



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÜDÜLENME VE ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ**

İbrahim Aslan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (1 yıl) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İbrahim

Soyadı : Aslan

Bölümü : Matematik ve Fen Bilimleri Biyoloji Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokul Öğrencilerinin GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of Secondary School Student's Motivational and Learning Strategies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İbrahim ASLAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

İbrahim ASLAN tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melike Özer KESKİN

(Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Ali GÜL

(Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Sevgi KINGİR

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 3/03/2022

Bu tezin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yaptığım bu çalışmada bana her konuda görüş ve önerileriyle rehberlik eden ve bilimsel katkılarını esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Melike ÖZER KESKİN'e,

Bana bu konularda yardımcı olan Prof. Dr. Sayın Mehmet Akif SÖZER'e ve Prof. Dr. Mustafa YEL'e,

Yüksek lisans yapmamı isteyen dedem Zeki KILIÇ'a ve bana tez kısmında yardımcı olan babam Sedat ASLAN'a, annem Aygöl ASLAN'a ve kardeşim Mustafa Erdem ASLAN'a teşekkür ederim.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

İbrahim Aslan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart 2022

ÖZ

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin güdülenme düzeyi ve öğrenme stratejileri kullanım durumu incelenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri düzeylerinin anne - baba eğitim düzeyi, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerle ilişkisine de bakılmıştır. Tarama modeline göre gerçekleştirilen çalışmada ulaşılabilir okullar seçilerek küme örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu çalışmaya Ankara ilinin farklı ilçelerinde bulunan toplam 1479 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin 626'sı (%42) erkek, 853'ü (%58) kadındır. Katılımcıların 494'ü (%33,4) 6.sınıf, 512'si (%34,6) 7.sınıf, 473'ü (%32) ise 8.sınıftır. Veri toplama aracı olarak Garcia, McEachiea, Pintrich, Smith (1991) tarafından geliştirilen Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz (2008) tarafından Türkçeye uyarlama ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ” kullanılmıştır. Öğrenme ve Güdülenme anketi sonuçlarına göre öğrencilerin ortalamaları 328, minimum değeri 102 ve maksimum değeri 427'dir. Araştırma sonuçları öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin cinsiyete, sınıf, baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Güdülenme, ğrenme stratejileri, Ortaokul ğrencileri

Sayfa Adedi : 92

Danışman : Prof. Dr. Melike ÖZER KESKİN

**INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL
STUDENTS'S MOTIVATIONAL AND LEARNING
STRATEGIES
(M. S. Thesis)**

İbrahim Aslan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2022

ABSTRACT

In this study, the motivation level of secondary school students and the use of learning strategies were examined. At the same time, the relationship of motivation and learning strategies levels with variables such as parental education level, gender and age were also looked at. According to the screening model, the cluster sampling technique was used by selecting accessible schools in the planned study. In this study, a total of 1479 6,7 and 8 class student was attended from public schools in different district of Ankara province. 626 (%42) of students were male and 853 (%58) of students were female. 494 (% 33,4) of participants were 6th grade, 512 (% 34,6) of participants were 7th grade, 473 (% 33) of participants were 8th grade. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire, which was developed by Garcia, McKeachie, Pintrich and Smith, (1991) as a data collection tool, was adapted into Turkish by Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel and Karadeniz (2008), and its validity and reliability studies were conducted. " was used. According to the results of the learning strategies and motivation questionnaire, the average value of the students is 328, the minimum value is 102 and the maximum value is 427. The results of the research revealed that

motivation and learning strategies differed statistically significantly according to variables such as gender, class and father's education level.

Key words : Motivation, Learning strategies, Secondary School Students

Page number : 92

Supervisor : Prof. Dr. Melike ÖZER KESKİN

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	8
1.5 Varsayımlar	8
1.6 Sınırlılıklar	8
1.7 Tanımlar	8
BÖLÜM II	11
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1 Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ile İlgili Çalışmalar	11
BÖLÜM III	18
YÖNTEM	18
3.1 Araştırma Modeli	18

3.2 Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu	19
3.3 Çalışma Grubuna Ait Özellikler.....	19
3.4 Veri Toplama Araçları	21
3.5 Verilerin Analizi	23
BÖLÜM IV	24
BULGULAR VE YORUM	24
4.1 Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Bulguları	24
4.2 Cinsiyet Değişkeninin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine Etkisi ile İlgili Bulgular	27
4.3 Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi	32
4.4 Anne Eğitim Düzeyinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileriyle İlişkisi.....	37
4.5 Baba Eğitim Düzeyiyle Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	43
BÖLÜM V	49
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	49
5.1.1 Cinsiyete İlişkin Sonuçlar.....	50
5.1.2 Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	52
5.1.3 Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar	53
5.1.4 Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar	54
5.2 Öneriler	55
5.2.1 Bulgulara Yönelik Öneriler.....	55
5.2.2 Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	55
KAYNAKLAR	57
EKLER	73
EK 1. Normalite Testleri	74
EK 2. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	85

EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Onayı	89
EK 4. Gazi Etik Kurul Onayı.....	90
EK 5. Ölçek İzin Göstergesi	92

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	19
Tablo 2 Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	19
Tablo 3 Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Düzeyi.....	20
Tablo 4 Öğrenme Stratejilerinin Betimleyici İstatistikleri.....	25
Tablo 5 GÜdülenme Boyutunun Betimleyici İstatistikleri	26
Tablo 6 Cinsiyet Değişkeninin Öğrenme Stratejilerine Etkisi	27
Tablo 7 Cinsiyet Değişkeninin GÜdülenme Üzerine Etkisi	31
Tablo 8 Sınıf Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi.....	33
Tablo 9 Sınıf Düzeyinin GÜdülenme Üzerine Etkisi	36
Tablo 10 Anne Eğitim Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi	38
Tablo 11 Anne Eğitim Düzeyinin GÜdülenme Üzerine Etkisi	41
Tablo 12 Baba Eğitim Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi.....	43
Tablo 13 Baba Eğitim Düzeyinin GÜdülenme Üzerine Etkisi.....	46

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Çağımızın getirdiği farklılıklara insanların uyum sağlayabilmesi için yaşamın seyrine adapte olacak donanımı edinmeleri gerekli görülmüştür. Bu becerilerin elde edilmesinde eğitim her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitim, insanların tutumlarında öz iradeleriyle belli doğrultuda ve devamlılık gösteren farklılıkları edinme durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez, 2014). Bu tanımdan farklı olarak, insanların dünyaya geldikleri zamandan dünyadan ayrıldıkları zamana dek elde ettikleri deneyimler ya da kaliteli yaşam sürdürebilmek için kazanılan deneyimlerden oluşan bir durum şeklinde yorumlanabilir. Tanrıöğen (2006) ise eğitimi, bireylerin sosyal yaşamına zorlanmadan adapte olmaları ve nitelikli bir yurttaş olabilmeleri için gereken donanım, deneyim, davranış ve değerlerin kazandırılması olarak ortaya koymaktadır. Her ne kadar eğitim bireylerin ihtiyaç duyduğu becerilerin, bilgilerin, tutum ve edinme süreci olarak tanımlansa da ülkemizdeki eğitim sistemi incelendiğinde sınav sistemine dayalı, öğrencilerin not başarısı üzerine kurulmuş bir sistem olduğu dikkat çekmektedir (Ergene & Yıldırım, 2003). Öyle ki anne ve babaların, hatta öğretmenlerin tüm gayretleri öğrencilerin derslerden ve sınavlardan yüksek not almalarına yöneliktir. Bu da öğrencilerin derslerinde bilgi, beceri edinmek yerine sınavlardan alacakları notların yüksek olmasına odaklanmalarına sebep olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin akademik gelişimleri yeterli düzeyde olmadığı gibi, ileriki yaşamlarında onlara gerekli kolaylığı sağlayacak donanım yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Akademik

performans, öğrencilerin yer aldığı sınıf seviyesine göre kararlaştırılmış kriterlere göre sergiledikleri gelişmedir (Guay, Litalien, Ratelle & Roy, 2010; Gupta-Vohra & Prospero, 2007). Akademik performans öğrencilerin gösterdikleri beklendik seviyede tutumların gelişip gelişmediğinin saptanmasında bir kriter olarak da kullanılabilir (Silah, 2003). Çeşitli araştırmacılar tarafından akademik performansla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda da akademik performansın çok sayıda faktörle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda akademik performansı etkileyen zekâ, yetenek (Eski, 1980), özlük, kişilik ve ailesel nitelikler, öğrencilerin mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri (Özgüven, 1974), çalışma alışkanlıkları (Can, 1992), cinsiyet (Şeker, 2013) gibi farklı faktörler üzerinde yoğunlaşmıştır. Can (1992) çalışmasında akademik performansının öz düzenleme, öğrenme öğretme süreci, bireyin duygusal ve gelişimsel idrakı, güdülenmesi, süre kontrolü, öğrenme stilleri gibi faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan başka bir araştırmada ise akademik performansın özlük, kişilik ve ailesel niteliklerin yanı sıra öğrencilerin mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özelliklerinden de etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Özgüven, 1974). Çok farklı faktörlere bağlı olan akademik performans, bireyin hem kendi hem de yaşadığı toplum açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü akademik performansı yüksek bireyler bulundukları toplumların gelişmesine katkı sağlar (Crist, Hoge & Smit, 1997). Yapılan çalışmalarda çeşitli nedenler sonucu oluşan akademik başarısızlıkların, bireylerin okulu bırakmasına, yeteneklerini yeterli oranda kullanamamasına ve bunun bireyin psikolojisini etkilemesinden dolayı toplumların nitelikli insan yetiştirme potansiyelini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu durumun bireyin toplumun kalkınmasına zamanında katılımını engellediği belirtilmiştir (Can, 1992; Özgüven, 1974).

Akademik performansın önemli bir ögesi de akademik başarıdır. Akademik başarı öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin dışında kalan tüm program alanındaki davranış değişimleridir (Ahmann & Glock, 1971). Akademik başarının insan yaşamı üzerinde önemli etkileri vardır. İnsanlar başarı karşısında mutluluk, güven kişisel doyum; başarısızlıkla birlikte ise üzüntü, depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirmektedir. Öğrencilerin akademik başarı seviyeleri arasındaki farklılıklara hangi etkenlerin sebep olduğunun belirlenmesi, akademik başarının artırılması için esastır (Alamdar,2015). Akademik başarının atıf teorisi doğrultusunda gözden geçirildiği araştırmalarda öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları "çaba", "şans", "görevin zor olması" ve "yetenek" gibi sebeplere

