenleme becerisi olmayan ve duygularını

düzenlemekte eksiklikleri olan bireylerde anksiyete belirtilerinin, agresif davranış ve yeme bozukluğu semptomlarının ortaya çıktığı saptanmıştır. Bu durum duygu düzenleme becerisi olmamasının ergen için bir risk faktörü olduğunu göstermiştir (McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin ve Nolen-Hoeksema, 2011).

Araştırmalar öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini kullanmalarının olumlu eğitimsel sonuçlarının olabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, sınıftaki öğrencilerin duygu düzenlemesinin geliştirilmesini çeşitli yollarla ele alabilirler. Duyguların ve duygu gelişiminin önemine odaklanan bir okul, pedagojiyi ve müfredatı belirli yapısal programlara bağlı kalmadan planlayabilirler. Hangi yollarla ele alındıklarına bakılmaksızın okul deneyimlerindeki duygular, çocuğun yapamayacağı şeylere odaklanmamalıdır. Duyguları ifade etme, öğretmenin öğrenciye yönelik özerklik desteği ve aidiyet duygusu fırsatları etrafında yapılandırılmış okul ve sınıf ortamları, öğrencideki duygu düzenleme becerilerinin sağlıklı gelişmesine yardımcı olacaktır (Fried, 2011).

Sonuçta kişinin sağlıklı bir ergenlik dönemi geçirmesi için duygularını düzenleyebilmesi önemlidir. Çocukluktan ergenliğe (yani 12 ve 18 yaş arası), çocukların duygularını düzenleme yeteneği artar ve duygu düzenleme becerileri, buna yönelik motivasyonları farklılaşır. Bu nedenle aile ve arkadaşlık ilişkilerinin bulunduğu çevrenin, ergenin duygu gelişimini destekleyici ve duygu düzenlemesine yardımcı olması gereklidir.

2.1.5.3. Yetişkinlik Döneminde Duygu Düzenleme

Birçok kuramcı tarafından bağlanma süreci ile ilgili çalışmalara bakıldığında yetişkinin çevresiyle kuracağı ilişkilerin niteliği, insanlardan beklentisi kişinin yaşamının ilk dönemlerinde annesi ile kurduğu bağlanmayla ilişkili olduğunu göstermiştir (Aktan, 2016). Erken dönemde oluşan bağlanma tarzları kişilerin ileriki dönemlerinde durumlarla karşılaştığında sergilediği duygu düzenleme becerilerinde bireysel farklılıklar meydana getirmektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Yaş arttıkça, duyguların düzenlenmesinin bir parçası olarak başa çıkma kaynaklarına erişim daha planlı ve stratejik hale gelir (Thompson, 1994).

Yapılan araştırmalara bakıldığında kaygılı bağlanan bireylerin olumsuz duygu duruma sahip oldukları ve özyeterliklerini düşük algıladıkları görülmüştür (Carnelley, Israel ve Brennan, 2007). Başka bir araştırmada ise güvenli bağlanan bireyler özerklik

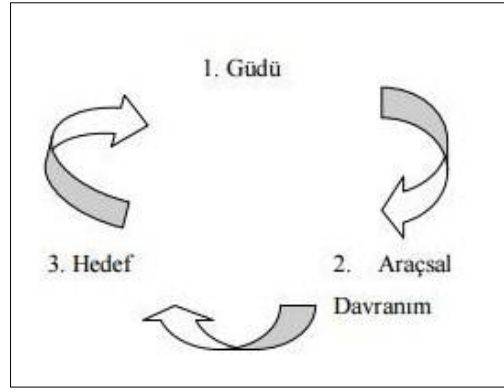
süreçlerinde desteklendiğini hissettiklerinde duygu düzenleme ve başa çıkma becerilerinin yapıcı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca duygu düzenleme, bağlanma ve başa çıkma arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Cabral, Matos, Beyers ve Soenens, 2012).

Yetişkin bağlanma biçimleri ve duygu düzenlemesi arasındaki ilişki irdelendiğinde yetişkin bağlanma biçimlerinin ve duygu düzenleme becerileri ilişkisinin çocukluk duygu düzenleme sürecine benzer şekilde devam ettiği görülmüştür (Yüksel, 2014).

Genel olarak yaş dönemlerine göre duygu düzenleme süreçleri incelendiğinde yaşamın erken dönemlerinde gerçekleşen bağlanma stilleriyle duygu düzenleme becerilerinin yakından ilişkili olduğu ve ileriki yaş dönemlerinde de bu ilişkinin etkisini göstererek devam ettiği görülmüştür.

2.2. GÜDÜLENME

‘Bireyin bir davranışı yapma sebebi nedir?’, ‘Kişiyi bu davranışı yapmaya yönlendiren şey nedir?’ bu gibi sorular güdülenme kavramını inceleyen araştırmaların çıkış noktasıdır. Bu kavrama çeşitli araştırmacılar farklı tanımlar yapmışlardır. Deci ve Ryan (2000) tarafından güdülenme bir şey yapmak için harekete geçme olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla harekete geçme isteği veya ilham hissetmeyen bir kişi motive olmamış olarak nitelendirilirken, enerjisi tam veya sonuna kadar hareket halinde olan bir kişi motive edilmiş sayılabilir. Morgan’a (2006) göre güdü davranışı harekete geçirici olarak tanımlanmaktadır. GÜDÜLENMENİN ÜÇ AYRI YÖNÜ BULUNMAKTADIR: 1) bireyi belli bir amaca iten güdüleyici durum, 2) amaca ulaşmak için yapılan davranış, 3) amaca ulaşmak. Bu üç yön bir döngü içinde oluşur. GÜDÜLEYİCİ DURUM davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında da güdü geçici olarak giderilir ve hedeften sonra rahatlama oluşur.



Şekil 4: Güdülenme Süreci, Morgan, 2006:191

Latince hareket etmek (move) manasına gelen moreve sözcüğüne dayanan güdülenme kavramı İngilizcede motivation olarak yer bulmuş ve Türkçe alan yazınında da son zamanlara kadar motivasyon ve güdülenme eşzamanlı olarak kullanılmıştır (Bozanoğlu, 2004b). Slavin'e (2013) göre güdülenme, bizi harekete geçiren, bu hareketi sürdürmemizi sağlayan ve yönümüzü belirleyen güçtür. Güdülenme insanların neden belirli şekillerde hareket ettiklerini anlamamıza yardımcı ve açıklayıcı bir kavramdır (Schunk, 2011). Güdülenme, bir bireyin tüm eylemlerinin arkasındaki itici güç olarak tanımlanabilir. Bir bireyin ihtiyaç ve isteklerinin etkisi, davranışlarının yönü üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Güdülenme, duygularımıza ve başarıya ilişkin hedeflerimize dayanır (Rabideau, 2005). Başaran'a (2005) göre güdülenme (motivation) ise bir isteğini elde etmek, ona ulaşmak için insanın içinden gelen bir yetkinmedir.

Güdü; istek, arzu, gereksinim, dürtü ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Güdüler organizmayı uyarır ve aktifleştirir, organizmanın davranışını belirli bir hedefe doğru yöneltir ve bu iki durum gözlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenir (Cüceloğlu, 2007). Güdülenme okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, sürekliliğini, istenilen amaca ulaşmada hızını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir (Akbaba, 2006). Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak bulunması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Okul öğrenmelerinin içerisinde yer alan öğrenenin nitelikleri öğrenmelerin başarıyla sonuçlanmasında etkilidir. Amaçların öğrencinin düzeyine uygun olmasına, eğitim öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin uygun ve yerinde olmasına rağmen, öğrencilerin öğrenmeye yönelik olan isteksizliği sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olabilir. Yani güdülenme öğrenme-öğretme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Kelecioğlu, 1992).

2.2.1. Güdülenmeyle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Güdülenme sürecini açıklamak amacıyla çok sayıda kuram ne srlmştir. Bu kuramlar güdülenme kavramını farklı şekillerde tanımlamakta ve güdülenme sürecinin farklı boyutlarını vurgulamaktadırlar. Güdülenme kavramını daha iyi anlamak için kuramların bakış aıllarının da ele alınması yararlı olacaktır. Bu anlamda davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı, hümanistik yaklaşımlar ve öz belirleme kuramı açıklanacaktır.

2.2.1.1. Davranışçı Yaklaşım ve Güdülenme

Davranışçılar, dışsal etkenlerin öğrenmenin oluşumunda etkisinin büyük oranda olduğunu ve aynı zamanda güdülenmenin oluşumunda da dışsal etkenlerin olduğunu vurgulamaktadırlar (Akbaba, 2006). Başlangıçta güdülenme deneysel davranışçı araştırmalarla bağlantılı olarak açıklanmaya çalışılmış ve içgüdü, dürtü, uyarılma, ihtiyaç, harekete geçirme gibi kavramlarla ilişkili olarak tanımlanmıştır. Güdülenmeyle ilgili psikologlar, durgun haldeki bir organizmayı aktif durumuna getiren şeyle ilgilenmişlerdir. Bu nedenle, çeşitli gereksinimlerin, öğrenme hızı ve seçim davranışı da dahil olmak üzere çeşitli güdülenme durumları üzerindeki etkileri incelenmiştir (Weiner, 1990). Bu kuram güdülenmeyi bir uyarana ile eyleme geçen tepkiler veya bir uyarana verilen tepki olarak tanımlamaktadır. Klasik koşullanmada koşulsuz uyarının güdülenme özellikleri tekrarlarla koşullu uyarana taşınır ve koşullanma koşullu uyarının, koşulsuz uyarının olmadığı bir durumda, koşullu tepkiyi göstermesi ile meydana gelir. Edimsel koşullanmada ise güdülenmeye yönelik davranış bir uyarıcının varlığına bağlı olarak tepkinin oluşma olasılığının yükselmesidir. Buna göre davranışların nedenlerini saptamak için kişilerin içinde buldukları çevresi ve önceki yaşantıları araştırılmalıdır. Örneğin, bir öğrenciyi güdülenmiş olarak tanımlamak onun neden verimli çalıştığını açıklamaz. Öğrenci verimli çalışır çünkü önceden verimli çalışması için aldığı pekiştirenler olmuştur ve şimdi de içinde bulunan çevreden etkin pekiştirenler sunulmaktadır (Schunk, 2011). Davranışçı kuramda öğrenme birey ve bilgi arasındaki etkileşimin sonucunda kişinin davranışlarında oluşan değişimdir. Davranışın öncesinde veya sonrasında verilen ödüllerin davranışı şekillendirdiği, olumlu pekiştirenler verilerek de bireyin daha iyi gdlendiği öngörülmektedir (zalışan, 2012). Davranışçı yaklaşımda ödülün güdüsel değeri önemli bir noktadadır. Çoğu zaman davranışı etkileyen güdülenme bilinmemekte, bazen tek tip güdülenme davranışı etkilemekte bazense davranış üzerinde birden çok güdülenme etkili olabilmektedir (Slavin, 2013).

Özetlemek gerekirse, pekiştireçlerin insanların nasıl davrandıklarını etkilediği bilinmektedir; ancak davranışı etkileyen asıl olgu pekiştireç değil, pekiştireçler hakkındaki inançlardır (Schunk, 2011). Bireyler davranışlarını geçmiş yaşantılarında aldıkları olumlu pekiştireçler sonucunda tekrar etmeyi tercih ederler. Doğru cevap verdiğinde olumlu pekiştireç alan öğrenciler, daha sonraki öğrenme süreçlerinde aynı durumla karşılaştıklarında motive olma eğilimini korumaktadır (Akpur, 2015).

2.2.1.2. *Bilişsel Yaklaşım ve Güdülenme*

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel kuramcıların temel varsayımı kişilerin dış çevrede etkili olan veya açlık gibi fiziksel koşullardan çok, bunların yorumlama şekillerine göre tepkide bulunurlar. Bu yüzden bilişsel kuramcılar dışsal güdülenme yerine içsel güdülenme üzerinde durmaktadırlar. Kurama göre kişinin davranışlarını ceza ve pekiştireç gibi dış uyarıcılardan çok, bireyin inançları, beklentileri, amaçları, değerleri gibi etkenler belirler (Woolfolk, 1998; Akt: Karataş, 2011).

Başlangıçta güdülenme kuramcıları, güdülenmenin temelinde dürtü ve gereksinimlerin güdülenmenin temel kaynağı olduğuna odaklanmış ve bireyin okulda ve diğer ortamlarda aldıkları ödül ile cezanın bu kaynaklardan beslendiğini belirtmişlerdir. Buna karşın, son 30 yılda geliştirilen sosyal bilişsel teoriler, güdülenme konusunda alana egemen olmuşlardır. Bu teoriler bireylerin yetenekleri hakkındaki inançlarının, öz-yeterliliklerinin ve başarı beklentilerinin motivasyonu etkilediğini vurgulamışlar ve bunların güdülenme üzerindeki önemine odaklanmışlardır. Son yıllarda, bireyin bir özelliği olan olarak kabul edilmeye başlanan güdülenme üzerindeki bu odaklanma, motivasyonel inançları ve niyetleri etkileyebilecek gelişimsel, ekolojik ve sosyalleşme faktörlerini de içerecek şekilde genişletilmiştir (Wentzel ve Wigfield, 2009). Amaca ulaşma olasılığı ne kadar yüksek ve söz konusu amaç ne kadar özendirici olursa, olumlu güdülenme de o denli yükselmektedir (Akpur, 2015).

Bilişsel yaklaşım bireysel farklılıklara önem verir ve öğrencilerin çalışmaya yönelik düşüncelerinin öğretmen tarafından bilinirse bunun önemli olduğunu vurgular. Ayrıca öğrencilerin bilme ve öğrenme merakı sonucunda geri dönüt alma, çabalama, hedefe ulaşma ve başarıya ihtiyacı gibi içsel özelliklerinin, güdülenmenin en önemli unsurları olduğu vurgulanır (Akbaba, 2006). Bilişsel güdülenme kuramlarından beklenti-

değer kuramı güdülenmeye farklı bir bakış açısı kazandırması nedeniyle diğerlerinden ayrılır. Beklenti-değer kuramında; J.W. Atkinson, bu kuramın ve akademik güdülenmenin öncülerinden olmakla birlikte bireylerin başarı için gösterdikleri çabanın güdülenmeye bağlı olduğunu ifade etmiş ve güdülenmenin kişinin kendini yeterli görme düzeyi oranında artacağını ifade etmiştir. Bu kurama göre güdülenmeyi artırıcı bir diğer nokta ulaşılmak istenen amacın güdüleyici değeridir (Açıkgöz, 2000). Bilişsel bir kuram olan beklenti-değer kuramı insanın doğuştan merak duygusuna sahip olduğu varsayımına dayanmakta ve öğrencinin güdülenmesine hangi durumun sebep olduğundan çok, güdülenme sürecini nelerin yönlendirdiği noktasında durmaktadır (Ertan, 2008). Kişinin kendi başarısı hakkındaki beklenti düşüklüğü güdülenmeyi düşürürken, kişi için değerli olmayan bir hedef de aynı şekilde güdü düzeyini olumsuz etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004b).

2.2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Güdülenme

Yapılandırmacı öğrenmede mevcut tüm öğrenmeler insan zihninde meydana gelen yapılandırmalar sonucunda oluşmaktadır. Problem çözmeye dayalı ve işbirlikçi öğrenme esastır. Öğrenen ve öğrenme süreci, öğretenden ön plandadır ve öğrenen daha aktiftir. Öğreten öğrenenlere danışmanlık görevi yapar ve işbirliği içerisindedir. Yaşayarak ve anlamlandırarak oluşan öğrenme temeldedir. Öğrenenin özerkliğini, aktifliğini kabul eden öğretmenler sayesinde de öğrenci güdülenmesi artmaktadır (Üğüten, 2016). Bilgi aramak için içsel bir güdülenme vardır. Yapısalcılık ile ilgili tüm teoriler, yalnızca ona tepki vermek yerine çevreye etki eden aktif bir organizmanın rolünü vurgular. Doğumdan ölüme kadar, insanlar bilgi isterler ve karşı karşıya kaldıkları verilerle var olan anlayış düzeyleri arasındaki tutarsızlıkları uzlaştırmaya çalışırlar. İç ve dış güçler tarafından harekete geçirilirler. Verilerin düzenlenmesi ve değişen koşullara uyum sağlaması aktif bir organizmanın esas ilkesidir (Paris ve Byrnes, 1989). Motivasyon konusunda bu yaklaşım, her kişinin kendine has bir şekilde güdülendiği görüşünü savunmaktadır. “Dil öğreniminde insanlar farklı şekillerde ve farklı derecelerde (veya yoğunluklarda) motive olmaktadır” diyen Lier (1996: 98; Akt: Karataş,2011) de güdülenmenin bu yönünü vurgulamaktadır. Her insan dışarıdan gelen uyarıcıları kendi anlayışına göre yorumlar, anlamlandırır ve çıkardığı sonucu doğrultusunda tepki verir. Bu nedenle, bir bireyi bir şeyi öğrenmeye güdüleyen etkenler kişiden kişiye farklılık gösterir. Ancak, bir bireyin güdülenmesi sosyal etkilerden yani kültür, sosyal yaşantı ve

bireyin etkileşimde bulunduğu insanlar ve etkileşim süreçlerinden etkilenir. Bu nedenle, güdülenme konusunda en çok kabul gören yaklaşım sosyal yapılandırmacı yaklaşımdır (Karataş, 2011).

2.2.1.4. Hümanistik Yaklaşım ve Güdülenme

Hümanistik psikolog Abraham Maslow, insanların temel dürtülerinin olduğu ve bunların bir ihtiyaçlar hiyerarşisi oluşturduğunu ifade etmiş ve bu hiyerarşide bir sonraki seviyeye geçmeden önce alt seviyedeki ihtiyaçların tatmin edilmesi gerektiğini söylemiştir (Gerrig ve Zimbardo, 2013).



Şekil 5: İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Karataş, 2011:13

Güdülenme konusu ortaya çıktığında sağlıklı bireylerin güvenlik, ait olma, sevme, sevilme, saygı ve özsaygı ihtiyaçlarını giderdikleri gözlenmiştir. Bireyler öncelikli olarak kendini gerçekleştirmeye (gizil güçlerin, kapasite ve yeteneklerin de ortaya çıkarılmasına, görevlerin yerine getirilmesine, kendi içsel doğasını daha iyi tanınmasına ve benimsemesine; birlik, bütünlük ve ekip çalışmasına yönelik devamlı bir eğilime sahip olmasına) güdülendikleri görülmüştür (Maslow, 2011).

Maslow'un piramidinde bazı önemli noktalar vardır; üst düzeydeki bir güdüye geçebilmek için alt düzeyin tamamının doyurulması gerekliliği yoktur, belirli bir derecede doyumluluk bir üst düzeye hazır hale getirebilir. Bireyden bireye düzeyler arasında farklılık olabilir. Ayrıca insanların içinde bulunduğu ortam da hangi düzeydeki güdünün daha baskın olacağına rol oynar (Cüceloğlu, 2007).

Maslow'a göre güdülenmeyi konu alan tüm kuramlar güdülerini bir sıkıntı kaynağı hatta tehdit olarak görmüş ve engellenmesi, uzaklaştırılması gereken bir durum olarak düşünmüştür. Gereksinimler sorun yaratır algısının yadsınması, insancıl kuramda yer alan kendini gerçekleştirme güdülenmesinin anlaşılmasına başlanması ve üzerinde durulması ile ortaya çıkmıştır (Maslow, 2011).

Öğrenciyi merkeze alan bir eğitimi savunan insancıl (hümanistik) yaklaşım, öğretmenin programa birebir bağlı kalmadan özerk ve bağımsız davranmasını gerektiğini vurgulamaktadır (Akbaba, 2006).

2.2.1.5. Öz Belirleme Kuramı

Birçok güdülenme kuramı olsa da, en bilinen güdülenme kuramlardan biri, Deci ve Ryan'ın (1985) öz belirleme kuramıdır (Clark ve Schroth, 2010). Bu kuram öncelikle öğrencilerin öğrenmeye, eğitime değer vermeye ve kendi kapasitelerine ve özelliklerine duydukları bir güveni teşvik etmeyi içerir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Öz belirleme kuramında çeşitli nedenler veya amaçlar doğrultusunda güdülenmenin çeşitleri arasında ayırım yapılır. En temel ayırım, kendiliğinden ilginç veya keyif verici olduğu için bir şey yapmayı ifade eden içsel güdülenme ile ayrılabilir bir sonuca yol açtığı için bir şey yapmayı ifade eden dışsal güdülenme arasındaki farktır. Öz-belirleme kuramının amacı, bireylerin sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirlemek ve iyi olma sürecinde etkili olan faktörleri net bir biçimde tanımlamaktır. Otuz yılı aşkın süredir yapılan araştırmalar, içsel ve dışsal nedenlere bağlı olarak davranıldığında, kişinin performans kalitesinin çok farklı olabileceğini göstermiştir. (Ryan ve Deci, 2000).

Öz belirleme kuramı, hedeflere veya sonuçlara yönelik farklı içerikler ve farklı süreçler için tahminler yapar. Dahası kuram, doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları, hedefin içeriğinin ve düzenleyici süreçlerinin farklılaşmasını ve bu farklılaşmadan kaynaklanan tahminleri bütünleştirmek için kullanır. Özellikle öz belirleme kuramına göre, amaç arayışı kritik bir konudur. İnsanların, onların temel psikolojik ihtiyaçlarını tatmin edici sonuçlara ulaşmak ve bu sonuçları elde etmek için ne ölçüde bu gereksinimlerini tatmin edebilecekleri ile ilgilenen bir kuramdır (Deci ve Ryan, 2000). Bu açıdan, güdülenme tek boyutlu bir nitelikten ziyade çok yönlüdür. Örneğin, bir kişi ilgisi olmadığı halde bir faaliyeti değerlendirerek, bunu gerçekleştirmek için güdülenebilirken başka bir kişi, cezadan ya da reddetmekten kaçınmak veya bir ödülü

almak için eşit şekilde güdülenebilir. Birey bir durumla ilişkili olarak kendi kendine karar verirken bireysel farklılıkları, ortamdaki etkenler ve bu etkenlere maruz kalma durumu bu karar aşamasında etkili olabilmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Akt: Neighbors ve Knee, 2003).

Öz belirleme kuramını diğer güdülenme kuramlarından ayıran en önemli özellik öğrencilerin öğrenmeye yönelik çabalarını ve bu süreçteki özyeterliliklerine olan inançları ön plana çıkarmasıdır. Bu bağlamda, güdülenme düzeyini etkileyen en önemli değişkenler; verilen bir göreve ilişkin öz yeterlik durumu ve görevi yapabilirliğine ilişkin inanç ve duygulardır. Öğrencilerin akademik yaşamında kendisine güvenmesi ve öğrenmeye yönelik çabası onun ilerleyen süreçteki eğitim hayatında güdülenme düzeyinin yüksek olmasını sağlayabilir. Araştırmada bu kuramın öğrenmeye yönelik çabalarından ve inançlarından hareket edilmiştir.

2.3. Akademik Güdülenme

Akademik güdülenme, bir kişinin okula devam etmesine ve okulda belirli bir derece elde etmesine etki eden faktörler olarak tanımlanabilir (Clark ve Schroth, 2010). Çocukların akademik yaşamları zorlu ve karmaşıktır. Okullaşma misyonuna uygun olarak, çocukların akademik etkinliklerde bulunmaları, eğitimden yararlanmaları ve eğitimdeki yetkinlik standartlarını karşılaması beklenmektedir. Aynı zamanda çocukların sınıf kurallarına uymaları, sınıf arkadaşları ve yetişkinlerle yeni ilişkiler kurup sürdürmesi ve okul topluluğunun bir parçası olarak etkinliklere katılmaları beklenir. Bu etkinliklerde çocukların başarısını anlamanın merkezinde, güdülenme bulunmaktadır. Yani bu görevlere karşı enerji, hangi görevleri sürdürdüğünü belirleyen inançlar, değerler ve hedefler ve bunlara ulaşmada onların ısrarlı davranışı ve görevin tamamlanması için standartlar bulunmaktadır (Wentzel ve Wigfield, 2009).

Akademik güdülenme başarıya ya da mükemmeli yakalamaya gereksinim olarak tanımlanabilir. Bireyler farklı yollarla ihtiyaçlarını karşılamak ve gerek iç gerekse dış kaynaklı çeşitli nedenlerden dolayı başarılı olmak için yönlendirilir (Rabideau, 2005). Bu çalışmada ele alınan değişkenlerden biri olan akademik güdülenme, kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004b).

Beklenti değeri kuramı, güdülenmeye sahip olan çocukların, bu görevlerin değeri hakkındaki algılarıyla ve bunları başarılı bir şekilde gerçekleştirme olasılığı ile orantılı

olarak akademik faaliyetler yürütmek için bilinçli bir şekilde çaba göstereceğini iddia etmektedir. Akademik faaliyetlere yönelik bu güdülenme eğilimi, daha yüksek bir başarı performansı seviyesine ulaşan daha etkili ve verimli bir kendini düzenleyici davranış ortaya çıkarmaktadır (Schultz, 1993).