dayandırdıkları tespit edilmiştir (Gürtekin, 1993; Kukla & Weiner, 1970; Önder, 1982; Yıldız, 1997). Öğrencinin nüfus yapısal özelliklerinin de akademik performans değişimlerinin nedenleri arasında bulunmaktadır (Kabalcı, 2008). Cinsiyet, öğrencilerin akademik başarısında farklılıklara sebep olan faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. 2006 yılında yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı uygulaması sonucuna göre okuma alanında bütün katılımcılar arasında kadınların erkeklerden daha başarılı bir performans ortaya koyduğu bulunmuştur (Altun & Çakan, 2008; OECD, 2007). Öğrencinin nüfus yapısal özelliklerinden olan doğumdan ilköğretim başlangıcına kadar olan yıllarda etkili bir eğitimin alınması durumunun da akademik başarıyı ilerlettiği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Berument & Micazkadioğlu, 2011). Ülkemizde yapılan çalışmalarda, öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmek için eğitimlerini gerçekleştirdikleri mekan ve toplumda kan bağı ile üyesi oldukları grupların akademik başarılarını etkilediği bulunmuştur (Anıl & Özer, 2011; Arıcı, 2007; Dağdelen, 2013; Polat, 2009; Şevik, 2014). Fidan (1986) öğrencilerin performansında değişimlere neden olan etkenler arasında fizyolojik ve ruhsal problemler, üyesi bulunduğu topluma karşı uyumsuzluk ve okulda uygulanan öğretim programını saymıştır. Öğrencinin ailesinin çocuğuna olan umudu, öğrenciyi geliştirmek için ona yardımcı olması, onun performansını arttıran çalışma şartlarını oluşturması ve öncülük etmesi de öğrenci performansında değişimlere sebep olur (Duru, Savaş & Taş, 2010). Başka bir çalışmada ise öğrencilerin performanslarını farklılaştıran, ön yaşantıları ile ilgili fırsatları oluşturan etkenler arasında, ailenin okuryazarlık seviyesi, kardeş sayısı, eve giren maaş miktarı, ebeveyn çalışma durumu ve kendi aralarında olan ilişkileri, öğrencinin yaşadığı ortam, ebeveynlerinin ve kardeşlerinin öğrencinin performans düzeyine ilgisi ve performanslarını ilerletme konusunda yaşadığı problemlerini anlama seviyesi, ebeveyn ve öğrenci arasındaki duygu, düşünce alışveriş düzeyi öğrencinin sahip olduğu fırsatlar, barındığı yerdeki ders çalışma ortamı durumlarının bulunduğu sonucuna varılmaktadır (Dönmez, 2004; Özgüven, 1974; Smits, 2007). Buna göre öğrencilerin ev ve ailedeki fırsatları, onların okul performansını arttırmada rol oynamaktadır (Şişman, 2002). Öğrenci ve öğretmen arasındaki bağ öğrencinin akademik performansını ve öğrenci tutumlarında değişimlere neden olmaktadır. Eğitim veren insanın sevecen, sevimli, ve öğrencilerine karşı tolerans göstermeleri öğrencilerin arzu edilen tavırları elde etmesi açısından önemlidir (Erdoğan, 2006). Aynı zamanda öğrencilerin performans düzeylerini değiştiren bir başka faktör eğitimcilerin kabiliyetleri, uygulamaları ve öğrencilerle olan

iletişimleridir. Ayrıca akademisyenlerin yeterlilikleri ile eğitimsel araç gereçleri öğrencilerin performanslarını değiştirebilmektedir (Höçük, 2011). Okulun sahip olduğu dış özelliklerin, araç gereçlerin yeterli miktarda ve nitelikte olması hem bilgi edinmeyi hızlandırır hem de öğrencilerin okul ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde artırır (Erden & Fidan, 1992). Aynı zamanda fiziksel çevre (ortam, sıcaklık, ışık) ve öğrencinin sahip olduğu teçhizat performansı çeşitlendiren diğer ilişkisel etkenler biridir (Altun & Çakan, 2008; Memduhoğlu & Tanhan, 2009). Bu arada uygun bilgi ve iletişim teknoloji kullanımının güçlü akademik başarıyla alakalı olduğu bulunmuştur (Aypay, 2010). Öte yandan akademik başarının bireyi güdüleyen etkenlerden ve kullanılan öğrenme metotlarından da önemli ölçüde etkilendiği ortaya konulmuştur (Foxcroft, McSorley, Watson & Watson, 2004; Stoffa, 2009).

Birey öğrenme sürecinde çevresinden devamlı olarak aldığı bilgileri değerlendirmektedir ve bu durumun neticesinde düşünsel, duyuşsal veya davranışsal reaksiyonlar göstermektedir (Özden, 2010). Dolayısıyla bilgi edinme, kişide hayatın gereksinimleri sonucu ortaya çıkan etkili tavır değişikliği olarak tarif edilmektedir (Akman & Erden, 1997; Özden, 2010). Yapılan çalışmalarda bilgi edinmenin temeli ile neticelerini tanımlamaya yönelik davranışçı, bilişsel ve duyuşsal teoriler ortaya atılmıştır (Senemoğlu, 2009). Davranışçı teoriler, bilgi edinmenin tutum farklılıklarıyla alakalı neticelerini araştırır; bilişsel kuramlar zihinsel neticelerini araştırırken, duyuşsal kuramlar ise bilgi edinmenin özlük ve ahlâk gelişimi gibi duyuşsal neticelerini araştırmaktadır (Özden, 2010). Buna bakılarak öğrencinin öğrenmelerinin pek çok faktörden etkilendiği söylenebilir. Bununla ilgili olarak Özer (1998) öğrenme ile ilgili yaptığı çalışmada etkili öğrenmenin ve öğrenmeyi anlamamanın öğrencilerin hem özgül öğrenme özelliklerini ayırt ederek hem de öğrenmede faydalanılan metotları kullanarak var olabileceğini göstermiştir. Başka bir çalışmada ise öğrenmeyi etkileyen etkenler; öğrenenin nitelikleri, öğrenme metotları, öğrenme materyalleri ve öğretimle ilgili etkenler olarak gruplandırılmıştır (İkiz, 2010). Öğrenenden etkilenen etkenler arasında gerekli donanımına sahip olma durumu, gelişme, akıl, öğrencilerin demografik özellikleri, özlük, konsantrasyon, idrak durumu, motivasyon, endişe ve bilgi edinme yöntemleri bulunurken; bilgi edinme metotlarıyla alakalı etkenler içerisinde, bilgi elde etme yönteminden faydalanmak, yararlanılacak kaynağın durumuna göre bir yol izlemek ve bilgi edinmek için geçen süreyle neticeler ile alakalı dönüt sağlamak bulunmaktadır (Aypay, Güleş & Karataş, 2014). Bilgi edinmenin pozitif veya negatif doğrultuda farklılaşmasına neden olan bu etkenler öğrencilerin performans seviyeleri arasında değişikliklere neden

olmaktadır (Berner, 1993; Betts & Morell,1999; Clark, 2010; Hanushek & Welch, 2006). Kişilerin öğrenmeye niyetinin olmaması da amaçlarını gerçekleştirmede kendi seviyelerinin yeterli olmasına, bilgi verme ve bilgi edinme sırasında faydalanılan yöntemlerin nitelikli olmasına rağmen, bu durumun başarısızlıkla neticelenmesine neden olabilir. Yani motivasyon, bilgi edinme durumunu etkili bir şekilde etkileyen etkenlerdendir (Kelecioğlu, 1992). Aynı zamanda kişilerin motivasyon seviyesi ve başarılı olmaları için gereken öğrenme tekniklerinden netice alabilmeleri, akademik hayatları süresince başarılı olabilmelerinde önemli bir etkiye sahiptir (De Groot & Pintrich, 1990; Garcia, McKeachie, Pintrich & Smith, 1993; Garcia & Pintrich, 1996; Martinez-Pans & Zimmerman, 1990). Motive edilme yani güdülenme çalışma esnasında, çalışılan dersin öğrenciyi heveslendirmesi, şüphe uyandırması ve öğrencinin yarışma havasına sokulması şeklinde tanımlanabilir. Bu aşamalarındaki güdülenme, öğrencinin konstrasyonunu, elde etmesi gereken donanımına yoğunlaştırması açısından önemlidir (Yavuz, 1999). Şentürk'ün (2003) de çalışmasında bahsettiği gibi, öğrenmede güdülenme düzeyinin değeri çoktur. Gönülsüz öğrenme zorla baskı ile yaptırılan bir çalışma gibi, öğrenciye yapması güç gelir. Hâlbuki şevkle gerçekleştirilen bilgi edinme eksiksiz ve faydası daha çok olur. Bir konuda gönüllü olarak öğrenme gerçekleştirebilmesi için kişinin o konuda bilgi edinmeye ihtiyaç duyması gerekir. Bu noktada güdülenme öğrencide bu bilgi edinme isteğini veya ihtiyacını karşılamakta önemli rol oynamaktadır.

Yapılan diğer araştırmalarda başarıya tesir eden faktörlerden bir diğeri olarak öğrencilerin kişisel özellikleri arasında bulunan öğrenme stratejileri yer almaktadır (Diseth, 2011; Lau, Liem & Nie, 2008; Schwinger, Spinath, Steinmayr & Weidinger, 2019). Öğrenme stratejisi, bireyin bireysel öğrenmesini kolaylaştıran unsurlardan biridir. Öğrenme stratejileriyle öğrencilerin bilgiyi kullanarak kalıcı şekilde öğrenmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple öğrenme stratejileri belirleme, organize etme ve kaynaştırma düzenini etkilemesi hedeflenen davranış ve düşüncelerden meydana gelir (Mayer & Weinstein, 1986). Bilgilerin sürekli fazlaşması ve değişmesi öğrenme stratejilerine duyulan güveni fazlaştırmaktadır (Efe, Kaşkaya, Sağırılı & Ünlü, 2009). Öğrencilerin okuldaki eğitimlerinde başarılı olmaları, profesyonel hayatlarında başarılı olabilmeleri için yaşadığımız bilgi çağında kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğrenciler okula başladıkları andan itibaren eğitimin her kademesinde derslerde öğrenmeleri gereken öğrenme stratejilerinden bahsedilmelidir (Subaşı,2000).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullanım durumlarının belirlemesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin güdülenme (içsel hedef düzenleme, görev değeri, öz yeterlik, sınav kaygısı, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı) ve öğrenme stratejileri (yineleme, düzenleme, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme, planlama, izleme, yardım arama, çaba yönetimi, akran iş birliği zaman ve çalışma ortamı yönetimi) açısından durumları ele alınmıştır. Araştırmada ayrıca anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi de incelenmiştir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Akademik performans, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyinde belirlenmiş kriterlere göre gösterdikleri ilerleme olarak tanımlanmaktadır (Guay vd. 2010; Gupta-Vohra & Prospero, 2007). İlerleme toplumların değer yargıları ile insanlara bakışlarında da etkili olmaktadır. Şöyle ki; akademik performansının yüksek veya düşük olması kişinin ailesi, çevresi ve yaşadığı toplum açısından onlara bakışlarının ve onların toplum içindeki yerlerinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır (Sarier, 2016). Akademik performans insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Güdülenme ve öğrenme stratejileri akademik performansın önemli faktörleridir. Güdülenmiş ve gerekli olan öğrenme stratejilerini seçip kullanabilen öğrenciler hem eğitim hayatında hem de profesyonel yaşamlarında daha başarılı olabilmektedirler. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin güdülenme tür ve düzeyleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri incelenmesi gereken önemli bir konudur (Akgün, vd., 2008).

İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan akademik performansın önemli bileşenlerinden olan güdülenme ve öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Ergene (2011) lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Başka bir araştırmada ise Arai ve Yajima (1996), fen bilimlerini öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyi ve akademik başarının değişmesine neden olan değişkenler arasındaki bağlantıyı incelemişlerdir. Yapılan bir diğer araştırmada ise ortaokulda eğitim gören çocukların ders katılım durumları ve performans

seviyelerine göre öz-düzenleme stratejileri ve güdülenme düzeyleri araştırılmıştır (Demircan & Tanrıseven, 2012). Açıkgöz (2007) etkili öğrenme ve öğretme üzerine yaptığı çalışmasında öğrenme stratejilerinin öneminden bahsetmiştir. Bir diğer araştırmada ise öğrenmede etkili yollardan biri olan öğrenme stratejilerinin öğretimi araştırılmıştır (Erdem, 2005).

Alan yazın incelendiğinde akademik performansın önemli faktörlerinden olan güdülenme ve öğrenme stratejileri ile demografik yapı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çeşitli araştırmalara konu olan demografik yapı denilince akla anne eğitim düzeyi, cinsiyet, baba eğitim düzeyi, yaş gibi değişkenler gelmektedir. Yapılan araştırmaya göre kırsal bölgelerde kadın öğrenciler başarısız olduklarında sistem içerisinde devam etme şanslarının daha az olacağının bilincinde olduklarından kadın öğrencilerin güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2017). Demografik yapının dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin yapılan başka bir araştırmada ise öğrencilerin öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir (Arsal & Özen, 2006). Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) tarafından yapılan bir diğer araştırmada demografik yapının ögesi olan anne ve babaların eğitim seviyesi incelenmiş, daha yüksek eğitim seviyesine sahip anne ve babaların çocuklarının öğrenme stratejilerinden diğer öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın diğer çalışmalardan farkı ortaokul öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemesi olmuştur. Bu çalışmayla ortaokul öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanımıyla cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca bu çalışmada ilk kez Garcia vd. (1991) tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır.

1.4 Problem Cümlesi

Bu araştırmada “ ortaokul öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumu nedir ve bazı değişkenler ile güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumu arasındaki ilişki nedir?” sorularına yanıt aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

Araştırmada yanıt aranan alt problemler aşağıda verilmiştir:

- Öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumu nedir?
- Öğrencilerin cinsiyetleri ile güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğrencilerin annenin eğitim düzeyi ile güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğrencilerin babanın eğitim düzeyi ile güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğrencilerin yaşları ile güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.5 Varsayımlar

Araştırmada kullanılan test sorularının öğrenciler tarafından gönüllü ve bilinçli bir şekilde cevaplandığı varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarafsız ve yansız oldukları varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.
2. Araştırmada yer alan Garcia vd. (1991) tarafından hazırlanan ve Türkçe uyarlaması Akgün vd. (2008) tarafından yapılan öğrenme stratejileri ve güdülenme ölçeği: güdülenme ve öğrenme stratejileri bileşenleri envanterindeki alt boyutlarla sınırlıdır.
3. Çalışmamız Ankara ili içerisinde sınırlı kalmıştır.

1.7 Tanımlar

Akademik performans: Öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyinde belirlenmiş kriterlere göre gösterdikleri ilerleme.

Güdülenme: Öğrencilerin dikkatini ve davranışlarını sürdürebilen ve görevlerinin tamamlanması için gerekenden daha fazla enerjiyi sağlayan durum.

Değer: Bir konunun gerekliliğini, önemini belirlemeyi sağlayan ölçü.

İçsel Hedef Düzenleme: Öğrencinin kendini algılaması ve görevin zorluğuna, kendi merakı ve uzmanlığına göre göreve katılma isteği durumu.

Görev Değeri: Öğrencinin görevin ne kadar ilgi çekici olduğu, yararlı olup olmadığı ve ne kadar önemli olduğunu değerlendirmesi.

Beklenti: Ders veya konunun sonunda olması umulan, gerçekleşmesi beklenen şey.

Öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlilik algısı: Kişinin bir görevi yerine getirme yeteneği ve kendine olan güveni hakkındaki yargıları.

Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı: Öğrencinin öğrenmek için harcadığı çabanın olumlu sonuçlanacağı inancı.

Duyuşsal: Öğrencinin duygularını ifade eden davranışlar.

Sınav Kaygısı: Öğrenci performansını bozan sınavla ilgili olumsuz düşünceleri.

Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin içeriği öğrenmek veya diğer görevleri okulda ve akademik olmayan ortamlarda daha etkili ve verimli şekilde yerine getirmek için belirli bir dizi beceriyi organize etme ve kullanma yoludur.

Bilişsel stratejiler: Öğrencinin bir görevi yerine getirmek ya da öğrenmek amacıyla kullandıkları stratejiler.

Yineleme: Öğrenmek için öğrencinin çıkardığı listedeki öğelerin tekrarlanması.

Ayrıntılandırma: Öğrencilerin uzun vadede bilgilerini depolamak için öğrenecekleri öğeler arasında bağlantı kurması.

Düzenleme: Bölümleri okurken kümeleme, ana hatlarını çizme ve ana fikri seçme işlemidir.

Eleştirel düşünme: Önceden sahip olduğu bilgileri kullanarak problemleri çözmek ve sonuca ulaşmak.

Metabilişsel stratejiler: Bilişin farkındalığı, bilgisi ve kontrolü anlamına gelir.

Kaynak Yönetimi: Öğrencilerin derste başarılı olabilmek için ihtiyaç duydukları veya sahip oldukları kaynakları organize etmeleri durumu.

Zaman ve çalışma ortamı yönetimi: Öğrencinin zamanı ayarlama, etkili kullanma ve çalıştığı çevreyi ayarlama durumu.

Çaba yönetimi: İlgi çekici olmayan konularda öğrencinin tepki ve dikkatini kontrol edebilme durumu.

Akran iş birliği yönetimi: Başarıda yardımcı olabilecek arkadaşla sahip olabilmek için yaşıtıyla iş birliği yapmak

Yardım arama: Yardım edebilecek kimseyi belirlemek.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde güdülenme ve öğrenme stratejileri ve ilişkili olduğu faktörlerle ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ile İlgili Çalışmalar

Alan yazında güdülenme ve öğrenme stratejileri ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; Ergene (2011) lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performansı ile arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda ise öğrencilerin cinsiyeti, sınav kaygısının kuruntu boyutu ve çalışma alışkanlıkları düzeylerinin genel olarak akademik başarıyı belirlediği görülmüştür. Başarı güdüsüyle akademik başarı arasında ilişki bulunmamıştır. Sınav kaygısı ve çalışma alışkanlıkları akademik başarı ile olumlu yönde ilişkiliyken, akademik motivasyon arasında bir ilişki gözlenmemiştir. Çalışma alışkanlıkları ile akademik performans arasındaki ilişkiye bakıldığında programlı çalışma metotlarını esas alan eğitimin, akademik başarıyı arttırdığına dair çalışma neticeleri bulunur (Jamieson, Kember, Pomfret, & Wong, 1995). Çalışma metotları; çalıştığı mekanın gerekli özelliklere sahip olması, öz düzenleme, süre ve gerginlik kontrolü, hem sözel hem de yazılı yetenekleri kullanmada yeterli olmasına ihtiyaç duyar. Çalışmalar, öz düzenlemenin psikolojik durum kontrolünün ve kendini gözlemlemenin çalışmaya motive edilmede yeterli metotlar olduğunu ortaya koymaktadır (Thomas, 1993). Cinsiyet ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada ise cinsiyet değişkeninin akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür (Balkıs, Buluş,

Duru, & Duru, 2011). Cinsiyet faktörüne göre test edilen incelemede, kadın öğrencilerin performans seviyelerinin erkek öğrencilerine göre anlamlı seviyede daha fazla olduğu bulunmuştur. İlgili çalışmalara bakıldığında bazı araştırmalarda bu sonuçtan farksız neticeler elde edildiği görülmektedir (Otacıoğlu, 2009; Stein, 1971). Bununla beraber cinsiyetle performans arasında anlamlı ilişki olmadığını ortaya koyan sonuçlar da bulunmaktadır (Keskin & Sezgin, 2009). Cinsiyet değişkeninin yanında yaş değişkeninin de performansın etkenlerinden olduğu gözlemlenmiştir. Hartlap (2007) çalışmasında yaş değişkeni ile akademik performansın alakalı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre yaş ilerledikçe akademik performans azalmaktadır. Hele ki çocukluk ile yetişkinlik arası dönemde arkadaş iletişimlerinin ve belli bir gruba ait olabilme isteğinin arttığı dikkate alınırsa, akran ilişkilerinin kalitesine göre öğrencilerin güdülenme düzeylerinin ve bunun sonucu olarak performanslarının olumsuz (Lindsay & Phillips, 2006) ya da olumlu doğrultuda (Wentzel, 1991) şekillendiğinden bahsedilebilir.

Akgündüz (2013) tarafından gerçekleştiren araştırmada ise fen eğitiminde birleştirilmiş bilgi edinme ve internet yardımıyla bilgi edinmenin öğrencilerin başarı, güdülenme düzeyi, davranış ve yalnız başına bilgi edinme yeteneklerine tesiri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda farklı türde bilgilerin birleştirildiği bilgi edinme yönteminin başarıyı, güdülenme düzeyini, davranış ve yalnız başına bilgi edinme yeteneklerini yüz yüze öğrenmeye göre anlamlı bir düzeyde artırdığı görülürken; internet destekli öğrenmenin başarı, güdülenme düzeyi, davranış ve yalnız başına bilgi edinme yeteneklerini pozitif yönde etkilediği fakat yüz yüze öğrenmeye göre kayda değer bir değişiklik ortaya çıkarmadığı bulunmuştur. Arai ve Yajima (1996), fen bilimlerini bilgi edinmek amacıyla güdülenme düzeyi ve performansı değiştiren faktörler arasındaki bağlantıyı gözlemledikleri çalışma neticesinde ise performans ile fen öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyi arasındaki sebepsel bağlantıları açığa çıkarmışlardır. Yapılan başka bir araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin ders katılım durumları ve performans seviyelerine göre öz-düzenleme stratejileri ve güdülenme düzeyleri araştırılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre derse katılım ve performans seviyesi fazla olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme yöntemi kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha fazla olduğu görülmüştür (Demircan & Tanrıseven, 2012). Konuya ilişkin yapılan bir diğer araştırmada ise bilim insanları içsel olarak güdülenmiş öğrencilerin dışsal olarak güdülenmiş öğrencilere göre daha yüksek performansının olduğunu göstermiştir (Eggen & Kauchak, 1997). Başka bir araştırmada ise

akademik başarıyla öz saygı (Güngör, 1989), yalnızlık ve utangaçlık (Ishiyama, 1984) arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Kaygının duruma göre bir çeşidi olarak ortaya çıkarılan sınav kaygısı teknik bir yorumlama durumunda bireyin aşırı bedensel tepki, kaygı, başarılı olamama hassasiyeti ve stres biçiminde tepki verme yatkınlığı demektir (Speilberger & Vagg, 1995). Çoğunlukla imtihana girmeden ve imtihan esnasında aşırı derecede kendini gösteren semptomlar imtihanın ardından da etkisini gösterebilir. Kabul edilebilir düzeyde bir endişe kişilerin başarısını pozitif yönde etkilerken, kişilerin imtihan ile alakalı gereğinden fazla endişeye sahip olmaları bilgiyi kullanma becerilerini etkileyerek performanslarının azalmasına sebep olur (Casbarro, 2005). Bununla birlikte akademik başarının sınav kaygısı ile negatif doğrultuda alakasını açığa çıkaran çalışmalar da mevcuttur (Gündoğdu, 1994; Yıldırım, 2000).

Akademik başarı ile duygusal zeka puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda ise öğrencilerin performansları ile hisleri arasında olumlu doğrultuda kayda değer alakalar tespit edilmiştir (Parker vd., 2004; Carter & Yeo, 2011). Aynı zamanda hislerin ihmal edilmesi, bilişsel zeka kabiliyetinden daha fazla ve daha verimli faydalanılmasını engellediği dolayısıyla hissel gelişimin akademik başarıyı da arttırdığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Yeşilyaprak, 2001). Öte yandan hislerin performansın üzerinde önemli bir yol gösterici etkisi olmadığını öne çıkaran çalışmalar da bulunmaktadır (Little & O'Connor Jr. 2002). Yılmaz (2007) tarafından Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada da öğrencilerin akademik başarısı ile hislerinin bileşenleri ve hislerinin toplam puanları arasında dikkate değer bir alaka olmadığı sonucuna varılmıştır. Chen vd. (2010) bireylerin performanslarının açıklanmasında IQ seviyeleri ve EQ seviyelerini tek tek gözlemledikleri araştırmalarında, zihinsel yeteneklerin daha iyi bir yol gösterici olduğunu ortaya koymakla beraber, duygusal zeka ve zihinsel zeka seviyelerinin de performansı önlemleri seviyede ifade ettiğini bulmuşlardır.