Akademik güdülenmeye farklı bir bakış açısı da başarı yönelimi kavramıdır. Başarı yönelimi, başarıya yönelik davranışın amaçları ile ilgilidir. Davranışa yönelik niyet, inanç ve yapılacak etkinliklere yönelik yaklaşımlar şeklinde gözlemlenir. Bu kavram bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçları olan ve bilişsel süreçleri de içeren bir başarı hedefi olarak tanımlanmaktadır (Ames, 1992). Ayrıca, başarı hedef yönelimleri yaklaşma-kaçınma güdüsel süreci temelinde ele alınır. Yaklaşma güdülenmesi, davranışların harekete geçirilmesi veya olumlu davranışlara doğru yönelim olarak tanımlanabilirken kaçınma güdülenmesi, negatif uyaranlar ya da davranışların olumsuz uyaranlardan uzaklaşması olarak tanımlanabilir (Elliot, 2006).

Akademik güdülenme eğitim hayatında öğrencilerin akademik alanlarda sergiledikleri ısrarın, gayretin ve isteğin gücünü gösteren aynı zamanda öğrenci başarısını etkileyen önemli bir kavramdır (Ünal, 2013). Öğrencinin eğitim öğretim sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli, hevesli olması yani güdülenmiş olması gerekir (Kelecioğlu, 1992). Özellikle öğrencilere göre akademik güdülenme çok önemlidir. Bu güdülenmeyle, insanlar, mesleklerinde bir hedefe ya da bir dereceye kadar başarı kazanmaya ve bu hedeflerini başarıyla tamamlamaya teşvik edilmektedirler (Mohamadi, 2006; Akt: Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011).

Güdülenmişlik düzeyi yüksek olan kişi, akademik yaşantısı boyunca yerine getirmesi gereken görevleri (sınavlara hazırlanma, ödev hazırlama, okuma ödevi yapma vb.) yaparken daha verimli ve başarılı bir süreç geçirebilmektedir. Bu nedenle, akademik yaşantıda güdülenme önemli bir yere sahiptir. Akademik olarak güdülenme eksikliği söz konusu olduğunda ise, zorluklar karşısında pes etme, vazgeçme, sabırsızlık, yapılan işin sonunu getirmeme, yaptığı işten zevk almama gibi davranışlar uyumsuz akademik davranışlar olarak kabul edilmektedir (Colengelo, 1997).

Geçen on yıllardaki akademik güdülenmenin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisinden dolayı, psikologlar akademik güdülenmede etkili faktörleri tanımlamışlar ve bunları incelemişlerdir. Araştırma sonuçları kişilik, aile, üniversite ve sosyal

değişkenlerin bu yapı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Masaali, 2007; Akt: Amrai ve diğerleri, 2011).

Akademik olarak motive olmuş öğrenciler, okul çalışmalarını kararlı ve ilgili bir tavırla yapmaktadırlar. Okuldan ayrılma ve başlamada daha az disiplin sorunu yaşamakta ve daha az güdülenmiş öğrencilere göre olumsuz geri dönüşler karşısında daha dirençli olabilmektedirler (Pajares ve Urdan, 2002).

Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler güdülenmemiş öğrencilerle kıyaslandığında yaptıkları işlerde zorluklar karşısında başarısızlığı kabullenip işlerini bırakmak yerine başarmak için daha çok çabalamaktadırlar. Bununla birlikte Ekstrom, Goertz, Pollack ve Rock (1986)'un yaptığı araştırmada akademik güdülenme seviyeleri düşük öğrenciler yaptıkları işlerde daha az çaba gösterme, dikkatsizlik, derslerden kaçma gibi davranışlar sergilemekte, ayrıca bu güdülenme eksikliği belli bir süre sonra okulu bırakma ile sonuçlanabilmektedir (Akt: Peker ve Kağızmanlı, 2018). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitimsel anlamda hedefine yönelik çabalamasında, süreçte etkili olan akademik güdülenme kavramını yordayan değişkenleri tespit etmek önemlidir.

İlk olarak, yapılan çalışmalarda ortaöğretim sınıflarındaki öğrencilerin motivasyonlarında gerileme gösterdikleri bulunmuştur. Yani akademik işlerle geçirilen sürenin azaldığı ve akademik olmayan işlerle geçirilen sürenin arttığını destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Çocuğun genel gelişimi göz önüne alındığında, özellikle ortaöğretimde yani ergenlikte meydana gelen kritik değişikliklerin yaşam boyunca kalıcı etkileri olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul ortamına katılımdaki ufak tefek değişiklikler ergen için problemlili olabilir. Örneğin, sekizinci sınıftaki öğrencinin matematiğe karşı ilgisizliğinin gelişmesi, ergenin matematiği ve buna bağlı çeşitli kariyer hedeflerini göz ardı etmesine yol açabilir. Yani ergenin kariyer örüntülerini ve yaşam tercihlerini şekillendirmede ciddi ve kalıcı etkilere sahip olabilir. Yine ergenin bu eksikliğinden ötürü çoğu zaman okulu bıraktığı görülebilir (Anderman ve Maehr, 1994).

Bilişsel olarak yetenekli olan ve okul görevlerinde iyi olduklarına inanan ergenler okulda iyi performans gösterebilir, sonuç olarak akademik görevler konusunda daha olumlu hissedebilirler ve akademik işler için güdülenebilirler. Gumora ve Arsenio'un (2002) araştırmasında ergenlerin hem duygusal eğilimlerinin hem de akademik çabalarının etkilerinin okul başarıları ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Akademik başarı ve akademik öz yeterlik de dahil olmak üzere diğer bilişsel değişkenlerin etkisini

kontrol edildikten sonra, öğrencilerin duygusal eğilimleri ve akademik çabaları akademik performanslarını öngörmüştür.

Öğrencilerin kademe geçişlerinde (ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye) akademik güdülenmesi düşmektedir (Eccles, 2004). Ayrıca eğitim sürecinde okul değiştiren öğrencilerin de akademik güdülenmesi düşmektedir. Yapılan araştırmalar okul değişikliğinin ne zaman olursa olsun akademik başarıyı, olumlu davranışı ve ergenlerin benlik imgelerini kesintiye uğratabildiğini göstermiştir (Steinberg, 2013). Eccles'a (2004) göre öğrencilerin liseye başladıklarında özsaygılarında ve akademik güdülenmelerindeki düşüşün, çevre değişimi ve ergenin gelişimsel gereksinimlerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Öğrenciler okulda öğretmenleri tarafından desteklendiğinde, olumlu davranışları ve akademik çalışma standartları sürdüğünde okullarına daha güçlü bir biçimde bağlanırlar ve daha fazla başarıya güdülenirler. Bu inanç ve duygular ergenlerin sorunlarının ve suç oranlarının azalmasını, okula devamın artmasını ve yüksek başarıyı sağlamaktadır.

2.4. Duygu Düzenleme ve Akademik Güdülenme

Çocukların duygu düzenlemeleri kavramsal olarak akademik başarılarına bağlanmıştır (Raver, 2002). Duygusal tepkilerin izlendiği, değerlendirildiği ve değiştirildiği süreçler olarak tanımlanan duygu düzenleme, tüm yaş gruplarında akademik başarının bir parçası gibi görünmektedir (Buric, Soric ve Penezic, 2016). Bir öğrencinin okulla ilgili stresini düzenlemek için olumlu veya olumsuz bir duygu düzenleme stratejisi kullanıp kullanmaması, okul tükenmişliği yaşayıp yaşamayacağını belirleyebilir ve bu da akademik yaşantısını etkileyebilir. Öğrencilerin okulla ilgili stresin, olumsuz duygusal sonuçlarının iyileştirilmesine yardımcı olmak için uygulayabilecekleri farklı duygu düzenleme stratejileri (örneğin, yeniden değerlendirme, bastırma) ergenin akademik davranışlarını etkileyebilir (Seibert, Bauer, May ve Fincham, 2017). Araştırmacılar, duygusal düzenlemenin çocukların okula hazırbulunuşluğuna ve akademik yeterliliğine doğrudan katkıda bulunduğunu ileri sürmüşlerdir, çünkü dikkatlerini ve davranışlarını kontrol etmekte güçlük çeken çocuklar öğrenmeye çalışırken zorlanabilirler ve sınıfta odaklanma sorunu yaşayabilirler (Blair, 2002). Ayrıca duygu düzenleme, okuldaki çocukların motivasyonlarına katkıda bulunabilmekte ve bu da şüphesiz akademik performanslarıyla bağlantılı olabilmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 2005).

Son yıllarda yapılan çalışmalar çocuğun duygusal ve sosyal becerilerinin ilk başta edinilen akademik yaşantılarıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Dikkat çekmede zorluk çeken, yön gösterme, başkalarıyla birlikte olma, öfke ve sıkıntı gibi olumsuz duyguları kontrol etme gücünü çeken çocuklar okulda daha az başarılıdır. Yakın zamanda yapılan boylamsal çalışmalardan elde edilen bulgular bu bağlantının nedensel olabileceğini düşündürmektedir. Yani bir çocuk için, ilk birkaç yılındaki akademik başarısı onun duygusal ve sosyal becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Raver, 2002). Sosyal açıdan yeterli çocuklar okulda daha iyi olma eğiliminde oldukları için, çocukların duygu düzenlemeleri ile akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki kısmen sosyal yeterliliklerine aracılık edebilir. Duygu düzenlemenin çocukların sosyal becerileri, popülerlik ve uyumla ilgili olduğu yapılan çalışmalar sonrasında bulunmuştur (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000). Bu beceriler, çocukların okuldaki sosyal ilişkileriyle ve akademik yeterlilikleri ile ilişkili olabilir. Bu durum okuldaki motivasyon ve performanslarını etkilemektedir (Furrer & Skinner, 2003). Okulun sevilmesi gibi güdülenme faktörleri, çocukların duygu düzenlemeleri ile akademik yetkinlikleri arasındaki ilişkiye kısmen de olsa aracılık etmektedir. Dolayısıyla, eğer duygu düzenleme çocukların sosyal durumunu etkiliyorsa, o zaman muhtemelen akademik becerilerini de etkiler (Eisenberg ve diğerleri, 2005). Duygusal olarak güçlü olan çocukların, çeşitli şekillerde akademik olarak kaybedilmesi, yani başarısızlığa uğraması muhtemeldir (Raver, 2002).

Ergenler davranışlarını düzenlemelerine benzer şekilde, duygularının olası sonuçlarını tahmin edebilmekte ve kendileri için yararlı olacağını düşündükleri duygusal deneyimler arayabilmektedirler. Öğrenci kızgın hissetmek istemezse, öfkeyi azaltan faaliyetlerde bulunacak, ama öfkelenmek isteyen bir ergen öfkeyi artıracak ve daha fazla öfke yaşayacak şekilde davranacaktır. Öğrencinin ne hissetmek istediği, yalnızca nasıl hissettiklerini değil, daha sonra nasıl davrandıklarını da etkileyebilir (Tamir ve diğerleri, 2015). Bu durum da ergenin akademik güdülenmesiyle ilişkili olabilmekte ve akademik davranışını da etkileyebilmektedir. Aynı zamanda sınıf ortamında öğretmenlerin duygu bilgisini geliştirme fırsatına sahip olması, öğretmenlerin sadece kendilerini ve sınıflarında neler olduğunu anlamalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin duygu düzenlemelerine yardımcı olabilir ve yaşamlarını daha iyi kontrol edebilen öğrencilere yönelik eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlayabilir. Duygular öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okullaşma da duygusal bir süreçtir ve bu da öğrencilerin sınıfta duygu

düzenleme becerilerini uygulamaya ihtiyaç duydukları zamanı doğurmaktadır. Öğrencilerdeki duygu deneyimleri ve ifadeleri farklılık gösterse de, bazı beceriler (yeniden değerlendirme gibi) diğer duygu düzenleme becerilerinden olumludur (Fried, 2011). Akademik duygular öğrencilerin zevk, umut, gurur, endişe, can sıkıntısı ve utanç gibi akademik görevleri öğrenirken yaşadıkları, bu görevleri başardıkları veya başarısız olduklarında yaşayabilecekleri bir dizi duyguya işaret eder. Akademik duygular aslında motivasyon, üstbilişsel öğrenme stratejileri ve ders notları gibi çeşitli öğrenme çıktıları ile anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Akranlar tarafından daha mutlu algılanan ergenlerde daha yüksek akademik motivasyon düzeyleri tespit edilmiş, öğretmenler tarafından derslere daha yüksek katılım düzeyleri sergiledikleri için olumlu geri dönütler alınmış ve standart testlerde daha yüksek performans göstermişlerdir (Kwon, Hanrahan ve Kupzyk 2017).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sırasıyla verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi için envanter kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Ergenlerde bu iki değişkeni inceleyen bu araştırma betimsel yöntemin benimsendiği ilişkisel tarama modeli bir çalışma niteliğindedir. Tarama modeli geçmişte ve şu anda var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Kalecik ilçesinde yer alan devlet liselerinde (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi) okuyan tüm öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin Kişisel Bilgi Formu verilmiştir. Araştırma kapsamında akademik güdülenmenin ölçülmesi için Akademik Güdülenme Ölçeği ve duygu düzenlemenin ölçülmesi için Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini değerlendirebilmek için hazırlanan demografik soru formunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin madde sayısı 20'dir. Ölçekteki her bir madde cevaplayan kişinin kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten bir kişinin elde edebileceği en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır. AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonuçlarında, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak belirtilen 3 alt ölçeğinden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliğine kanıt olarak, ilk başta ölçülen özellik bakımından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun ölçek puanları açısından aynı farklılığı gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla, gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçek sene tekrarı yapan ve süper lisede öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri bakımından birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Bozanoğlu, 2004a). Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalarda ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004b). AGÖ'nün örneklemini oluşturan grup için kendini aşma alt boyutu Cronbach alfa değeri .710, bilgiyi kullanma alt boyutu Cronbach alfa değeri .674, keşif alt boyutu Cronbach alfa değeri .642 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa değeri ise .841 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu düzenleme konusunda bireylerarası farklılıkları belirlemek amacıyla Gross ve John (2003) tarafından 10 maddelik Duygu Düzenleme Ölçeği geliştirilmiştir. Bu

ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Ulaşan-Özgüle (2011) tarafından yapılmıştır. Katılımcıların her bir maddede sorulan sorunun kendileri için ne derecede doğru olduğunu işaretlemelerinin istendiği Altılı Likert Ölçeği kullanılmıştır (1=hiç doğru değil; 2=çok az doğru; 3=bazen doğru; 4=kısmen doğru; 5=oldukça doğru; 6=tamamen doğru). “Yeniden Değerlendirme” alt ölçeği 1, 2, 3, 4, 5, 6'ncı sorulardan; “Duygu Baskılama” alt ölçeği ise 7, 8, 9, 10'uncu sorulardan oluşmaktadır. DDÖ'nün 10 maddesi üzerinde Varimax yöntemiyle döndürmeli faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri (.80) verinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Faktör sayısı kararı, özdeğerler, açıklanan varyans oranı, güvenilirlik değerleri ve özdeğerlerin grafik dağılımı incelenerek verilmiştir. Faktör sayısı sınırlamadan yapılan ilk faktör analizi sonuçları, varyansın %60'ını açıklayan ve özdeğerleri 1'in üzerinde olan 3 faktöre işaret etmiştir. Bu faktörlerin ilki varyansın %33'ünü, ikincisi varyansın %17'sini, üçüncüsü ise varyansın %10'unu açıklamıştır. CattellScree testi sonuçları ve son faktöre sadece iki maddenin yüklendiği dikkate alınarak faktör sayısı iki faktörle sınırlandırılarak yenilenmiştir. İki faktörlü çözüm varyansın toplam %50'sini açıklamıştır. Beklendiği gibi ilk faktöre yeniden değerlendirmeyi temsil eden 6 madde, ikinci faktöre de bastırmayı temsil eden 4 madde .30'un üzerinde değerle yüklenmiştir. Bulunan iki faktörün iç tutarlılık Cronbach's Alpha katsayısı yeniden değerlendirme için .78, bastırma için .65'tir. Tüm veri kullanıldığında iki boyut arasındaki .27 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Altı ay sonraki ikinci uygulamada ise iç tutarlılık Cronbach's Alpha katsayısı yeniden değerlendirme için .83, bastırma için .74 olarak bulunmuştur. Tekrar-test katsayısı ise görece düşük düzeyde, yeniden değerlendirme için .36 ve bastırma için .38 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Duygu Düzenleme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu Kalecik'te bulunan MEB'e bağlı çeşitli türdeki, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören, 9 ve 12. sınıf aralığında olan öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekleri uygulamak için ilgili kurumlardan izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sırasında araştırmacının kendisi hazır bulunmuş ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bazı okullarda zamanlamadan kaynaklanan sorunlar nedeniyle ilgili okulların psikolojik danışmanlarından destek alınmıştır. Ölçekler bir ders saati içinde toplu olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenme ve duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesi amacıyla, Kalecik'te yer alan 5 farklı liseden toplam 969 ergenden anket yoluyla birincil veri toplanmıştır. 20 ergenin verileri eksik ve hatalı cevaplar içerdiğinden değerlendirmeye katılmamıştır. Sonuç olarak örneklem 949 ergenden oluşmaktadır. Veriler IBM SPSS 24 paket program ve bu paket programın bir eklentisi olan AMOS 24 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle demografik dağılımlar verilmiş ve denekler cinsiyet, sınıf ve okul türü bakımından incelenmiştir. Ardından hipotezler test edilmiştir. Toplamda 7 hipotez bulunmaktadır. Bu hipotezlerin testinde Yapısal Eşitlik Modellemesi, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesinin aşamaları olarak Açıklayıcı Faktör Analizi, Geçerlik ve Güvenilirlik Testleri ve Yol Analizi gerçekleştirilmiştir. Geçerliğin testi için Doğrulayıcı Faktör Analizinden yararlanılmıştır. Tüm analizlerde %95 güven aralığı baz alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Betimsel Demografik İstatistikler

Veri seti toplamda 3 demografik özellik açısından incelenmiş ve her bir bölümdeki kişi sayıları ve yüzdeleri belirlenmiştir.

4.1.1. Cinsiyet

Araştırma evreni cinsiyet yönünden incelendiğinde kız ergenlerin 444 kişi (%47), erkek ergenlerin ise 505 kişi (%53) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, dengeli bir dağılım söz konusudur.

Tablo 1

Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	444	47
Erkek	505	53
Toplam	949	100

4.1.2. Sınıf Düzeyi

Araştırma evreni sınıf yönünden incelendiğinde 9.sınıfa giden ergenlerin 294 kişi (%31), 10.sınıfa giden ergenlerin 236 kişi (%25), 11.sınıfa giden ergenlerin 231 kişi (%24) ve 12.sınıfa giden ergenlerin ise 188 kişi (%20) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, 9.sınıfların ağırlığı daha fazladır. Sınıf derecesi arttıkça kişi sayısı azalmaktadır, ancak genel olarak dengeli bir dağılımdan söz edilebilir.

Tablo 2

Sınıf Düzeyi Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
9. Sınıf	294	31
10. Sınıf	236	25
11. Sınıf	231	24
12. Sınıf	188	20
Toplam	949	100

4.1.3. Okul Türü

Araştırma evreni okul yönünden incelendiğinde Fen Lisesi'nde eğitim görmekte olanların sayısının 312 (%33), Anadolu Lisesi'nde eğitim görmekte olanların sayısının 173 (%18), Sağlık Meslek Lisesi'nde eğitim görmekte olanların sayısının 229 (%24), Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde eğitim görmekte olanların sayısının 123 (%13) ve İmam Hatip Lisesi'nde eğitim görmekte olanların sayısının 112 (%12) olduğu görülmüştür. Dağılıma bakıldığında Fen Lisesi'nde eğitim görmekte olan deneklerin sayısı daha fazladır. Buna karşılık en düşük sayı İmam Hatip Lisesi'ne devam etmekte olanlarıdır. Ancak genel olarak dengeli bir dağılımdan söz edilebilir.

Tablo 3

Okul Türü Frekans ve Yüzde Dağılımı

Okul	f	%
Fen Lisesi	312	33
Anadolu Lisesi	173	18
Sağlık Meslek Lisesi	229	24
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	123	13
İmam Hatip Lisesi	112	12
Toplam	949	100

4.2. Hipotezler

Araştırmada toplamda 7 hipotez bulunmaktadır: Öncelikle duygu düzenleme ile akademik güdülenme arasında bir ilişki olup olmadığı, ilişkinin yönü ve miktarı ölçülmüştür. Ardından her iki değişkenin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4

Araştırmanın Hipotezleri

No	Hipotezler
1	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.
2a	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.
2b	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.
3a	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.
3b	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.
4a	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.
4b	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

4.3. Veri Analizi*4.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi*

Ölçeklerde her bir madde için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Tüm maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri +2,5 ile -2.5 arasında olduğu için normal dağılım gösterdikleri varsayılmıştır. Sonrasında Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak değişkenlerin faktörleşmesine bakılmıştır. Ayrıca, bundan önce örneklem sayısının analiz için yeterli olup olmadığını görebilmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Örneklem boyutunun analiz için yeterli olabilmesi için test sonucunun 0,5'ten yüksek olması gerekmektedir ve örneklemde bu değer 0,916 çıkmıştır. Dolayısıyla örneklem boyutunun analiz için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ardından Bartlett'in Küresellik Testi yapılmış ve örneklem için faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür ($p < 0,000$).

Açımlayıcı faktör analizi aşamasında Temel Bileşenler Analizi ve Varimax döndürmesi kullanılmıştır. Bazı maddeler, boyutlara yeteri kadar yüklenmediği için silinmiştir. Akademik Güdülenme maddelerinden 1, 2, 5, 6, 9, 12, 13, 14 ve 15 numaralı olanlar, Duygu Düzenleme maddelerinden ise 3, 4, 7, 8, 9 ve 10 numaralı olanlar bu aşamada analizden çıkarılmıştır. Faktör yükleri için alt sınır 0.50 ve özdeğer için alt sınır 1 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, akademik güdülenme 2 boyutlu (keşif ve kendini

aşma), duygu düzenleme ise tek boyutlu olarak analize dâhil edilmiştir. Toplam açıklanan varyans %72 olmuştur.

Tablo 5

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu

	Maddeler	Faktör Yükleri	Faktör Adı	Özdeğeri	Varyans Yüzdesi
Akademik Gütülenme Ölçeği	3	0,531	Keşif	2,663	24,21%
	4	0,612			
	11	0,521			
	17	0,620			
	18	0,586			
	19	0,668			
	20	0,514			
Duygu Düzenleme	7	0,723	Kendini Aşma	2,342	21,29%
	8	0,736			
	10	0,725			
	16	0,521			
Duygu Düzenleme	1	0,703	Duygu Düzenleme	2,116	26,45%
	2	0,779			
	5	0,727			
	6	0,697			

4.4.2. Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri

Ölçümlerin geçerli ve güvenilir olup olmadığının tespit edilebilmesi için analizler yapılmıştır. Güvenirlik analizinde her bir boyut için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Field (2009), bu değerlerin 0,70'in üzerinde olduğu sürece güvenilirliğin sağlandığını belirtmiştir. Keşif ve kendini aşma boyutlarında bu koşul sağlanmıştır. Duygu düzenlemede ise 0,7'nin hemen altında kaldığı (0,698) görülmüştür. Ancak, aradaki fark çok küçük olduğundan 0,7 olarak kabul edilerek analize devam edilmiştir. Birleşik güvenilirlik (CR) değeri için ise Bagozzi&Yi (2012) tarafından önerilen 0,70'in üzerinde olma koşulu da sağlanmıştır. Dolayısıyla, ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Geçerliliğin sınanması ile ilgili olarak benzeşim geçerliliği, ayrışım geçerliliği ve yapı geçerliliği şeklinde üç kriterin sağlanması koşulu aranmıştır. Benzeşim geçerliliğinin sağlanması için AVE (ortalama varyans) değerlerinin kare kökünün 0.50'den yüksek olması gerekmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Bu koşul sağlanmıştır. Ayrıca, CR değerlerinin AVE değerlerinden yüksek olması da yine benzeşim geçerliliğini

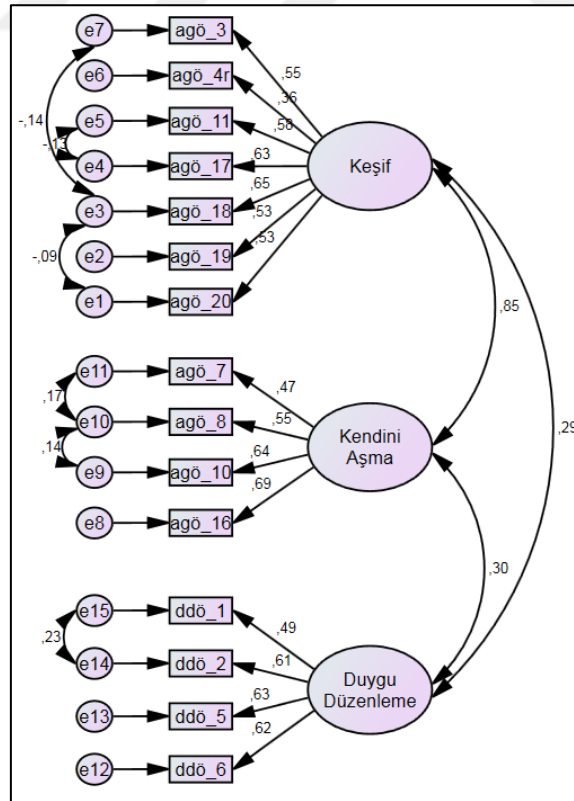
destekleyici bir bulgudur. Ayrışım geçerliliğinin sağlanabilmesi için ise AVE'nin karekökünün korelasyon değerlerinden yüksek olması gerektiği Hair ve diğerleri (2014) tarafından belirtilmiştir. Yalnızca keşif ve kendini aşma arasındaki korelasyon (0,595), keşifin AVE karekök değerinden (0,581) büyüktür.