Sosyal destek ile öğrencinin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Almacian & Osseiran, 1994, Cutrona vd. 1994; Guacci-Franco, Levitt, & Levitt 1994; Yıldırım, 1998). Toplumlarda yaygın, mühim ve kendiliğinden olan sosyal yardım merkezi ise anne baba ve çocuklardan oluşan aile fertleridir (Robertson, 1988). Öğrencilerin önemli sosyal destek dayanağı ise aileleri, akranları ve eğitim gördükleri insanlar örnek gösterilebilir (Yıldırım, 1998). Douglas, John, Keith, Morrison ve Stephanie’ye (1997) göre de anne, babalar ve öğretmenler ortaokul

öğrencileri için en önemli yardım aldıkları dayanaklarıdır. Konuyla alakalı yapılan başka bir araştırmada ise Mallinckrodt (1988, 1992) ve Ladd (1990), ailesinden ve öğretmenlerinden yeterince destek gören öğrencilerin okula daha düzenli devam ederek okula daha iyi uyum sağlayabilecekleri ve böylece, akademik başarılarının artabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda ortaya konan çalışmalarda, ebeveynlerin okuryazarlık seviyesi ile öğrencilerin performansları arasında olumlu bir alaka olduğu açığa çıkarılmıştır (Howie & Pietersen, 2001; Wang, 2004; Yıldırım & Yıldırım, 2008). Levpuşcek, Socan ve Zupancic (2012) çalışmalarında ebeveyn ve kardeşlerinin sahip olduğu okuryazarlık düzeyi öğrencilerin matematik performansını direkt etkilediğini ve bu durumun ebeveynlerin evlatlarına istenen şartların oluşturulmasından dolayı gerçekleşebileceğini anlatmışlardır. Akademik başarının en önemli öğelerinden birisinin okul faktörü olduğunu öne çıkaran Carneiro (2008) da öğrencilerin performanslarının ilerlemesi için eğitim gördüğü yer ile ebeveynler arasında yardımlaşmanın olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Mallinckrodt (1992)'e göre öğrencilerin performanslarının ilerlemesine yardımcı olmak isteyen anne-babaların arasındaki bağa önem vermelerinin gerekli olduğunu öne sürmüştür. Elliott ve Malecki (1999) yaptıkları çalışmada anne baba, öğretmen, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaş desteği ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Ehly, Enedina ve Lopez, (2002) bir grup lise öğrencisi üzerinde yaptıkları bu çalışmada cinsiyet ile akademik başarı düzeyi, akademik başarı düzeyi ile öğretmen desteği, öğretmen desteği ile ebeveyn desteği ve sınıf arkadaşı desteği ile yakın arkadaş desteği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Ayrıca bazı bilim insanları, çocukların performansı ile üç beceri türü arasında alakalar olduğunu öne sürmüşlerdir. Bunlar, öğrenci öz yeterliliği, öğretmen öz yeterlilik algısı ve okulun toplam yeterliliğidir (collective efficacy of schools) (Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Hoy, Hoy & Tschannen-Moran, 1998; Özerkan, 2007; Pajares, 1996; Ross, 1992;). Akademik öz yeterlilik, akademik başarıda en önemli duyuşsal bileşenlerden birini oluşturmaktadır (Ekici, 2012). Konuyla alakalı bireylerin sınıflarındaki performanslarını etkileyen etkenlerden birisi de öz yeterlilik seviyeleri olduğunu öne süren benzer çalışma mevcuttur (Öncü, 2012). Ayrıca yapılan bazı çalışmalar öz-yeterlik algısının başarıda önemli değişmelere neden olduğunu ortaya koymaktadır (Alcı, Baykal & Erden, 2008; Hampton & Mason, 2003; Suk Hwang & Vrangistinos, 2002; Zimmerman, 1995). Yapılan bazı çalışmalarda, öz yeterlilik algısının performansın kayda değer bileşenlerinden birisi olduğunu açığa çıkarmaktadır (Alessandri vd. 2013; Feldman & Kubota, 2015;

Komaraju & Nadler, 2013). Konusu öz yeterliliğin performans üzerindeki tesiri olan yayınlanması çok uzun süren çalışmaların incelendiği araştırmada da öz yeterliliğin performans ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Broadbent & Honicke, 2016). Bir diğer araştırmada ortalamanın üstünde başarılı olan bireylerin öz yeterlik inanç seviyelerinin de ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür (Kakmacı & Yenilmez, 2008). Gerçekleştirilen başka bir çalışmada akademik öz yeterlilik seviyelerinin performans durumuna göre dikkate değer çeşitliliğe neden olduğu bulunmuş, performans ile öz yeterlik inanç seviyesinin de doğru orantıda olduğu tespit edilmiştir (Alkın-Şahin & Tunca, 2014). Phan (2012) çalışmasında ilkokullarda fen ve matematik derslerindeki performansın, öğrencilerin öz yeterlik inançlarıyla olan alakasını araştırmış, öz yeterliliği etkili kullanan ilkokul öğrencilerinin performanslarının da üst düzey olduğunu bulmuştur. Bundan farklı olarak Azar'ın (2010) araştırmasında, öğretmenlik okuyan bireylerde öz yeterlik notları ile performansları arasında olumlu yönde az seviyede ilişki bulunmuştur. Öğrenci başarısında etkili olan öz düzenleme yeteneklerinin uygulanabilmesi için de öz yeterliğe gerek vardır (Bandura, 1997). Ayrıca öğrencinin başarısında çok önemli bir yeri olan öz düzenleme ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin De Groot ve Pintrich (1990), ortaokul öğrencisinden oluşan bir topluluğun güdülenme düzeyi, öz düzenlemeyi öğrenme ve eğitim gördükleri yerdeki akademik performansları arasındaki alakaların seviyesini bulmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öz yeterlik ve içsel değer bilişsel bağlantı ve performansla olumlu yönde alakalı olduğu, öz-düzenleme, öz yeterlik ve test kaygısının performansın en iyi etkenleri olarak ortaya çıktığını göstermişlerdir. Buna göre öz düzenleme, öğrencilerin eğitiminde akademik başarısını etkilediği ve kendi kendini düzenleyerek öğrenme stratejilerini kullanma ile derslerinde pozitif yönde etkilediği söylenebilir (Wolters, 1998).

Azevedo, Cromley, Greene, Moos ve Winters (2005), “Kendi Öğrenmelerini Düzenleyen Öğrenenler (SRL)” ile donanımlı bir eğitimciden yararlanarak Öz-Düzenlemeyi Öğrenmesi Kolaylaştırılan Öğrenenler (ERL) arasındaki alakaya bakmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında ERL durumundaki öğrenenler, var olan bilgiyi etkinleştirerek belli izleme faaliyetlerinde bulunarak, belirli etkili yöntemleri yerleştirerek ve adapte edilmiş yardım çalışmalarına katılarak öğrenmelerini düzenlerken, SRL durumundaki öğrenenler etkili olmayan yöntemleri tercih ettikleri ve izleme faaliyetlerinde daha az bulundukları

görülmüştür. Bundan dolayı öğrenme stratejisinde yardımın öğrencilerde başarı için önemli bir etken olduğunun üzerinde durulmuştur.

Öte yandan araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda bazı öğrencilerin benlik saygılarını düşürecek faaliyetlerde riske girmedikleri ve çoğunlukla daha ileri bir tarihe atmaya meyilli oldukları için bu durumun neticesinde daha az seviyede performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Örneğin Di Paula ve Campbell'a (2002) göre, düşük benlik saygısına sahip kişiler, benlik saygısı yüksek olan kişiler gibi hedefe yönelik tutumlarını tesis etmede sıkıntı yaşadıklarından, başarılı olamadıklarında emek göstermeksizin yaptıkları işten vazgeçmeye meyilli olurlar. Benlik saygısı, duygu durumunu kontrol etme ve motivasyonu düzenleme açısından da değişikliğe neden olmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde negatif duygu durumunun pozitif duygu durumuna evrilmesinde, düşük benlik saygısına sahip bireylerin benlik saygısı yüksek bireylere göre güdülenme düzeylerinin daha düşük olduğu sonucu bulunmaktadır (Heimpel, Michela & Wood, 2003). Thombs (2000), yaptığı çalışmasında öğrencilerin benlik saygısı ile sorunlu davranışlar arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çalışmada benlik saygısı seviyesi az olan öğrencilerin, zamanı doğru kullanamama, alkol kullanımı, yanlış çalışma davranışları ve kendini engelleme gibi sorunlu davranışları daha fazla gösterdikleri görülmüştür. Özetle, benlik saygısı seviyesi düşük öğrencilerin zamanını düzenlemede zorlanmaları, okuldaki çalışmalarına yeterince odaklanamamaları, çoğunlukla bir işi yapmasına mani olan hareket ortaya koymaları ve bir işi yapmada devamlılık sergilememeleri sebebiyle akademik erteleme eğilimi seviyeleri artıyor, yüksek erteleme eğilimi seviyesi ise öğrencilerin başarılarının azalmasına neden olmaktadır (Balkıs & Duru, 2010). Hayata ilişkin pozitif görüşler psikolojik iyilik durumuna yaptığı pozitif etki gibi, bireylerin başarısını da pozitif yönde etkilediği birçok araştırmanın ortak sonucudur (Aydın & Tezer, 1991; Haugen, Lund & Ommundsen, 2004). Ancak korelasyon seviyesinde yapılan testler ile pozitifliğin mi başarıyı yoksa başarının mı pozitifliği olumlu yönde etkilediği tam olarak ortaya çıkarılamamaktadır. Toplumun bu konuya bakış açısı çoğunlukla bireyin becerisi doğrultusunda başarıya ulaşmasının pozitifliğe neden olduğunu gösteriyorsa da, Seligman (1990) bunun aksinin de gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Araştırmasında, yetenek seviyeleri değişmeyen deneklerin, pozitif olanların beklenenin üzerinde, negatif olanların da beklenenin altında bir başarı gösterdiklerini açığa çıkarmıştır. Bu durum, pozitifliğin başarının belirlenmesinde etkili bir etken olduğunu kanıtlamaktadır. Başka bir deyişle, öğrencinin derslerinde başarılı

olacağına dair umudunun olması pozitif bir yaklaşım benimsemesine, derslerinde başarılı olmak için çok çalışmasına ve başarıyı getirmesine olanak sağlamaktadır. Aksi durumda, öğrencinin negatif düşünce içinde olması yeteri kadar performans göstermemesine ve başarılı olamamasına sebep olmaktadır (Nonis & Wright, 2003). Bu durum Chang (1998)'in araştırmasında da incelenmiş, beklenti seviyesi yüksek olan öğrencilerin sorun çözme ve akademik uğraşta daha yetkin, yaşam memnuniyetlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra sınıf modeli de akademik performans üzerinde etkilidir. Turan (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, ters yüz sınıf modeli ile öğrenim gören grubun geleneksel eğitim alan gruba göre bilişsel yükünün daha az olduğu ve deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin kontrol grubuna göre daha fazla olduğunu bulmuştur. Deney grubunun dikkat ve uygunluk bileşenlerinde güdülenme düzeyleri kontrol grubundan daha fazla olduğu görülürken, grupların güven ve doyum bileşeniyle alakalı güdülenme düzeyleri arasında kayda değer ilişkiye ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra bu yöntemin anlamlı düzeyde başarıda yükselişe sebep olmadığına dair çalışma bulunmaktadır (Gilliland, McNeil, Royal & Street, 2015).

Gerçekleştirilen bazı araştırmalarda öğrenme stratejilerinin akademik performans üzerinde önemli bir etkisi bulunduğu belirtilmiştir (Ames & Archer, 1988). Yağlı (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çeşitli alanlarda eğitim gören kişilerin yararlandıkları öğrenme stratejilerinin okudukları alanlara göre değişikliğe uğramadığı bulgusuna varılmıştır. Gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise öğrenme stratejileri ile kişilerin akademik başarı seviyeleri arasında istatistiki olarak anlamlı bağlantılar olduğu sonucuna varılmıştır (Bal, 2013). Kaya (2019) çalışmada, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini meydana getiren etkenlerin bütünü ile başarının anlamlı ilişkiler sergilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde öğrencilerin başarılarının öğrenme stratejilerinin tamamı ile aynı doğrultuda olduğuna dair çalışma sonuçları mevcuttur (Tonguç, 2013). Dolayısıyla öğrenme becerilerini iyi şekilde organize eden bireylerin süreçleri daha verimli şekilde kullandığı söylenebilir. Çünkü öğrenme stratejilerinden gerektiği gibi faydalanan öğrenciler kendi sahip olduğu becerilerin farkına vararak, başarılarını pozitif yönde ilerletmek için çevresel kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar (Pintrich, 2000).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenip yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada veriler tarama modeli temel alınarak toplanmıştır. Tarama modellerinde amaçlar genellikle, soru cümleleriyle ifade edilir. Bunlar; “Ne idi? Nedir? Ne ile ilgilidir?” gibi sorulardır (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırma modelinde geçmişteki bir durumu veya günümüzde sürmekte olan bir durumu belirlemek amaçlanır. Tarama araştırmalarında genellikle geniş bir örneklem kitlesinden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemdeki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Burada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki etken arasında birlikte değişim varlığını veya mertebesini ifade etmeyi amaçlar (Karasar, 2005).

3.2 Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Çalışmanın örnekleme küme örnekleme ile seçilmiştir. Gözlem birimi ortaokul öğrencileri olmakla birlikte ulaşılabilir okullar seçilerek küme örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışmaya katılan okulların bulunmasında kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir okullar seçilerek uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmanın evreni ortaöğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örneklemini ise Ankara ilinden ulaşılan okullarda okuyan ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışma 2020- 2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı (EK 3.) ve Gazi Üniversitesi Etik Kurul (EK 4) onaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

3.3 Çalışma Grubuna Ait Özellikler

Ortaokul öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin araştırıldığı bu çalışmaya Ankara ilinin farklı ilçelerinde bulunan 21 ortaokuldan toplam 1479 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunun cinsiyetlere göre dağılımı aşağıdadır (Tablo 1).

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

	<i>n</i>	%	Kümülatif %
Erkek	626	42,33	42,33
Kadın	853	57,67	100,00
Toplam	1479	100,00	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %42,33'ü (n=626) erkek, %57,67'si (n=853) kadındır. Çalışma grubunun sınıflara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

	<i>n</i>	%	Kümülatif %
6.sınıf	494	33,40	33,40
7. sınıf	512	34,62	68,02
8. sınıf	473	31,98	100,00
Toplam	1479	100,00	

Çalışmaya katılan öğrencilerin % 33,40'ı (n=494) 6. sınıf, %34,62 'si (n=512) 7. sınıf, %31,98'si (n=473) ise 8. sınıftır. Çalışmaya katılan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Düzeyi

		<i>n</i>	%	Kümülatif %
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	18	1,22	1,22
	Okuryazar	19	1,28	2,50
	İlkokul	413	27,92	30,43
	Ortaokul	316	21,37	51,79
	Lise	540	36,51	88,30
	Üniversite	155	10,48	98,78
	Yüksek lisans / Doktora	18	1,22	100,00
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	7	0,47	0,47
	Okuryazar	12	0,81	1,28
	İlkokul	277	18,73	20,01
	Ortaokul	290	19,61	39,62
	Lise	603	40,77	80,39
	Üniversite	260	17,58	97,97
	Yüksek lisans/Doktora	30	2,03	100,00

Katılımcıların anne eğitim düzeyi incelendiğinde annelerin %1,22'sinin (n=18) okuryazar olmadığı, %1,28'i (n=19) okuryazar, %27,92'si (n=413) ilkokul mezunu olduğu görülür. Katılımcıların annesinin %21,37'si (n=316) ortaokul, %36,51'i (n=540) lise, %10,48'inin (n=155) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sadece %1,22'sinin (n= 18) annesi yüksek lisans ve daha üstü eğitim düzeyine sahiptir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri incelendiğinde sadece %0,47'sinin (n=7) okuryazar olmadığı ve 0,81'inin (n=12) ise okuryazar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının %18,73'ünün (n=277) ilkokul, %19,61'inin (n=290) ortaokul, %40,77'si (n=603) ise lise mezunudur. Öğrencilerin babalarının %17,58'sinin üniversite mezunu ve %2,03'ünün (n=30) ise yüksek lisans ve daha üst eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Garcia vd. (1991) yükseköğrenim öğrencilerinin başarılarında etkili değişime sebep olan etkenleri bulmak amacıyla çok zaman alan çalışmaları sonucunda güdülenme ve öğrenme stratejileri temel boyutlarında toplam on beş etkenin bulunduğu bir model tasarlayarak Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğini (GÖSÖ [Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ]) geliştirmişlerdir. GÖSÖ ölçeği, 1982-1986 yılları arasında Ulusal ortaokul sonrası öğretme ve öğrenme geliştirme araştırma merkezi (National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek öğrencilerin güdülenme düzeylerini ve faydalandıkları öğretim metotlarını öğrencilerin bireysel cevaplarına istinaden belirleyen (self-report) bir araçtır. Ölçeğin değerlendirme çalışmaları belirtilen zaman içerisinde (1982-1986) Michigan Üniversitesinde okuyan öğrencilere uygulanmıştır ve bu zaman boyunca soru sayısı 50-140 arasında değişiklik göstermiştir. Ölçekte genel istatistiksel ve psikometrik analizlerden (iç geçerlilik, faktör analizi, korelasyon vb.) yararlanılmıştır. 12-18 yaş öğrencileri için Akgün vd. (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan 63 sorudan oluşan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek öğrenme stratejileri ve güdülenme olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Ölçeğin öğrenme stratejileri bölümünde 43 madde bulunmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en yüksek puan 301 en düşük puan 43'tür. Öğrenme stratejileri bölümü bilişsel stratejiler, metabilişsel stratejiler, kaynak yönetimi bileşenlerinden oluşmaktadır.

Bilişsel stratejiler bileşeni öğrencilerin bölümleri anlamalarını kolaylaştırmak için yaptıkları konuların ana hatlarını ve ana fikrinin incelenmesini sağlayan düzenleme alt boyutu (21, 29, 36, 47. sorular), daha önceden sahip oldukları bilgilerle problemleri ne kadar çözebildiğinin gözlemlenmesini sağlayan eleştirel düşünme alt boyutu (26, 34, 38, 50, 55. sorular) konuyu anlamak için tekrarlarını ölçen yineleme alt boyutu (27, 33, 44, 56. sorular), bilgileri

unutmamak için konuları ilişkilendirmeleri durumunu ölçen ayrıntılandırma alt boyutundan (39, 46, 48, 51, 53, 63. sorular) meydana gelmektedir. Bu boyutlardan düzenleme alt boyutundan en fazla 28, en az 4 puan alınabilirken, eleştirel düşünme alt boyutundan en fazla 35, en az 5 puan alınabilmektedir. Bilişsel stratejilerin diğer bir boyutu olan yineleme alt boyutundan maksimum 28 minimum 4 puan elde edilebilirken, ayrıntılandırma alt boyutundan ise maksimum 42 minimum 6 puan alınmaktadır.

Metabilişsel stratejiler (22, 25, 28, 31, 40, 41, 42, 45, 60, 61, 62. sorular) öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin ne kadar farkında olduğunun ölçülmesini sağlamaktadır. Bu bölümden en yüksek 77, en düşük ise 11 alabilmektedir.

Kaynak yönetimi bileşeni öğrencinin başarıda yardımcı olabilecek arkadaşına sahip olabilme yeteneğini ölçen akran iş birliği (23, 32, 37. sorular) alt boyutu; zamanı ve çalıştığı çevreyi etkin kullanıp kullanmadığını ölçen zaman ve çalışma ortamı yönetimi (24, 30, 49, 54, 57. sorular) alt boyutu, ilgi çekici olmayan konularda öğrencinin tepki ve dikkatini ölçen çaba yönetimi (35, 58. sorular) alt boyutu; yardım edebilecek kimseyi bulabilme kabiliyetini ölçen yardım arama (43, 52, 59. sorular) alt boyutundan oluşmaktadır. Öğrenciler akran iş birliği alt boyutundan en fazla 21 puan alabilirken en az 3 puan alabilirler. Kaynak yönetiminin diğer alt boyutları olan zaman ve çalışma ortamı yönetimi boyutlarında maksimum 35 minimum 5, çaba yönetimi alt boyutundan en yüksek 14 en düşük 2, yardım arama alt boyutundan en fazla 21 en az 3 puan elde edebilmektedir.

Ölçeğin güdülenme bölümünde ise 20 soru yer almaktadır. Güdülenme ile alakalı bu sorular, öğrencilerin bir derse yönelik hedefleri, değer inançları, ders başarısı için kendi becerilerine olan inançlarını ve sınav kaygılarını ölçmeye yöneliktir. Bu bölümden öğrenciler en yüksek 140, en düşük 20 puan alabilmektedir. Güdülenme bölümü değer, duyuşsal ve beklenti bileşenlerinden oluşmaktadır. Değer bileşeninde öğrencinin kendisinin göreve ilgi ve merakını ölçen içsel hedef düzenleme (1, 9, 13, 15. sorular), öğrencinin görevi kendine göre yorumlamasına olanak tanıyan görev değeri (6, 14, 16, 17. sorular) alt boyutları yer almaktadır. Öğrenciler bu alt boyutlardan en fazla 28 en az 4 puan alabilmektedir. Duyuşsal bileşende öğrencinin sınav ile ilgili endişelerini ölçen sınav kaygısı (3, 5, 7, 11, 18. sorular) bulunur ve öğrenciler bu alt boyuttan en yüksek 35 en düşük 5 puanı alabilirler. Beklenti bileşeninde öğrencinin görevle ilgili kendine olan güveni ölçen öz yeterlilik algısı (4, 8, 12, 19, 20. sorular) öğrencinin konuyu öğreneceğine dair kendine olan güvenini ölçen öğrenmeye ilişkin kontrol inancı (2 ve 10. sorular) bulunmaktadır. Bu boyutlardan öz

yeterlilik algısı alt boyutunda en fazla 35 en az 5 puan alınabilmirken, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutundan maksimum 14 minimum 2 puan alınabilmektedir.

Öğrencilerin ölçekte yer alan her ifadeye ilişkin katılım düzeyleri, benim için kesinlikle yanlış (1) ile benim için kesinlikle doğru (7) arasında değişen yedili Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda ölçeğe ek olarak kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu ile katılımcıların yaş, cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi gibi demografik bilgileri toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS paket programından faydalanılmıştır. Öğrenme stratejileri ve güdülenme boyutları ve bu boyutlar altında yer alan alt boyutların cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak üzere analizler yapılmadan önce verinin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Shapiro wilk normallik testi sonuçları verilerin normal dağılmadığını göstermiştir ($p < 0,05$) bu nedenle analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan Mann-whitney U testi iki ilişkisiz örneklemde ulaşılan puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini başka bir deyişle iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan Kruskal-Wallis analizi ile iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Çalışmada ölçeğe verilen yanıtların güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach alpha katsayılarına bakılmıştır. Tüm boyutlara göre cronbach alpha değeri 0,956'dır. Ölçeğin ana boyutlarından olan öğrenme stratejileri ana boyutunun güvenilirlik katsayısı değeri 0,955'tir. Bu boyutun bileşenlerinin cronbach alpha değeri 0,80 ile 0,932 arasında değişmektedir. Bu bileşenlerin alt boyutlarında ise değerler 0,623 ile 836 arasında bulunmaktadır. Güdülenme ana boyutunun cronbach alpha değeri 0,850 olarak bulunmuştur. Güdülenme boyutundaki alt bileşenlerinin güvenilirlik katsayıları 0,721 ile 0,849 arasında bulunmuştur. Bu bileşenlerin alt boyutlarına ait cronbach alpha değerleri 0,656 ile 0,833 arasında yer almaktadır

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanımları betimlenmiş ve öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu bölümde öğrencilerden elde edilen bulgular ve istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde düzenlenmiş ve açıklanmıştır.