Tablo 6

Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Değişkenler	Boyutlar	Cr.'s Alpha	AVE	\sqrt{AVE}	CR	Pearson Korelasyonlar		
						Keşif	Kendini Aşma	Duygu Düzenleme
Akademik	Keşif	0,739	0,338	0,581	0,780	-	0,595	0,225
Güdülenme	Kendini Aşma	0,708	0,465	0,682	0,774	0,595	-	0,203
Duygu Düzenleme	Duygu Düzenleme	0,698	0,529	0,727	0,818	0,225	0,203	-

Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 1.derece doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda oluşan grafik ve tablo aşağıda verilmektedir:



Şekil 6: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tablo 7

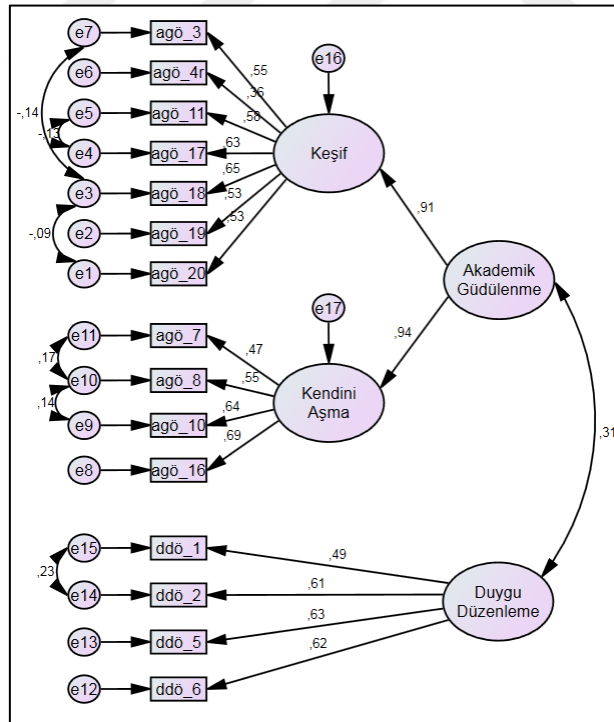
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Uyum Endeksi	1.Derece DFA	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 /Serb.Der.	1,702	$0 \leq \chi^2$ /Serbestlik Derecesi ≤ 2	$2 < \chi^2$ /Serbestlik Derecesi ≤ 5
TLI	0,975	$0,97 \leq TLI \leq 1,00$	$0,95 \leq TLI < 0,97$
CFI	0,981	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$
RMSEA	0,027	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$
SRMR	0,031	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$
NFI	0,955	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$
GFI	0,981	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$

Tablodan görüleceği üzere uyum endeksi değerlerinin “iyi” düzeyde olduğu görülmüş ve yapı geçerlilikleri sağlanmıştır.

4.4.3. Yol Analizi

İlk hipotezin testi için yol analizi yapılarak akademik güdülenme ve duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, varsa ilişkinin yönü ve boyutu incelenmiştir.



Şekil 7: Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin Test Edilmesi İçin Yapılan Yol Analizi

Analiz sonucunda ilişki anlamlı çıkmıştır ($p < 0,001$). İlişkinin yönü pozitifdir, yani değişkenler birlikte hareket etmektedir. Ancak, ilişkinin şiddetinin yeterince kuvvetli olmadığı görülmüştür (Pearson korelasyon katsayısı: 0,314).

Tablo 8

Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Katsayısı Değeri

1.Gizil Değişken	2.Gizil Değişken	Pearson Korelasyonu	p
Akademik Güdülenme	Duygu Düzenleme	0,314	<0,001*

* $p < 0,001$

Bu sonuçlara göre, Hipotez 1 kabul edilmiştir. Yani, ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.

4.4.4. Fark Analizleri

Akademik güdülenme ve duygu düzenleme davranışları cinsiyet, sınıf derecesi ve okul türü açısından ele alınmış ve her bir kritere ait gruplar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

4.4.4.1. Cinsiyete Göre Gruplararası Fark

Cinsiyet kategorik bir değişkendir (erkek ve kız) ve iki farklı değer alabildiği için bağımsız örneklem t-testi ile gruplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Öncelikle her bir değişken için bu grupların örneklem boyutları, ortalama değerleri, standart sapmaları ve standart ortalama hataları hesaplanmıştır.

Ardından bağımsız örneklem t-testi yapılarak sonuçları aşağıda verilmiştir. Sonuçlara göre hem akademik güdülenme için hem de duygu düzenleme için varyanslar homojendir, çünkü her iki değişken için de Levene testi sonucu (p değeri) 0,005'ten büyüktür.

Tablo 9

Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenlemenin Cinsiyete Göre Bağımsız rneklem T-Testi Sonuçları

	Bağımsız rneklem T-Testleri						
	Levene Testi		T-Testi				
	F	p	t	Sd	p	Fark için 95% Güven Aralığı	
						Alt Limit	st Limit
Akademik Güdülenme	0,176	0,675	1,630	947	0,103	-0,0162	0,1753
Duygu Düzenleme	0,024	0,878	-4,572	947	<0,001*	-0,3722	-0,1486

*p<0,001

Bağımsız rneklem t-testi sonucunda duygu düzenleme değişkeni kapsamında erkek ve kız denekler arasında anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,001). Detaya inilirse, erkeklerin duygu düzenleme becerileri, kızların duygu düzenleme becerilerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Ancak, akademik güdülenme için anlamlı bir farklılık söz konusu değildir (p=0,103). Buna dayanarak, hipotez 2b kabul edilirken, hipotez 2a reddedilmiştir. Yani ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmelerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, duygu düzenleme becerilerinin ise cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Gruplararası Fark

Sınıf düzeyi kategorik bir değişkendir ve 4 farklı değer (9.sınıf, 10.sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf) alabildiği için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi ile gruplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Ardından, gruplar arasında farklılık var ise, bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testleri gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle her bir değişken için bu grupların örneklem boyutları, ortalama değerleri, standart sapmaları ve standart ortalama hataları hesaplanmıştır.

Ardından bağımsız Levene testi ile varyans homojenliğine bakılmıştır. Sonuçlara göre akademik güdülenme için varyans homojenliği yokken, duygu düzenleme için varyans homojendir.

Tek yönlü varyans analizi sonucunda akademik güdülenme için gruplar arasında bir farklılık görülmemiştir ($p=0,053$). Duygu düzenleme değişkeni kapsamında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ($p=0,011$). Buna dayanarak, hipotez 3b kabul edilirken, hipotez 3a red edilmiştir. Yani ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, duygu düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 10

Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenlemenin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Tek Yönlü ANOVA				
		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Güdülenme	Gruplar Arası	4,320	3	1,440	2,567	0,053
	Grup İçi	530,148	945	0,561		
	Toplam	534,468	948			
Duygu Düzenleme	Gruplar Arası	8,770	3	2,923	3,766	0,011*
	Grup İçi	733,474	945	0,776		
	Toplam	742,243	948			

* $p<0,05$

Duygu düzenleme becerisi için hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Bu testin seçilmesinin nedeni, duygu düzenleme değişkeninin varyansının homojen olmasıdır.

Test sonucuna göre, 12.sınıfların duygu düzenleme becerileri 10.sınıflarinkine göre anlamlı şekilde daha fazladır. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 11

Duygu Düzenleme Değişkeninin Gruplararası Farklılığına Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Çoklu Karşılaştırmalar (Tukey HSD)						
		Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
9. Sınıf	10. Sınıf	0,16972	0,07700	0,123	-0,0284	0,3679
	11. Sınıf	0,01608	0,07746	0,997	-0,1833	0,2154
	12. Sınıf	-0,11389	0,08227	0,510	-0,3256	0,0978
10. Sınıf	9. Sınıf	-0,16972	0,07700	0,123	-0,3679	0,0284
	11. Sınıf	-0,15364	0,08154	0,235	-0,3635	0,0562
	12. Sınıf	-,28361*	0,08612	0,006*	-0,5053	-0,0620
11. Sınıf	9. Sınıf	-0,01608	0,07746	0,997	-0,2154	0,1833
	10. Sınıf	0,15364	0,08154	0,235	-0,0562	0,3635
	12. Sınıf	-0,12997	0,08654	0,437	-0,3527	0,0927
12. Sınıf	9. Sınıf	0,11389	0,08227	0,510	-0,0978	0,3256
	10. Sınıf	,28361*	0,08612	0,006*	0,0620	0,5053
	11. Sınıf	0,12997	0,08654	0,437	-0,0927	0,3527

*p<0,01

4.4.4.3. Okul Türüne Göre Gruplararası Fark

Okul türü kategorik bir değişkendir ve 5 farklı değer (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi) alabildiği için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi ile gruplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Ardından, gruplar arasında farklılık var ise, bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testleri gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle her bir değişken için bu grupların örneklem boyutları, ortalama değerleri, standart sapmaları ve standart ortalama hataları hesaplanmıştır.

Ardından bağımsız Levene testi ile varyans homojenliğine bakılmıştır. Sonuçlara göre her iki değişken için de varyans homojen değildir.

Tek yönlü varyans analizi sonucunda akademik güdülenme için gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0,001$). Duygu düzenleme değişkeni kapsamında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. ($p = 0,150$). Buna dayanarak, hipotez 4a kabul edilirken, hipotez 4b red edilmiştir. Yani ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmelerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı,

duygu düzenleme becerilerinin ise okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 12

Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenleme Değişkenlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü ANOVA						
		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Güdülenme	Gruplar Arası	18,447	4	4,612	8,437	<0,001*
	Grup İçi	516,021	944	0,547		
	Toplam	534,468	948			
Duygu Düzenleme	Gruplar Arası	5,274	4	1,319	1,689	0,150
	Grup İçi	736,969	944	0,781		
	Toplam	742,243	948			

*p<0,001

Akademik güdülenme için hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane testi yapılmıştır. Bu testin seçilmesinin nedeni, akademik güdülenme değişkeninin varyansının homojen olmamasıdır.

Tablo 13

Akademik Güdülenme Değişkeninin Gruplar Arası Farklılığına Göre Tamhane Testi Sonuçları

Akademik Güdülenme oklu Karşılaştırmalar (Tamhane)						
		Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	st Sınır
Fen Lisesi	AL	0,15448	0,07139	0,272	-0,0468	0,3558
	SML	,31274*	0,06792	<0,001*	0,1216	0,5039
	TEML	0,08669	0,07231	0,929	-0,1178	0,2912
	İHL	-0,09904	0,07118	0,836	-0,3005	0,1024
Anadolu Lisesi	FL	-0,15448	0,07139	0,272	-0,3558	0,0468
	SML	0,15825	0,08249	0,437	-0,0740	0,3905
	TEML	-0,06780	0,08613	0,996	-0,3108	0,1752
	İHL	-,25353*	0,08519	0,031**	-0,4940	-0,0131
Sağlık Meslek Lisesi	FL	-,31274*	0,06792	<0,001*	-0,5039	-0,1216
	AL	-0,15825	0,08249	0,437	-0,3905	0,0740
	TEML	-0,22605	0,08328	0,068	-0,4609	0,0088
	İHL	-,41178*	0,08230	<0,001*	-0,6440	-0,1796
Teknik ve Endüstriyel Meslek Lisesi	FL	-0,08669	0,07231	0,929	-0,2912	0,1178
	AL	0,06780	0,08613	0,996	-0,1752	0,3108
	SML	0,22605	0,08328	0,068	-0,0088	0,4609
	İHL	-0,18573	0,08596	0,276	-0,4287	0,0572
İmam Hatip Lisesi	FL	0,09904	0,07118	0,836	-0,1024	0,3005
	AL	,25353*	0,08519	0,031**	0,0131	0,4940
	SML	,41178*	0,08230	<0,001*	0,1796	0,6440
	TEML	0,18573	0,08596	0,276	-0,0572	0,4287

*p<0,001, **p<0,05

Test sonucuna göre, akademik güdülenmeye düzeylerine göre gruplar arasındaki anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Fen Lisesi > Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi > Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi > Sağlık Meslek Lisesi). Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular, araştırmada test edilen hipotezlerin sırasına göre alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

5.1.1. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Değerlendirme

Araştırma kapsamında ilk olarak test edilen hipotez ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında ilişkinin olup olmadığıdır. Yapılan analiz sonucunda ergenlerin duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenmeleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani ergenin duygu düzenleme becerisi arttıkça akademik güdülenmesi artmakta, duygu düzenleme becerisi azaldıkça akademik güdülenmesi de azalmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Hafız'ın (2015) araştırmasında 21 ve 25 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme ile akademik başarıları arasındaki korelasyonu ve ayrıca duygu düzenleyici stratejileri açısından yüksek başarı gösterenler ile düşük başarılılar arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırmada duygu düzenlemesinin öğrencilerin üniversitedeki akademik performansı ile ilişkili olduğu görülmektedir, ancak yüksek başarılar ile düşük başarılılar arasında duygularını nasıl düzenledikleri konusunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları, duygu düzenleme becerilerinin (özellikle bastırma yöntemi) öğrencilerin akademik performansını etkileyebileceğini göstermektedir. Bu düşünce, duygusal düzenlemenin öğrencilerin akademik performansı ile bağlantılı olan güdülenmeye katkıda bulunabileceğini belirten Eisenberg ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmalarla desteklenmiştir. Örneğin, bir kişi olumlu duygularını bastırır ve onu kendi içinde yönetirse, bu onların görevlerini veya görevlerini yerine getirme güdülenmesini artırır. Öte yandan, bir kişi olumsuz bir duyguya sahipse ve o duyguyu kendi içinde bir çözüm bulamadan bastırırsa, sınıfta

kaliteye ve derse katılım gibi performansını etkileyerek, güdülenme bozukluğu hissedebilir. Bu nedenle, etkileyici bastırma, bir öğrencinin performanslarını etkilediği gibi güdülenmesini veya kararlılığını da etkileyebilir. Tamir ve diğerlerinin (2015) yaptığı araştırmada kişi duygularını kendince yararlı olacak şekilde düzenlemeye motive olur. Örneğin, öfkelenen bir şey olmadığında bile, öfkenin yararlı olduğuna inandıkları zaman kızgın olmaya motive olabilirler. Yani birey bir duyguyu yararlı bulduğunda, bu duyguyu düzenlemeye güdülenmeleri artmaktadır. Fried'e göre (2011) duygular, öğrenmenin bilişsel süreçlerinin ve sınıf içi güdülenmelerinin ve sosyal etkileşiminin birçoğunu etkiler ve bunlarla iç içe geçer. Dolayısıyla sınıf içerisinde öğrencilerin ve öğretmenlerin duygu düzenlemek zorunda kaldıkları durumlar vardır. Kwon ve arkadaşları (2017) da duygu düzenleme ve akademik güdülenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Yine Graziano, Reavis, Keane ve Calkins'in (2007) okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada duygu düzenleme ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bazı araştırmalar sınıf ortamlarının belirli yönlerinin duygu düzenleme becerilerini arttırdığını göstermiştir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Araştırmanın bulgusu değerlendirildiğinde akademik olarak sınıf içinde desteklenen, aidiyet duygusu kazanan, özyeterliliğine yönelik inancı geliştirilen öğrenciler duygu düzenleme becerilerinde de daha olumlu davranışlar sergileyebilmektedir. Öğrencinin derse katılımı arttıkça, akademik gelişimine yönelik doğru kararlar verebildikçe, devamsızlık sorunu ve disiplin problemleri azaldıkça okula yönelik bağlılığı artmakta dolayısıyla güdülenme düzeyi yükselmektedir. Bu da öğrencilerin okul ortamında duygusal yönden kontrollü davranışlar sergilemesine, okula bağlılığının yüksek düzeyde olabilmesine, okul ortamında kendisini olumsuz yönde etkileyen durumlarla baş edebilmesine ve olumlu davranışlar gösterebilmesini sağlamaktadır. Böylece akademik güdülenmesi artan ergenin duygu düzenleme becerilerinin de gelişmiş olması beklenmektedir.

5.1.2. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerilerinin ve Akademik Güdülenmelerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Değerlendirme

Araştırmanın bir diğer hipotezi ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmelerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Araştırmada akademik güdülenme ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde Demir ve Arı'nın (2011) araştırmasında

öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin akademik ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Şahin ve Çakar'ın (2011) araştırmasında elde edilen bulgularda öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışmanın bulgularının aksine kız öğrencilerin akademik güdülenmelerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara da rastlanmaktadır (Karataş ve Erden, 2014; Akdemir, 2006; Onuk, 2007). Villard ve Öğülmüş'ün (2015) araştırmasında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula yönelik içsel güdülenmesinin yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada akademik güdülenmeyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığının bulunmaması çalışma grubuyla ilişkili olabilir. Yine araştırmaya başlarken alanyazına bakıldığında cinsiyetin öğrencilerin akademik güdülenmesini etkilemesi beklenilmekteydi. Ancak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde kız öğrencilerin veya erkek öğrencilerin akademik olarak güdülenmeleri cinsiyetin etkisinden çok öğrencilerin hedefleri, öz yeterlik algıları ile ilgili olabilmektedir. Örnek olarak Aktaş'ın (2017) araştırmasında kızların akademik güdülenmeleri ve akademik özyeterlik düzeylerinin erkeklerin puan ortalama düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu da cinsiyetin akademik güdülenmeyi etkilemesi dışında başka değişkenlerin de akademik güdülenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır hipotezi kapsamında erkek ve kız denekler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yani, erkeklerin duygu düzenleme becerileri, kızların duygu düzenleme becerilerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde Çelik ve Kocabıyık'ın (2014) araştırmasına paralel şekilde örnekleme oluşturan gençlerin sözel olarak saldırganlığını ifade etme şekilleriyle cinsiyet (erkek olma) ve bilişsel olarak duygu düzenleme becerilerinden başkalarını suçlama ile yıkım arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; ancak duygu düzenleme becerilerinden pozitif bir şekilde yeniden gözden geçirme ve kendini suçlama ile aralarında zıt yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, erkek olma ve bununla birlikte yıkım yaşama ve başkalarını suçlama tarzı arttıkça sözel saldırganlığın azaldığı görülmektedir. Bu değişkenlerin sözel saldırganlığı anlamlı

düzeyde yordayıcı olduğu saptanmıştır. Özellikle cinsiyet, başkalarını ve kendini suçlama gibi bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sözel saldırganlığın üzerinde anlamlı yordayıcılıklarının olduğu bulunmuştur. Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Kommer (2004) tarafından 251 erkek ve 379 kadından oluşan örneklemin üzerinde yapılan çalışmada belirttiği gibi bireylerin kullandıkları duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu çalışmanın bulgularına göre kadınlar, yaşanan asıl olay yerine kendisini daha memnun edecek konular üzerine düşünmeyi erkeklere göre daha sık kullanır. Özellikle ruminasyon, felaketleştirme ve pozitif yeniden odaklanma stratejilerinde önemli farklılıklar bulunmuştur. Kadınların ise bu stratejileri erkeklerden daha sık kullandıklarını görülmüştür. Bu bulgular cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunan bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak gruplar arasındaki farklılaşma değişkenlik göstermektedir. Yani yapılan çalışmada erkek öğrencilerin duygu düzenleme becerileri kız öğrencilere göre yüksek bulunmuşken belirtilen araştırmalarda kadınların duygu düzenlemeleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucuyla paralellik göstermeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu'nun (2017) okul öncesi çocuklarla yaptığı araştırmasındaki bulgulara göre çocuğun cinsiyetine göre duygu düzenleme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yine Carlson ve Wang'ın (2007), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi çocukları ile duygu düzenlemede meydana gelen bireysel farklılıklar incelenmiş, araştırmanın sonucu ile benzer şekilde cinsiyete göre duygu düzenleme becerisinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada duygu düzenleme becerileri erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında araştırmadan beklenen sonuç kız öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğudur. Çalışmadan elde edilen sonuç uygulama yapılan grup ile ilişkili olabilir. Ayrıca araştırmanın sonucu değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin kullandığı bazı duygu düzenleme becerilerinin (başkasını suçlama, bastırma gibi) daha yoğun olması bu bulguya ulaşmaya sebep olabilir. Kız öğrencilerin ise bu durumu dışa dönük bir şekilde yaşaması ve yansıtması (örneğin, yıkım yaşama gibi) duygu düzenleme becerilerinin düşük olduğunu gösterebilir. Ergenlikteki öğrencilerin okul yaşantısı sürecinde karşılaştığı duygusal sorunlar vardır. Öğrenci ergenlikte yoğunluk kazanan karşı cinsle arkadaşlık kurma, mevcut arkadaşlıklarını sürdürme, akranlarıyla olumlu iletişim becerileri ve beklenen akademik performansı gösterme gibi durumlarla baş etmeyle sorumludur. Ancak bu dönemde değişen duygularına uyum sağlamak ve uygun tepkiler de vermesi gerekmektedir. Öğrencilerin ergenlik döneminde olumsuz duygularla baş

etmesi zorlaşmaktadır. Öğrencilerin bu duygular karşısında kullandıkları beceriler farklılaşmaktadır. Özellikle başkasına yansıtma, saldırganlık gibi olumsuz başatma yöntemleri gözlemlenmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygu düzenleme becerilerinin düşük olması öğrencilerin gerek okul ortamı gerekse aile yaşantılarıyla ilişkili olabilir. Kız öğrencilerin bulunduğu ergenlik döneminde ve okulda mücadele etmesi gereken durum arttıkça duygu düzenlemesi zorlaşmakta ve olumsuz duygu düzenlemeleri artmaktadır. Yine bu sonuç, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ergenliğe geç girmesinden de kaynaklı olabilir. Araştırma yapılan grubu oluşturan kız öğrencilerin yaşları itibariyle ergenlik döneminde olması ancak erkeklerin ergenliğe geç girmesinden kaynaklı bu dönemdeki duygusal problemlerin tamamını hissedememesi de sonucun bu yönde olmasında etkili olabilir.

5.1.3. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ve Akademik Güdülenmelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Değerlendirme

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır hipotezi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda akademik güdülenme için gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın sonucuna paralel olarak Aktaş'ın (2017) araştırmasında yaş ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Akademik güdülenme ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin bulunduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Altun ve Yazıcı'nın (2010) yaptığı araştırmada yaş değişkeni ile okul motivasyonunun zıt yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre yaş arttıkça okul motivasyonunda bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada bulgunun bu yönde çıkmasının sebebi olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri farklı olsa bile akademik güdülenmelerinin her zaman yüksek düzeyde beklenmesi gösterilebilir. Yine öğrencilerin ortaöğretimi üniversiteye geçişte bir aracı olarak görmesi, her sınıf seviyesinde de aynı düzeyde çalışmasını ve akademik olarak sorumluluklarını yerine getirmesini gerektirir. Bu durum öğrencinin sürekli olarak derse istekli ve motive olmasını doğurur. Dolayısıyla bu durum sınıf düzeylerinde farklılaşmanın olmamasına sebep gösterebilir. Ancak örneklem grubu da bu sonuca götürebilmektedir. Örneklem grubunun farklı bölge ve çevreden seçilmesi bu hipotezin sonucunu etkileyebilir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır hipotezi doğrultusunda yapılan analizlerde duygu düzenleme değişkeni kapsamında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğuna bakıldığında ise yapılan analiz sonucuna göre, 12.sınıf öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri 10.sınıf öğrencilerine nazaran anlamlı şekilde daha fazladır. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant'ın (1998) araştırmasında genç yetişkinlere kıyasla, orta yaşlı grup, pozitif problem yönelimi ve rasyonel problem çözme konusunda anlamlı olarak daha yüksek puan almış ve negatif sorun yönelimi, dürtüsellik/dikkatsizlik tarzı ve kaçınma tarzı duygu düzenleme becerilerinde önemli ölçüde daha düşük puan almıştır. Yaşlı grupla karşılaştırıldığında orta yaşlı bireyler, rasyonel problem çözme üzerine anlamlı olarak daha yüksek puan almış ve bu yaş grubuna göre üstünlükleri pozitif yönelim yönünden anlamlılık kazanmıştır. Yine Saarni (1984) araştırmasında çocukların ifade davranışları analiz edilmiş ve en önemli bulgular arasında, en küçük çocukların (özellikle erkeklerin) istenmeyen bir hediye aldığıda olumsuz davranışlar sergilemelerinin daha muhtemel olduğu görülmüştür. Daha büyük çocukların (özellikle kızlar) olumlu ifade davranışlarını sürdürme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu (2017) araştırmasında elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmada duygu düzenleme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanması ve bunun 12.sınıf öğrencilerinde 10.sınıf öğrencilerine göre yüksek bulunması ergenlik dönemindeki duygusal gelişime bağlı olabilmektedir. Ergenlik dönemi başlarında (özellikle ortaöğretimin ilk yılları) öğrencilerin duygu kontrolleri ve duygu düzenleme düzeyleri düşük olabilmektedir. Ancak duygu gelişen bir süreç olduğu için yaşla birlikte bu durum değişebilmekte ve öğrenciler daha kontrollü duygular yaşayabilmekte aynı zamanda da duygu ifadelerini düzenleyebilmektedirler. Bu gelişen ve ilerleyen süreçte duygu düzenleme becerileri artmaktadır. Araştırmanın bulgusu da bu süreçle örtüşmektedir.