4.1 Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Bulguları

Katılımcıların güdülenme ve öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla hazırlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeğinin güdülenme ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki ana boyutu vardır. Bu boyutların betimleyici istatistikleri Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenme Stratejilerinin Betimleyici İstatistikleri

	Bölümler	<i>n</i>	Ortalama	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Öğrenme Stratejileri	Düzenleme	1479	20,65	5,16	4,00	28,00
	Eleştirel Düşünme	1479	26,29	5,81	5,00	35,00
	Bilişsel Stratejiler	1479	21,43	4,99	4,00	28,00
	Yineleme	1479	31,35	7,31	6,00	42,00
	Metabilişsel stratejiler	1479	59,65	11,01	16,00	77,00
	Akran İş birliği	1479	11,38	4,60	3,00	21,00
	Kaynak Yönetimi	1479	29,19	5,15	5,00	35,00
	Zaman ve Çalışma Ortamı	1479	11,13	2,62	2,00	14,00
	Çaba Yönetimi	1479	14,72	4,29	3,00	21,00
	Yardım Arama	1479	225,79	41,25	49,00	301,00

Kullanılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeğinin öğrenme stratejileri bölümünde öğrencilerin aldıkları en düşük puan 49, en yüksek puan 301'dir. Çalışmada öğrencilerin ortalamaları 225,79'dur. Bu sonuç öğrencilerin yüksek öğrenme stratejileri kullanımına sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar öğrenme stratejilerinin bileşenleri açısından incelendiğinde:

Bilişsel stratejilerin alt boyutu olan düzenleme boyutunda öğrencilerin ulaştığı en düşük puanın 4, en yüksek puanın 28 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bu boyutta ortalamaları 20,65'tir. Öğrencilerin bu boyutta yüksek seviyede bir beceriye sahip olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme bileşeninde ise öğrencilerin aldığı en düşük puan 5, en yüksek puan 35 ve öğrencilerin bu boyuttaki ortalamaları 26,29'dur. Öğrenciler bu boyutta da üst düzey bir yeteneğe sahiptir. Diğer bir boyut olan yineleme alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri maksimum puan 28, minimum puan 4 öğrencilerin bu boyuttaki ortalamaları ise 21,43'tür. Bundan hareketle öğrencilerin yineleme alt boyutunda yüksek düzey bir beceriye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ayrıntılandırma alt boyutundan ulaştıkları en düşük puan 6, en yüksek puan 42'dir. Öğrencilerin bu boyuttaki ortalamaları 31,35'tir. Öğrencilerin bu boyutta da üst düzey bir yeteneğe sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ulaştıkları maksimum puanın 77, minimum puanın 16 olduğu metabilişsel

stratejiler bölümünde öğrencilerin ortalamaları 59,65 olduğundan öğrencilerin bu boyutta da yüksek seviyede bir metabilşsel stratejiye sahip olduğu söylenebilir. Kaynak yönetimi bileşeninin alt boyutlarını incelediğimizde akran iş birliği alt boyutundan aldıkları en düşük puanın 3 en yüksek puanın 21 ve öğrencilerin ortalamalarının 11,38 olmasından dolayı öğrenciler bu boyutta ortalamanın altında bir puan almışlardır. Zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt boyutunda ise bundan farklı olarak alınan en yüksek puanın 35 en düşük puan 5'tir. Öğrencilerin bu boyuttaki ortalamaları 29,19 ve öğrenciler bu boyutta da ortalamanın üstünde bir puan almıştır. Kaynak yönetiminin çaba yönetimi alt boyutunda minimum 2 maksimum 14 puanın elde edildiği ve bu boyutta öğrencilerin ortalamalarının 11,13 olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu boyutta da ortalamanın üstünde bir puana sahiptir. En fazla 21 en az 3 puan ulaşılan yardım arama alt boyutunda öğrencilerin ortalama puanı 14,72 olup bu boyutta da öğrenciler ortalamanın üstünde bir puan almıştır.

Tablo 5

Güdülenme Boyutunun Betimleyici İstatistikleri

					Standart		
			Bölümler	n	Ortalama	sapma	Minimum Maksimum
Güdülenme Düzeyi	Değer	İçsel Hedef Düzenleme	1479	22,05	4,02	4,00	28,00
		Görev Değeri	1479	24,42	3,68	4,00	28,00
	Duyuşsal	Sınav Kaygısı	1479	17,05	6,62	5,00	35,00
		Öz Yeterlilik	1479	27,11	5,57	5,00	35,00
	Beklenti	Kontrol İnancı	1479	12,43	1,94	2,00	14,00
				103,06	15,31	37,00	140,00

Güdülenme boyutundan elde edilen maksimum puan 140, minimum puan 37'dir. Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğrencilerin güdülenme boyutunda almış oldukları ortalama puan 103,06'dır. Bu sonuç öğrencilerin yüksek seviyede güdülenme düzeyleri olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar güdülenme bileşenleri açısından incelendiğinde:

Değer bileşeninde bulunan içsel hedef düzenleme ve görev değeri alt boyutlarından alınan maksimum puan 28, minimum puan 4'tür. Öğrencilerin içsel hedef düzenleme alt boyutunda ortalamaları 22,05, görev değeri alt boyutunda ortalamaları 24,42. öğrencilerin her iki alt boyutta ortalamanın üstünde bir puan ortalamasına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Duyuşsal bileşenin sınav kaygısı alt boyutunda öğrencilerin aldıkları en yüksek puan 35, en düşük puan 5'tir. Öğrencilerin sınav kaygısı ortalamaları 17,05 olup öğrenciler bu boyutta ortalamanın altında bir puan seviyesine sahiptir. Öğrencilerin beklenti bileşenin öz yeterlilik alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları 27,11 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin öz

yeterlilik puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Beklenti bileşeninin bir diğer alt boyutu olan öğrenmeye ilişkin kontrol inancı bölümünde en fazla 14 en az 2 puan alınmıştır. Bu boyutta öğrencilerin ortalamaları 12,43'tür. Öğrenciler bu boyutta da ortalamanın üstünde bir puan almışlardır.

4.2 Cinsiyet Değişkeninin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine Etkisi ile İlgili Bulgular

Katılımcıların güdülenme ve öğrenme stratejileri boyutlarından aldıkları puanlarının cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için parametrik olmayan Mann-Whitney testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7 de gösterilmiştir

Tablo 6

Cinsiyet Değişkeninin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

		Kadın	Erkek
Düzenleme	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	815	637,80
	Sıra toplam	695195,50	399264,50
	<i>U</i>	203013,50	
	<i>p</i>	0,000**	
Eleştirel	<i>n</i>	853	626
Düşünme	Sıra ortalama	786,10	677,18
	Sıra toplam	670546,50	423913,50
	<i>U</i>	227662,50	
	<i>p</i>	0,000**	
Yineleme	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	811,79	642,17
	Sıra toplam	692458,50	402001,50
	<i>U</i>	205750,5	
	<i>p</i>	0,000**	

Tablo 6 (devamı)

Cinsiyet Değişkeninin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

Ayrıntılandırma	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	778,62	687,38
	Sıra toplama	664161	430299
	<i>U</i>	234048	
	<i>p</i>	0,000**	
Metabilişsel Stratejiler	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	814,97	637,84
	Sıra toplama	695169,50	399290,50
	<i>U</i>	203039,50	
	<i>p</i>	0,000**	
Akran İş birliği	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	768,71	700,88
	Sıra toplama	655709	438751
	<i>U</i>	242500	
	<i>p</i>	0,002**	
Zaman ve Çalışma ortamı	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	798,36	660,48
	Sıra toplama	680999	413461
	<i>U</i>	217210	
	<i>p</i>	0,000**	
Çaba Yönetimi	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	780,10	685,35
	Sıra toplama	665429,50	429030,50
	<i>U</i>	232779,50	
	<i>p</i>	0,000**	

Tablo 6 (devamı)

Cinsiyet Değişkeninin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

Yardım	<i>n</i>	853	626
Arama	Sıra ortalama	771,02	697,73
	Sıra toplama	657680	436780
	<i>U</i>	240529	
	<i>p</i>	0,001**	

*p<0,05 ** p<0,01

Bilişsel stratejiler boyutu incelendiğinde bu boyutu oluşturan düzenleme, eleştirel düşünme, yineleme ve ayrıntılandırma alt boyutları açısından kadın öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin düzenleme boyutunda kadın öğrencilerin sıra ortalaması 815 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 637,80 olarak bulunmuştur. Bilişsel stratejiler boyutunda bulunan alt boyutlarda öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları kadın ve erkek öğrencilerinin düzenleme, eleştirel düşünme, yineleme ve ayrıntılandırma becerilerinin istatistiksel olarak farklılaştığını göstermektedir. Kadın öğrencilerin düzenleme, eleştirel düşünme, yineleme ve ayrıntılandırma becerileri erkeklere göre çok daha yüksektir. Metabilişsel stratejiler boyutunda kadınların sıra ortalamaları 814,97, erkeklerin sıra ortalaması ise 637,84 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler kadın ve erkek öğrencilerin metabilişsel strateji boyutundan aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadın öğrencilerin metabilişsel stratejileri erkek öğrencilere göre daha iyi kullandıklarını ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmada kaynak yönetimi boyutu gözlemlendiğinde akran iş birliği alt boyutunda kadın öğrencilerin sıra ortalamaları 768,71, erkek öğrencilerin sıra ortalamaları ise 700,88 olarak bulunmuştur. Zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt boyutlarında ise kadın öğrencilerin sıra ortalamaları 798,36, erkek öğrencilerin sıra ortalamaları 660,48 olarak hesaplanmıştır. Kaynak yönetiminin diğer alt boyutları olan çaba yönetiminde kadın öğrencilerin sıra ortalamaları 780,10; erkek öğrencilerin sıra ortalamaları 685,35'dir. Yardım arama alt boyutunda kadın öğrencilerin sıra ortalamaları 771,02; erkek öğrencilerin sıra ortalamaları ise 697,73'tür. Bu verilerden kaynak yönetiminin öğrencilerin

cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı ve kadın öğrencilerin istatistiki olarak anlamlı ölçüde erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Katılımcıların Güdülenme boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

Cinsiyet Değişkeninin GÜdülenme Üzerine Etkisi

		Kadın	Erkek
İçsel Hedef	<i>n</i>	853	626
Düzenleme	Sıra ortalama	756,70	717,54
	Sıra toplama	645466,50	448993,50
	<i>U</i>	252742,50	
	<i>p</i>	0,078	
Görev Değeri	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	787,72	674,98
	Sıra toplama	671925,50	422534,50
	<i>U</i>	226283,50	
	<i>p</i>	0,000**	
Sınav Kaygısı	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	698,96	795,92
	Sıra toplama	596211	498249
	<i>U</i>	231980	
	<i>p</i>	0,000**	
Öz yeterlilik	<i>n</i>	853	626
	Sıra ortalama	747,23	730,14
	Sıra toplama	637389,50	457070,50
	<i>U</i>	260819,50	
	<i>p</i>	0,446	
Öğrenme	<i>n</i>	853	626
Kontrolü	Sıra ortalama	771,23	697,45
İnancı	Sıra toplama	657857	436603
	<i>U</i>	240352	
	<i>p</i>	0,001**	

*p<0,05 **p<0,01

Güdülenme boyutunun değer bileşeni incelendiğinde içsel hedef düzenleme alt boyutunda kadın öğrencilerin sıra ortalamaları (756,70) erkek öğrencilerinkine (717,54) göre daha fazla olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Değer bileşeninin görev değeri alt boyutunda ise istatistiksel olarak cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuş ve kadın öğrencilerin sıra ortalamaları (787,72) erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından (674,98) istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre güdülenme puanları incelendiğinde diğer faktörlerden farklı olarak erkek öğrencilerin sınav kaygısı sıra ortalamalarının (795,92) kadın öğrencilerin sıra ortalamalarına (698,96) göre istatistiki olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısının erkek öğrencilerde kadın öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenti bileşeninin öz yeterlilik alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmemişken öğrenme kontrolü inancı alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ve bu alt boyutta kadın öğrenciler 771,23 sıra ortalaması ile istatistiki olarak anlamlı ölçüde erkek öğrencilerden (697,45) yüksek puan almıştır.