5.1.4. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ve Akademik Güdülenmelerinin Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Değerlendirme

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır hipotezi doğrultusunda yapılan analizlerde akademik güdülenme için gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Akademik güdülenme için hangi gruplar arasında farklılık olduğuna bakıldığında ise fen lisesinin sağlık meslek lisesine göre, imam hatip lisesinin anadolu lisesine göre ve imam hatip lisesinin sağlık meslek lisesine göre akademik güdülenmeleri yüksek bulunmuştur. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Momanyi, Too ve Simiyu'nun (2015) 489 ortaokul öğrencisinden oluşan araştırmasında okul türünün öğrencilerin akademik güdülenmelerine ve akademik performansına güçlü bir şekilde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Yine Newhouse ve Beegle'nin (2005) araştırmasında okul türleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Villard ve Öğülmüş'ün (2015) araştırmasında devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin içsel güdülenmelerinin özel okul öğrencilerin içsel güdülenmelerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bozanoğlu'nun (2004a) araştırmasında sınıf tekrarı yapan öğrenciler ile süper lisede öğrenim gören öğrencilerin güdülenme düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur. Bazı araştırmalarda ise bu durumun tersi sonuçlar bulunmuştur. Yusuf ve Adıgün'un (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında okul türü ve akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmada bulgunun bu yönde çıkması öğrencilerin ortaöğretime geçerken yaptıkları okul seçiminin sonucunda bu kurumlarda eğitim alırken güdülenme düzeylerinin etkilendiğini göstermektedir. Güdülenme düzeylerinde fen lisesinin sağlık meslek lisesine göre yüksek çıkması buradaki öğrencilerin başarı isteği ve bu istek doğrultusunda çabaladığına işaret etmektedir. Yine imam hatip lisesinin anadolu ve sağlık meslek lisesine göre akademik güdülenmesinin yüksek çıkması burada öğrenim gören öğrencilerin başarı güdüsünden kaynaklanabilmektedir. Ateş (2016)'in araştırmasının sonucuna göre öğrencilerin imam hatip liselerini seçmesindeki amacın mesleki hedeflerine yönelik istihdam alanının genişliği ve bu okullarda kendilerini olumlu yönde geliştirebileceklerine yönelik inançlarının olmasıdır. Bu doğrultuda bir amaç ve beklentiyle okula gelen öğrencilerin güdülenmesinin yüksek düzeyde olması, bu ve benzeri sebeplerden etkilenebilmektedir. Yine okul türlerinde güdülenmenin farklılaşması arkadaş etkisi, kurum kültürü vb değişkenlerden de kaynaklanabilmektedir. Bu değişkenler de araştırılarak farklı sonuçlar elde edilebilir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır hipotezi doğrultusunda yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın bulgularının aksine Çapa Aydın ve Emmioğlu'nun (2008) araştırmasında duygu düzenlemenin bazı boyutlarında (yeniden değerlendirme gibi) ile okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine Jankowski ve Rekosiewicz'in (2013) katılımcılarının üç tür meslek okulundan 1151 öğrenciden oluşan (temel meslek okulu (n = 266), teknik lise (n = 644) ve özel lise (n = 241)) araştırmasında gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmada farklılaşmanın bulunmaması örneklem grubuyla ilişkili olabilir. Ayrıca duygu düzenleme becerileri öğrencinin eğitim aldığı kurumlardan ziyade aile ortamlarından, anne baba tutumlarından, arkadaş etkisinden, sınıf düzeyinden ve sosyo-ekonomik düzeyden etkilenebilir. Bu değişkenlerin etkisinin araştırılması da farklı sonuçlar sunacaktır.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde duygu düzenleme hem çocukların hem ergenlerin gelişiminde oldukça önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin çevresiyle olan ilişkilerinde ne hissettiği; öfke, hayal kırıklığı, kararsızlık, kaygı ve olumsuz yaşantılar gibi durumlarla nasıl başa çıktığı duygu düzenlemenin konusudur. Duygu düzenleme becerilerini kazanamamış ve bu becerileri yeterince geliştirmemiş olan ergenler problemleri davranışlara daha eğilimlidir ve psikolojik sorunlar için risk taşıyabilmektedirler. Duygu düzenleme becerilerinde yetersiz olan ergenler kendilerine zarar verme, saldırganca ve kontrolsüz davranışlar sergileme, madde kullanma gibi durumlar açısından da risk taşıyabilmektedirler. Duygularını daha iyi düzenleyen ergenler ise daha mutlu, kontrollü ve olumlu davranışlar göstermeye yatkın, riskli ve olumsuz davranışlar göstermeye daha az eğilimli ve kişiler arası ilişkilerde daha başarılı kişiler olabilmektedir. Bu nedenle ergenlere bu becerileri öğretmek oldukça önemli bir konudur. Bu araştırmada ergenlerde duygu düzenleme becerilerini okul ortamında etkileyen etmenler tartışılmış, ayrıca cinsiyet değişkeninin de duygu düzenlemeyle ilişkisine bakılmıştır. Duygu düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre artan bir eğilim izlediği araştırma bulgusudur. Buna bağlı olarak ergenliğin başlarında duyguların keşfedilmesi, duygu eğitimlerinin verilmesi, duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması ergenin okulla birlikte ilerleyen sürecinde daha olumlu davranışlar kazanmasını sağlayacaktır. Yine ergenlik dönemindeki öğrenciler duygularını yoğun bir biçimde yaşayıp bunu yansıttığında ve bu duygularını çok iyi düzenleyemediğinde etraflarındaki insanların sakin kalması, ergeni anlamaya çalışması çok önemlidir. Bu

yaklaşım şekli bile kişinin duygularını daha iyi düzenleyebilmesine yardımcı olabilmektedir.

Öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine uyum sağlayabilmeleri, eğitim ortamlarında sorumluluğundaki işleri gerçekleştirebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için belli düzeyde güdülenmiş olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu görevleri gerçekleştirebilmeleri için duygu düzenleme becerilerini kazanmış olmaları gerektiği söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin güdülenmişliğinin sağlanabilmesi amacıyla öncelikli olarak duygusal durumlarının incelenmesi ve duygu düzenleme becerilerini nasıl yönettiğinin belirlenmesi gerektiği önem taşımaktadır. Yani duygu düzenlemede zorluk yaşadığı bilinen ergenlere bu zorluğu aşabilmeleri için gereksinim duydukları psikolojik desteğin sağlanması ve duygusal problemlerini ortaya çıkaran etmenlerin belirlenmesi gerekir. Ayrıca öğrenci üzerinde etkisi bulunan kişilere (anne-baba, öğretmen vb.) ergenin duygusal problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde yardımcı olabilecek bilgilendirici, önleyici ve iyileştirici hizmetlerin de sunulması duygu düzenlemeyle birlikte artan bir eğilim gösteren akademik güdülenmeye katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda akademik güdülenmeye yönelik yapılan çalışmalar da duygu düzenleme becerilerini arttırmaktadır. Bu bulgu ergenlerde en sık karşılaşılan problemlerden olan akademik sorunlar ve duygusal sorunların çözümünde bir yol göstericidir.

Ergenin kendisine yönelik akademik algıları, bir görevi yapabileceğine ilişkin inancı onun derslere, sınavlara, etkinliklere yönelik güdülenmesini sağlayabilmektedir. Bu durumda da akademik olarak kendine güvenen, özyeterliliğine yönelik inancı yüksek düzeyde olan ergenler akademik işler için uğraş sergileyebilecektir. Derslere yönelik kaygısı azalacak, başarısızlık korkusu ortadan kalkacak ve zorlu hedefler için bir çaba içine girebilecektir. Bu doğrultuda öğrenci başarısızlığına yönelik bahane bulmak yerine akılcı çözümler ve hedefler belirleyebilir. Yapabileceğine inancı olan, yaptığı işlerde bir şeyleri değiştirebileceğine yönelik algısı gelişen ergenler ise kendini değerli hissebilecek ve duygusal anlamda olumlu davranışlar sergileyebilecektir. Bu olumlu davranışları ergende olumlu duygular doğurabilir, olumsuz duygularını da olumluya çevirmek için çabalamak isteyebilir. Bu şekilde eğitim ve öğretim ortamında kendini güvende hisseden ergen, kaygıya veya olumsuzluğa düştüğünde bilişsel olarak yeniden değerlendirme, durumu tekrardan gözden geçirme gibi olumlu duygu düzenleme becerileri geliştirebilir.

Bu bağlamda birbirini dolaylı olarak etkileyen bu değişkenlere yönelik yapılan çalışmalar ergenler üzerinde olumlu sonuçlar doğurabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yani ergenlerin duygu düzenleme becerileri arttıkça akademik güdülenmeleri de artmaktadır. Öğrencilerin akademik olarak olumsuz bir dönüt aldığı anda duygularını düzenleyebildiği kontrollü davranışlarının olması ve olumlu akılcı başatme yöntemlerini kullanması sonucunda öğrencinin akademik olarak tekrar harekete geçmesi ve başarıyı arttırmaya yönelik çabalaması sağlanabilir. Bu doğrultuda okullarda psikolojik danışmanlar, öğrencilere duygu bilgisini, duyguların bireydeki etkilerini, duygu düzenleme becerileri ve stratejilerini, öğrenciler ergenlik dönemine girmeden eğitimler şeklinde vererek bu beceriler geliştirilebilir. Ergenlerin bu becerileri geliştirilirken aynı zamanda akademik güdülenme de sağlanabilir. Bu durumda ergenlerde düzenlenen olumsuz duyguların ve artırılan olumlu duyguların akademik hayata da olumlu şekilde yansması sağlanabilir.

Bu araştırmanın bulguları Rehberlik Araştırma Merkezleri ve okul rehberlik servisleri tarafından akademik güdülenmeyi arttıran değişkenleri bilmeleri ve bu şekilde okullardaki rehberlik faaliyetlerini düzenlemelerine yardımcı olacaktır. Yapılacak rehberlik etkinliklerinin ve sınıf rehberlik çalışmalarının planlanması ve uygulanmasında destekleyici olacaktır. Yine sınıf içinde öğrencilerin özyeterlik ve özgüvenlerini geliştirici ve destekleyici ortamların sağlanması akademik güdülenmelerini olumlu etkileyecektir.

Araştırma sadece Ankara'nın Kalecik ilçesinde bulunan lise öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Yapılacak araştırmaların farklı bölge ve okullarda yapılması daha genel sonuçlara ulaşmak için önerilebilir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet ve okul türü demografik değişken olarak incelenmiştir. Ebeveyn ilişkileri, akran ilişkileri ve sosyo-ekonomik düzey de ergenlik dönemindeki öğrencilerin hem duygusal hemde akademik gelişimine etki eden faktörlerdir. Bu değişkenlerin de incelenmesi araştırma sonuçlarında farklı bilgiler sunacaktır.

Akademik güdülenme ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların yurt dışına kıyasla azlığı nedeniyle akademik güdülenme konusu farklı değişkenlerle araştırılması alana katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma, evrene ulaşılmaya çalışıldığı ve sadece nicel araştırma teknikleri ve buna dayalı analizlerin kullanıldığı bir çalışma olduğu için gelecekteki araştırmalarda hem nicel hem nitel araştırma tekniklerinin kullanılması daha kapsamlı bulgu elde edilmesini sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası: İzmir.
- Adıgüzel, G. (2012). *Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akbaba S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 343-361.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, S. (2016). *Gençlerde erteleme, kişilik özellikleri ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6(3). 1376-1398.
- Altun, F. & Yazıcı, H. (2010). *Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler*. International. Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261-271.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15. 399-402.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research Summer*. 64(2), pp. 287-309.
- Ateş, P. (2016). *İmam hatip lisesi 'nde okuyan öğrencilerin imam hatip lisesi 'ni tercih nedenleri ve beklentileri (Gaziantep örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Atkinson, R.L., Atkinson R.C.& Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş II*. (K. Atakay, M. Atakay, A. Yavuz, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları (1995).

- Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith, E, Bem D. J & Hoeksema, S.N. (1953). *Psikolojiye giriş*. (Y. Alogan, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi (2002).
- Bagozzi R.P., & Yi, Y. (2012). Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 40(1), 8–34.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61(2), 226-244.
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim, Öğrenme ve Ortam)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bell, K. & Calkins, S.D. (2000). Relationships as the inputs and outputs of relationships. *Psychological Inquiry*. 11, 160-163.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127.
- Bozanoğlu, İ. (2004a). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği, Güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2004b). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt-Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 442-466.
- Budak S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*. 96, 138–147.
- Cabral, J., Matos, P. M., Beyers, W. & Soenens, B. (2012). Attachment, emotion regulation, and coping in Portuguese emerging adults: A test of mediation hypothesis. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1000-1012.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange Theory of Emotions A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Carnelley, K. B., Israel, S. & Brennan, K. A. (2007). The role of attachment in influencing reactions to manipulated feedback from romantic partners. *European Journal of Social Psychology*, 37(5), 968-986.

- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111-126.
- Çelik, H. & Kocabıyık, O.O. (2014). Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 139-155.
- Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*. 20, 19–24.
- Clore, G. L., & Robinson, M. D. (2000). What is emotion regulation? In search of a phenomenon. *Psychological Inquiry*, 11(3), 163-166.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O'D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-100.
- Cüceloğlu D. (2007). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapa-Aydın, Y. & Emmioğlu, E. (2008). *High School Students' Emotions and Emotion Regulation during Test Taking*. "IXth European Conference on Educational Research (ECER)"
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *The Educational Psychologist*. 26, 325-346.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). "The "What" And "Why" Of Goal Pursuits: Human Needs And The Self- Determination Of Behavior". *Psychological Inquiry*. 11(4), 227–268.
- Demir, M.K., Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(3), 265-279.
- Denollet, J., Nyklicek, I., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In A. J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklicek, & J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation: Conceptual and clinical issues* (pp. 3-11). New York: Springer.
- Dökmen Ü. (2014). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and individual differences*, 25(2), 241-252.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. Lerner and L. Steinberg (Eds). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*. 9(4), 241-273.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–157.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T.L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 109, 109-118.
- Ekman, P. (2003). *Yalan söylediğimi nasıl anladın?!*. (E.İ. Akter, Çev.). İstanbul: Okuyan us (2016a).
- Ekman P. (1985). *Ne düşündüğünü biliyorum*. (E. Karababa, Çev.). İstanbul: Koridor yayıncılık (2016b).
- Eldoğan, D. (2012). *Üniversite öğrencilerindeki erken dönem uyumsuz şemalar ve sosyal fobi belirtileri ilişkisinde duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünün incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elliot, A. J. (2006) The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111–116.
- Ertan, A. B. (2008). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Field, T. (1994). The Effects Of Mother's Physical And Emotional Unavailability On Emotion Regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59(2-3), 208-227.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3).
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. & Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267–276.
- Gençoğlu, C. (2012). *Duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gerrig, R.J. & Zimbardo, P.G. (2005). *Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam*. (G. Şart, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2013).
- Giuliani, N.R., McRae, K., & Gross, J.J. (2008). The up- and down-regulation of amusement: experiential, behavioral, and autonomic consequences. *Emotion*. 8(5):714–719.

- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zekâ* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul. Varlık Yayınları (2007).
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual foundations and empirical foundations. J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York, London: The Guilford Press.
- Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 26:1, 1–26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*. 85, 348-362.
- Gross, J. J., Richards, J. M. & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. D. K. Snyder, J. A. Simpson and J. H. Hughes (Ed.). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (s. 13-35). Washington DC: American Psychological Association.
- Gumora, G. & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*. 40; 5, 395-413.
- Gürdal, C. (2015). *Erken kayıplar, bağlanma, mizaç-karakter özellikleri ve duygu düzenlemenin psikopatoloji gelişimi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hafiz, N. H. A. H. (2015). Emotion regulation and academic performance among IIUM students: a preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia*. 29 (2) (2015): 81-92.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 32, 367-371.
- Isaacowitz, D.M., Toner, K. & Neupert, S.D. (2009). Use of gaze for real-time mood regulation: effects of age and attentional functioning. *Psychol Aging*. 24(4):989-994.

- Jankowski, P.& Rękosiewicz, M. (2013). Type of social participation and emotion regulation among upper secondary school students. *Polish Psychological Bulletin*, 44(3), 322-330.
- John, O.P.& Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality* 72(6):1301-1333.
- Johnsen, S.A.K.& Rydstedt, L.W. (2013). Active Use of the Natural Environment for Emotion Regulation. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 798-819.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, E. (2016). *Yapılandırılmış grup sanat terapisi programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeyleri, duyguları ifade etme eğilimleri, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik belirtilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, H., & Erden, M. (2014). Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 143, 708-715.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 9, 1301-1320.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 175-181.
- Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320-342.
- Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. *Cognition and Emotion*. 13 (5), 505-521.
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 864-877.
- Koçak, R. (2005). Duygusal İfade Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt 3, Sayı 23, s. 29-45.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Koptagel-İlal, G. (1984), *Tıpsal Psikoloji*. İstanbul: Beta Basım-Yayım Dağıtım.
- Köknel, Ö. (1986). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.

- Kring, A.M. and Sloan, D.M. (2009). *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment*. New York: Guilford.
- Kulaksızoğlu, A. (2013). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88.
- Mauss, I. B., Bunge, S.A. & Gross, J.J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*. 1(1), 146–167.
- Maslow, A. (1962). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.), Kuraldışı Yayıncılık: İstanbul (2011).
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544-554.
- Momanyi, J. M., Too, J. K.& Simiyu, C. (2015). Influence Of Type Of School On Academic Motivation And Academic Performance Among Secondary School Students In Kenya. *International Journal of Current Research*. 7(11), 23368-23372.
- Morgan, C.T. (1977). *Psikolojiye Giriş*. (S. Karakaş vd., Çev.). Ankara: Meteksan (2006).
- Munn, LN. (1967). *Psikoloji İnsan İntibakının Esasları Cilt.II*. (N. Tendar, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. (1968).
- Neighbors, C. & Knee, C.R. (2003). Self-determination and the consequences of social comparison. *Journal of Research in Personality*. 37, 529–546.
- Newhouse, D. & Beegle, K. (2005). The Effect of School Type on Academic Achievement: Evidence from Indonesia. *World Bank Policy Research Working Paper*. 3604, 45.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özçalışan, H. (2012). *Yükseköğretim öğrencilerinin ingilizceyi öğrenme motivasyonları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Pajares, F. & Urdan, T. (2002) (Eds). *Academic motivation of adolescents: adolescence and education series*. United States: Information Age Publishing.

- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 168-200). New York: Springer.
- Peker, A. & Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Ergenlerin Akademik Güdülenme Düzeyleri zerindeki Yordayıcı Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 210-224.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 37, 91–105.
- Plutchik, R. (2000). *Emotions in the practice of psychotherapy: clinical implications of effect of theories*. Washington DC: American Psychological Association.
- Quoidbach, J., Berry E.V., Hansenne M. & Mikolajczak, M.(2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*. 49 (5), 368-373.
- Rabideau, S.T. (2005). *Effects of Achievement Motivation on Behavior*. Available at <http://www.personalityresearch.org/papers/rabideau.html> accessed on 10th Nov. 2009.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, 3–18.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410-424.
- Rim, B. (2009). Emotion Elicits the Social Sharing of Emotion: Theory and Empirical Review. *Emotion Review*. 1(1):60-85.
- Rim, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). Long lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. *European Review of Social Psychology* .3(1), pp. 225-258.
- Rime, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E., & Philippot, P. (1998). Social sharing of emotion: New evidence and new questions. *European review of social psychology*. 9 (1), pp. 145–189.
- Rogers, Carl R. (1961). *Kişi Olmaya Dair*. (A. Babacan, ev.). İstanbul, Okuyanıs. (2013).
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child development*, 1504-1513.
- Sánchez, F. M., Larrieux, M. L. B., Rovira, D. P., & Ball, D. C. (2013). Beliefs about the effects of social sharing of emotion in alexithymia. *Psicothema*, 25(2), 179-184.

- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5):379-399.
- Schultz, G. F. (1993). Socioeconomic advantage and achievement motivation: Important mediators of academic performance in minority children in urban schools. *The Urban Review*, 25(3), 221-232.
- Schunk, D. H. (1990). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2011).
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W. & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*. 60, 1–9.
- Slavin, R.E. (1986). *Eğitim Psikolojisi-Kuram ve Uygulama*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2013).
- Southam Gerow M. A. (2013). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (M. Artıran, Çev.; M. Şahin, Çev. Edit.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2014).
- Steinberg, L. (1985). *Ergenlik* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge kitabevi. (2013).
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*. 52, 83-110.
- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: From everyday life to theory*. Chichester: Wiley.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(3), 519-540.
- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 20(3), 199-222.
- Tamir M., Bigman Y.E., Rhodes E., Salerno J. & Schreier J. (2015). An expectancy-value model of emotion regulation: implications for motivation, emotional experience, and decision making. *Emotion*. 15(1):90-103.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59(2-3):25-52.
- Uchiyama, I. & Campos, J.J. (2014). Functional Approach To Emotional Development in Infancy. *Japanese Journal Of Research On Emotions*. 22(2): 70-74.
- Ulaşan-Özgüle, E. T. (2011). *Mediating role of self-regulation between parenting, attachment, and adjustment in Middle Adolescence* (Doctoral dissertaion). Middle East Technical University, Ankara.
- Üğüten, S. D. (2016). Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi. In E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (s.105-113). Konya: Çizgi Kitabevi.

- Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Villard, D., ve Öğülmüş, S. (2015). The Study of Intrinsic Motivation of Haitian Middle and High School Students. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi “Uluslararası Eğitim Kongresi 13-15 Mayıs 2015” Yayınlanmamış.
- Vingerhoets, A., Nyklíček, I., & Denollet, J. (Eds.). (2008). *Emotion regulation: Conceptual and clinical issues*. New York, NY, US: Springer Science.
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*. 82(4), 616-622.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation in School* (pp. 1-9). New York: Routledge.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology. A Conceptual Framework. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology. A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (pp. 13-38). New York: Guilford Press.
- Yusuf, M. A. & Adigun, J. T. (2017). The Influence of School Sex, Location and Type on Students’ Academic Performance. *International Journal of Educational Sciences*. 2, 81-85.
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. ve Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 155-168.



EKLER

EK-A: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma bilimsel bir amaç için yapılmaktadır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Sonuçlar sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Aşağıda sorulan soruları tüm samimiyetiniz ve içtenliğinizle yanıtlamanız araştırmanın amacı için önemlidir. Size uygun gelen cevabın yanındaki kutucuğa '(X)' işaretini koyunuz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Zergün DEMİREĞEN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Psikolojisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1) **Cinsiyet:** Kız Erkek

2) **Sınıf:** 9.sınıf

10.sınıf

11.sınıf

12. Sınıf

3) **Okul Adı:**

EK-B: AGÖ (Akademik Güdülenme Ölçeği)

Aşağıda öğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

Aşağıdaki her bir cümle sizin için: Kesinlikle uygun değilse “Kesinlikle Uygun Değil” (1) Genel olarak uygun değilse “Uygun Değil” (2) Bu konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız “Kararsızım” (3) Genel olarak uygun ise “Uygun” (4) Kesinlikle uygun ise “Kesinlikle Uygun” (5) Seçeneğini (X) şeklinde işaretleyiniz		Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
1	Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormüş gibi hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-C: DDÖ (Duygu Düzenleme Ölçeği)

Aşağıda insanların duygularını kontrol etmekte kullandıkları bazı yöntemler verilmiştir. Lütfen her durumu dikkatlice okuyunuz ve her birinin sizin için ne kadar doğru olduğunu içtenlikle yanıtlayınız. Yanıtınızı uygun cevap önündeki yuvarlak üzerine çarpı (X) koyarak işaretleyiniz.

1. Duygularımı içinde bulunduğum durum hakkındaki düşüncelerimi değiştirerek kontrol ederim.

Hiç Çok Bazen Kısmen Oldukça Tamamen
doğru değil az doğru doğru doğru doğru doğru

4. Hissettiğim olumlu duyguları (sevinç veya eğlence/coşku gibi) arttırmak istediğimde, düşündüğüm şeyleri değiştiririm.

Hiç Çok Bazen Kısmen Oldukça Tamamen
doğru değil az doğru doğru doğru doğru doğru

5. Hissettiğim olumsuz duyguları (üzüntü veya kızgınlık gibi) azaltmak istediğimde, düşündüğüm şeyleri değiştiririm.

Hiç Çok Bazen Kısmen Oldukça Tamamen
doğru değil az doğru doğru doğru doğru doğru

6. Stres yaratan bir durumla karşılaştığımda, sakin kalmama yardımcı olacak şekilde düşünmeye çalışırım.

Hiç Çok Bazen Kısmen Oldukça Tamamen
doğru değil az doğru doğru doğru doğru doğru

9. Duygularımı kendime (içimde) saklarım.

Hiç Çok Bazen Kısmen Oldukça Tamamen
doğru değil az doğru doğru doğru doğru doğru

10. Olumlu duygular hissettiğimde, onları belli etmemeye özen gösteririm.

Hiç Çok Bazen Kısmen Oldukça Tamamen
doğru değil az doğru doğru doğru doğru doğru

EK-D: Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.21138772
Konu : Araştırma İzni

08.12.2017

KALECİK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi'nin 22/11/2017 tarihli ve E.5071 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans öğrencisi Zergün DEMİREĞEN'in "**Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri İle Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (3 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Uygulama formu (3 sayfa)
- 2-Okul Listesi(1sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: ıstatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b8f6-f1df-3cde-89c7-f3e2 kodu ile teyit edilebilir.