4.3 Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Katılımcıların güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumlarının sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla parametrik olmayan Kruskal-Wallis istatistiksel analizi kullanılmıştır. Analizler Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

		6. Sınıf	7. sınıf	8.sınıf
Düzenleme	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	763,60	744,43	710,55
	sd		2	
	χ^2		3,829	
	<i>p</i>		0,147	
Eleştirel	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	769,69	728,24	721,72
Düşünme	sd		2	
	χ^2		3,654	
	<i>p</i>		0,161	
Yineleme	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	770,63	737,21	711,03
	sd		2	
	χ^2		4,763	
	<i>p</i>		0,092	
Ayrıntılandırma	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	775,24	740,41	702,76
	sd		2	
	χ^2		6,976	
	<i>p</i>		0,031**	
Metabilişsel	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	776,47	743,76	697,84
Stratejiler	sd		2	
	χ^2		8,260	
	<i>p</i>		0,016*	

Tablo 8(devamı)

Sınıf Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

	<i>n</i>	494	512	473
Akran iş	Sıra ortalaması	737,83	740,82	741,37
Birliği	sd	2		
	χ^2	0,20		
	<i>p</i>	0,99		
	<i>n</i>	494	512	473
Zaman ve	Sıra ortalaması	799,30	743,93	673,81
Çalışma Ortamı	sd	2		
	χ^2	21,073		
	<i>p</i>	0**		
	<i>n</i>	494	512	473
Çaba	Sıra ortalaması	771,87	746,13	700,08
Yönetimi	sd	2		
	χ^2	7,164		
	<i>p</i>	0,028*		
Yardım	<i>n</i>	494	512	473
Arama	Sıra ortalaması	761,23	759,70	696,50
	sd	2		
	χ^2	7,257		
	<i>p</i>	0,027*		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin kullanım durumlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis istatistiksel analizi sonuçları öğrenme stratejilerinin alt boyutlarının bazılarında sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğrenme stratejilerinin alt boyutu olan bilişsel stratejilerin düzenleme, eleştirel düşünme, yinleme alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılık gözlenmezken ayrıntılandırma alt boyutunda akademik performans

düzeyleri sınıf değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıntılandırma alt boyutunda 6. sınıfların sıra ortalamaları (775,24) 7. sınıfların (740,41) ve 8. sınıfların (702,76) sıra ortalamalarından istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha yüksektir. Metabilişsel stratejiler alt boyutunda da istatistiki olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir. 6. sınıf öğrencilerin sıra ortalaması (776,47) istatistiki olarak anlamlı derecede 7. ve 8. sınıflardan yüksektir, 6. sınıf öğrencilerin diğer sınıflara göre metabilişsel stratejileri daha iyi kullandığı sonucuna varılmıştır. Kaynak yönetiminin alt boyutları incelendiğinde ise akran iş birliği alt boyutunda sınıflar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılığa rastlanılmazken, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, çaba yönetimi, yardım arama alt boyutlarında rastlanılmıştır. Kaynak yönetiminin alt boyutlarından olan zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt boyutunda en iyi sıra puanlarının 6.sınıf öğrencilerinde (799,30) olduğu görülürken en düşük sıra ortalamalarının (673,81) 8. sınıf öğrencilerde olduğu bulunmuştur. Kaynak yönetiminin diğer alt boyutları olan çaba yönetiminde en fazla sıra ortalamalarının 771,87 ile 6. sınıflarda; en az sıra ortalamalarının ise 700,08 ile 8. sınıflarda olduğu görülmektedir. Kaynak yönetiminin diğer alt boyutu olan yardım arama alt boyutunda en düşük sıra ortalamalarını 8. sınıf öğrencileri (696,50) en yüksek sıra ortalamalarını 6. sınıf öğrenciler; (761,23) elde etmiştir. Buna göre 6. sınıf öğrenciler kaynak yönetimin zaman ve çalışma ortamı yönetimi, çaba yönetimi, yardım arama alt boyutlarında diğer sınıflara göre daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Sınıf Düzeyinin GÜdülenme Üzerine Etkisi

		6. Sınıf	7. sınıf	8.sınıf
İçsel Hedef	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	787,32	722,97	709,01
	sd	2		
	χ^2	9,436		
	<i>p</i>	0,009**		
Görev	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	796,95	743,34	676,91
	sd	2		
	χ^2	19,502		
	<i>p</i>	0,000**		
Değeri	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	779,63	757,57	679,59
	sd	2		
	χ^2	14,613		
	<i>p</i>	0,001**		
Sınav	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	779,63	757,57	679,59
	sd	2		
	χ^2	14,613		
	<i>p</i>	0,001**		
Kaygısı	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	807,45	735,31	674,63
	sd	2		
	χ^2	23,553		
	<i>p</i>	0,000**		
Öz	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	807,45	735,31	674,63
	sd	2		
	χ^2	23,553		
	<i>p</i>	0,000**		
Yeterlilik	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	807,20	728,03	682,78
	sd	2		
	χ^2	6,444		
	<i>p</i>	0,040*		
Öğrenme kont- rolü inancı	<i>n</i>	494	512	473
	Sıra ortalaması	807,20	728,03	682,78
	sd	2		
	χ^2	6,444		
	<i>p</i>	0,040*		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Güdülenme alt boyutları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde, tüm alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Değer bileşeninin alt boyutları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde 787,32 sıra ortalaması ile en çok 6. sınıf öğrencilerinin; 709,01 sıra ortalaması ile en az 8. sınıf öğrencilerinin değer bileşeninin alt boyutlarından olan içsel hedef düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Görev değeri bileşeninin sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşp farklılaşmadığı araştırılan bu çalışmada en düşük sıra ortalamasının 8. sınıf öğrencilerinde (676,91) en yüksek sıra ortalamasının ise 6. sınıf öğrencilerinde (796,95) olduğu görülmektedir. Bundan hareketle 6. sınıf öğrencilerin istatistiki olarak anlamlı ölçüde görev değeri alt boyut puanları yüksektir. Duyuşsal bileşeninin alt boyutlarının sıra ortalamalarına bakıldığında ise alt boyutu olan sınav kaygısının en çok 6. sınıf öğrencilerde (779,63) en az (679,59) 8. sınıf öğrencilerde olduğu görülmüştür. Öte yandan beklenti bileşeninin alt boyutu olan öz yeterlilikte en yüksek sıra ortalaması 6. sınıf öğrencilerde (807,45) en düşük sıra ortalamasının (674,63) 8. sınıf öğrencilerde olduğu bulunmuştur. Öğrenmeye ilişkin kontrol inancına bakıldığında istatistiki olarak anlamlı derecede en yüksek sıra ortalamasının 6. sınıf öğrencilerinde (807,20) en düşük sıra ortalamasını ise 8. sınıf öğrencilerinde (682,78) olduğu görülmektedir.

4.4 Anne Eğitim Düzeyinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileriyle İlişkisi

Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri ile olan ilişkisini incelemek amacıyla Kruskal-Wallis istatistiksel analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10

Anne Eğitim Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

		Okuryazar Değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek/Lisans
Düzenleme	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	739,83	551,68	721,40	771,12	750,84	707,19	776,69
	sd	6						
	χ^2	7,582						
	<i>p</i>	0,270						
Eleştirel Düşünme	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	652,47	561,32	727,42	761,82	759,06	690,05	780,11
	sd	6						
	χ^2	8,647						
	<i>p</i>	0,194						
Yineleme	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	671,14	584,66	740,81	759,97	744,05	708,18	756,11
	sd	6						
	χ^2	4,632						
	<i>p</i>	0,592						
Ayrıntılandırma	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	682,25	519,26	747,82	755,68	733,77	729,66	851,86
	sd	6						
	χ^2	7,427						
	<i>p</i>	0,283						
Metabilişsel Stratejiler	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	664,81	526,58	727,64	757,72	750,83	722,54	838,75
	sd	6						
	χ^2	7,768						
	<i>p</i>	0,256						

Tablo 10 (devamı)

Anne Eğitim Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
Akran İş Birliği	Sıra ortalaması	821,33	672,71	772,03	792,32	707,47	679,52	573,08
	sd	6						
	x ²	17,249						
	<i>p</i>	0,008**						
	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
Zaman ve Çalışma Ortamı	Sıra ortalaması	529,56	567,16	711,41	781,25	758,01	701,99	851,81
	sd	6						
	x ²	15,812						
	<i>p</i>	0,015*						
	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
Çaba Yönetimi	Sıra ortalaması	588,17	730,26	742,83	738,66	743,48	741,66	742,08
	sd	6						
	x ²	2,403						
	<i>p</i>	0,879						
	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
Yardım Arama	Sıra ortalaması	646,69	678,18	736,19	787,79	752,09	651,28	548
	sd	6						
	x ²	16,094						2
	<i>p</i>	0,013*						

*p<0,05 **p<0,01

Test sonuçları anne eğitim düzeyinin öğrenme stratejilerinin alt boyutlarının bazıları ile istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğunu bazılarında ise istatistiki olarak anlamlı farklılık gözlenmediğini ortaya koymaktadır. Öğrenme stratejilerinin bileşeni olan bilişsel stratejilerin düzenleme, eleştirel düşünme, yineleme ve ayrıştırılma alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarının anne eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı zamanda metabilişsel strateji

kullanımının da anne eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Kaynak yönetiminin alt boyutları incelendiğinde bazı alt boyutların anne eğitim düzeyine istatistiki olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir. Kaynak yönetiminin bileşeni olan akran iş birliğinin öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin sıra ortalamaları incelendiğinde okuryazar olmayan anneye sahip olan öğrencilerin (821,33) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha çok akran iş birliğini kullandıkları, yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip olan annelerin çocuklarının (573,08) ise istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha az akran iş birliği kullandıkları sonucuna varılmaktadır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği bulguları kaynak yönetiminin bir diğer bileşeni olan zaman ve çalışma ortamı kullanımının anne eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı derecede farklılaştığı ve yüksek lisans ve daha üstü eğitim mezunu anneye sahip olan öğrencilerin zaman ve çalışma ortamı sıra ortalamalarının (851,81) istatistiki olarak anlamlı ölçüde diğer öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynak yönetiminin başka bir bileşeni olan yardım aramanın anne eğitim düzeyinden istatistiki olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının eğitim hayatında yardım arama alt boyutunda en yüksek sıra ortalamasına (787,79) sahip oldukları ve en çok kullandıkları görülmektedir.

Tablo 11

Anne Eğitim Düzeyinin GÜdülenme Üzerine Etkisi

		Okuryazar Değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek lisans/Doktora
İçsel Hedef Düzenleme	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	497	648,47	710,52	758,56	755,32	751,05	875,44
	sd	6						
	χ^2	11,957						
	<i>p</i>	0,063						
Görev Değeri	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	451,14	538,53	703,13	778,43	757,20	736,87	923,83
	sd	6						
	χ^2	22,745						
	<i>p</i>	0,001**						
Sınav Kaygısı	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	903	766,61	719,28	696,08	744,67	836,65	823,14
	sd	6						
	χ^2	15,727						
	<i>p</i>	0,015*						
Öz Yeterlilik	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
	Sıra ortalaması	555,19	532,66	713,69	731,72	774,42	731,35	934,64
	sd	6						
	χ^2	16,910						
	<i>p</i>	0,010*						

Tablo 11 (devamı)

Anne Eğitim Düzeyinin GÜdülenme Üzerine Etkisi

	<i>n</i>	18	19	413	316	540	155	18
Öğrenme kontrolü inancı	Sıra ortalaması	357,19	603,76	706,41	783,82	760,93	719,73	814,72
	sd	6						
	χ^2	26,465						
	<i>p</i>	0,000**						

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Güdülenme ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde bazı bileşenlerinin anne eğitim düzeyinden istatistiki olarak anlamlı ölçüde etkilendiği görülürken bazı bileşenlerinin etkilenmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Değer bileşeninin alt boyutu olan içsel hedef düzenlemenin anne eğitim düzeyi ile ilişkisi araştırıldığında anne eğitim düzeyinin içsel hedef düzenlemeyi istatistiki olarak anlamlı ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir bileşen olan görev değerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans ve daha üstü mezunu anneye sahip olan öğrencilerin görev değeri sıra ortalamasının (923,83) diğer öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu, okuryazar olmayan anneye sahip çocuklarda sıra ortalamasının (451,14) istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha az olduğu bulunmuştur. Bu durum görev değerinin yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip anneleri olan öğrencilerde diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmada duyuşsal bileşenin bir alt boyutu olan sınav kaygısının anne eğitim düzeyiyle ilişkisi incelenmiş okuryazar olmayan anneye sahip çocukların sıra ortalamalarına göre (903) sınav kaygısının istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Güdülenmenin bir diğer alt boyutu olan beklentinin bileşenleri ile anne eğitim düzeyi incelendiğinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda yapılan çalışmada beklenti bileşeninin öz yeterlilik alt boyutunda yüksek lisans ve daha üzeri eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının sıra ortalamalarının (934,64) diğer öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu yani öz yeterlilik alt boyutunda yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip

annelerin çocuklarının en yüksek puana sahip olduğu; en düşük puanın ise 532,66 sıra ortalaması ile sadece okuryazar olan annelerin çocuklarında olduğu sonucuna varılmıştır. Beklenti bileşeninin bir diğer alt boyutu olan öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutunun istatistiki olarak anlamlı düzeyde en yüksek 814,72 sıra ortalaması ile yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarında, en düşük ise 357,19 sıra ortalaması ile okuryazar olmayan annelerin çocuklarında görülmektedir.

4.5 Baba Eğitim Düzeyiyle Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileriyle baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişki incelemek için parametrik test olmayan Kruskal-Wallis istatistiksel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12

Baba Eğitim Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

		Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans/ Doktora
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Düzenleme	Sıra ortalaması	860,21	338,63	726,74	745,12	760,06	712,57	780,02
	sd				6			
	χ^2				14,187			
	<i>p</i>				0,028*			
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Eleştirel Düşünme	Sıra ortalaması	644,29	500,08	762,18	712,77	760,01	700,97	852,70
	sd				6			
	χ^2				11,686			
	<i>p</i>				0,69			

Tablo 12(devamı)

Baba Eğitim Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
	Sıra ortalaması	699,86	492,33	754,29	703,08	761,95	718,78	816,20
Yineleme	sd	6						
	x ²	9,812						
	<i>p</i>	0,133						
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
	Sıra ortalaması	587,71	328,42	764,32	710,37	760,23	711,17	845,13
Ayrıntılandırma	sd	6						
	x ²	18,728						
	<i>p</i>	0,005**						
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Metabilişsel Stratejiler	Sıra ortalaması	593,64	405,29	750,64	684,89	771,60	719,20	887,53
	sd	6						
	x ²	20,709						
	<i>p</i>	0,002**						
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Akran iş Birliği	Sıra ortalaması	750,79	596,50	780,81	754,54	737,73	705,59	621,33
	sd	6						
	x ²	8,277						
	<i>p</i>	0,218						

Tablo 12 (devamı)

Baba Eğitim Düzeyinin Öğrenme Stratejilerine Etkisi

	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Zaman ve Çalışma Ortamı	Sıra ortalaması	451,71	435,96	719,24	714,92	768,34	733,38	850,80
	sd	6						
	x ²	15,772						
	<i>p</i>	0,015*						
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Çaba Yönetimi	Sıra ortalaması	796,50	487,83	724,41	685,75	756,90	769,76	898,42
	sd	6						
	x ²	16,078						
	<i>p</i>	0,013*						
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Yardım Arama	Sıra ortalaması	601,57	682,63	743,31	749,90	749	722	644,17
	sd	6						
	x ²	3,383						
	<i>p</i>	0,759						

p*<0,05 *p*<0,01

Analiz sonuçları baba eğitim durumunun öğrenme stratejilerinin bazı alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından olan bilişsel stratejilerin bileşenleri ile baba eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde eleştirel düşünme ve yineleme bileşenlerinden alınan puanların baba eğitim düzeyine bağlı olarak değişmediği gözlenirken diğer bileşenleri olan düzenleme ve ayrıntılandırma bileşenlerinin istatistiki olarak anlamlı ölçüde etkilendiği sonucuna varılmaktadır. Düzenleme alt boyutunda okuryazar olmayan babaya sahip olan öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde diğer öğrencilerden daha çok sıra ortalamasına (860,21) sahip olduğu sadece okuryazar babalara sahip öğrencilerin ise en düşük sıra ortalamasına

(338,63) sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir bileşen olan ayrıntılandırma alt boyutunun sıra ortalamasının (845,13) yüksek lisans ve daha üstü eğitim mezunu babaya sahip öğrencilerde diğer öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sadece okuryazar olan babaların çocuklarının sıra ortalamaları (328,42) diğer öğrencilerden daha az bulunmuştur. Metabilişsel stratejilerin kullanımında ise baba eğitim düzeyinden istatistiki olarak anlamlı ölçüde etkilendiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre babası yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilerden istatistiki olarak anlamlı ölçüde metabilişsel stratejileri kullanmada daha yüksek sıra ortalamasına (887,53) sahip olduğu tespit edilmiştir. Babası sadece okuryazar olan öğrencilerin istatistiki olarak daha düşük sıra ortalamaları (405,29) aldıkları görülmektedir. Kaynak yönetimi bileşeninin alt boyutlarını incelediğimizde ise akran iş birliği ve yardım arama alt boyutlarının baba eğitim düzeyinden istatistiki olarak anlamlı ölçüde etkilenmezken, diğer alt boyutları olan zaman ve çalışma ortamının ve çaba yönteminin istatistiki olarak anlamlı ölçüde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Zaman ve çalışma ortamını kullanmada ve çaba yönetiminde istatistiki olarak anlamlı derecede en yüksek sıra ortalamasına yüksek lisans ve daha üstü eğitim mezunu babaya sahip olan öğrencilerin (zaman ve çalışma yönetimi için 850,80; çaba yönetimi için 898,42) sahip olduğu tespit edilmiştir. En düşük sıra ortalamasını istatistiki olarak anlamlı seviyede sadece okuryazar olan babaların çocuklarının elde ettiği (zaman ve çalışma ortamı yönetimi için:435,96 çaba yönetimi için:487,83) görülmüştür.

Tablo 13

Baba Eğitim Düzeyinin Gütülenme Üzerine Etkisi

		Okuryazar Değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek lisans/Doktora
<i>n</i>		7	12	277	290	603	260	30
İçsel Hedef	Sıra	551,21	532,67	724,07	710,42	749,50	767,92	867,13
Düzenleme	ortalaması							
	sd				6			
	x ²				10,111			
	p				0,120			

Tablo 13 (devamı)

Baba Eğitim Düzeyinin GÜDÜLENME Üzerine Etkisi

	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Görev Değeri	Sıra ortalaması	443,21	512,75	712,13	715,25	763	744,55	895,07
	sd	6						
	χ^2	14,945						
	<i>p</i>	0,021*						
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Sınav Kaygısı	Sıra ortalaması	868,71	682,17	713,05	693,43	750,16	774,06	932,85
	sd	6						
	χ^2	13,547						
	<i>p</i>	0,035*						
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Öz Yeterlilik	Sıra ortalaması	658,29	521,25	726,31	696,86	754,66	753,40	979,22
	sd	6						
	χ^2	17,092						
	<i>p</i>	0,009**						
	<i>n</i>	7	12	277	290	603	260	30
Öğrenme kontrolü inancı	Sıra ortalaması	458,71	599,25	710,73	705,86	760,89	767,07	807,65
	sd	6						
	χ^2	11,608						
	<i>p</i>	0,071						

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

GÜDÜLENME alt boyutlarının bazılarının baba eğitim düzeyine göre öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturdıkları gözlenmiştir. GÜDÜLENMENİN alt boyutu olan değerin bileşenlerini incelediğimizde içsel hedef düzenlemenin baba eğitim düzeyinden istatistiksel

olarak anlamlı derecede etkilenmediğini görülürken, görev değeri bileşeninin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Görev değeri bileşeninin yüksek lisans ve daha üstü mezunu babaya sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilerden istatistiki olarak anlamlı ölçüde sıra ortalamalarının (895,07) yüksek olduğu görülmektedir. Okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerde sıra ortalamasının (443,21) daha az olduğu görülmüştür. Bundan hareketle yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesi mezunu babası olan öğrencilerin görev değeri bileşenini en etkili kullandığı söylenir. Duyuşsal bileşenin alt boyutu olan sınav kaygısının sıra ortalamalarına bakıldığında yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip olan babaların çocuklarında (932,85) diğer öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması sadece okuryazar babaya sahip çocuklarda (682,17) en düşüktür. Beklenti bileşeninin alt boyutu olan öğrenme kontrolü inancının baba eğitim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülürken öz yeterlilik alt boyutunun baba eğitim düzeyinden anlamlı ölçüde etkilendiği görülmüştür. Öz yeterlilik alt boyutunda sıra ortalaması en yüksek (979,22) alan öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin yüksek lisans ve daha üstü seviyede olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması (521,25) ise baba eğitim düzeylerinin okuryazar olan öğrencilerde tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler bu alt boyut için öğrencilerin sıra ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumları betimlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt problemler doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin sonuçları genel olarak incelendiğinde öğrencilerin ortalamasının 328,85 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ve güdülenme puanlarının mod değeri 347'dir. Ayrıca öğrenme stratejilerinden en fazla 301, güdülenme boyutundan en fazla 140 alınabilen ölçekten öğrencilerin öğrenme stratejilerinde ortalamaları 225,79 güdülenme boyutundaki ortalamaları 103,06'dır. Bu sonuçlar öğrencilerin öğrenme stratejileri ve güdülenme boyutu bakımından ortalamanın üstünde puan aldıklarını göstermektedir. Buna göre öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmekte güdülenme ve öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Başka bir çalışmada ise bu sonuçtan farklı olarak güdülenme alt boyutu ile öğrenme stratejileri alt boyutu karşılaştırılmış, öğrencilerin genel olarak öğrenme stratejilerini kullanmada güdülenme boyutundaki stratejilere oranla daha zayıf oldukları bulunmuştur (Şengül, 2017).

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin sonuçları incelendiğinde öğrenme stratejilerinin bileşeni olan bilişsel stratejilerin düzenleme, eleştirel düşünme, ayrıntılandırma, yineleme alt boyutlarında öğrencilerin ortalamanın üstünde puanlar aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bir diğer bileşeni olan metabilişsel stratejilerde ortalamanın üstünde olduğu bulunmuştur. Öte yandan kaynak yönetiminin akran iş birliği alt boyutunda öğrenciler ortalamanın altında puan almışken, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, çaba yönetimi, yardım arama alt boyutlarında ortalamanın üstünde puanlar almışlardır. Güdülenme boyutunun bileşenlerinden değer bileşeninin içsel hedef düzenleme ve görev değeri alt boyutlarında öğrenciler ortalamanın üstünde olmalarına rağmen duyuşsal bileşenin sınav kaygısı alt boyutunda ortalamanın altındadır. Beklenti bileşeninin öz yeterlilik ve öğrenme kontrolü inancı alt boyutlarında öğrenciler ortalamanın üstündedir. Karataş vd. (2014) üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik kullandıkları öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeyi ile ilgili araştırmalarında öğrencilerin en çok içsel hedef düzenleme ile güdülendikleri, en fazla düzenleme, yineleme, ayrıntılandırma stratejilerini kullandıkları, en az çaba yönetimi, metabilişsel stratejiler, eleştirel düşünme, yardım arama, zaman ve çalışma ortamı yönetimi ve akran iş birliği stratejisini en az kullandıkları sonucuna varmışlardır. Kontaş (2010) üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. Sınıf) öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini bulmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin en çok yararlandıkları öğrenme stratejilerinin mevcut çalışmadaki öğrencilerden farklı olarak duyuşsal stratejiler olduğunu, en az ise yineleme stratejisinin kullanıldığını ortaya koymuştur.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin sonuçları değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyet, sınıf, baba eğitim düzeyi değişkenleri ile güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu gözlenirken anne eğitim düzeyi ile güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişki gözlenmemiştir

5.1.1 Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin ana boyutları olan bilişsel stratejiler, metabilişsel stratejiler ve bunların alt boyutlarının tamamında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Bu alt boyutların genelinde kadın öğrenciler istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha yüksek puan almıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Kontaş (2010)

çalışmasında bilişsel stratejilerin alt boyutu olan yineleme alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bununla ilgili olarak yapılan araştırmalarda kadınların erkeklere göre bilişsel stratejiler ve metabilişsel stratejileri daha çok kullandıkları bulunmuştur (Blumenfeld & Pokay, 1990; Martinez-Pons & Zimmerman, 1990). Kaynak yönetimi bileşeninin alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Nevgi (2001) ise bundan farklı olarak kaynak yönetimi bileşeninin cinsiyete göre farklılaşmadığını yaptığı çalışmada açığa çıkarmıştır. Öztürkmen (2006) ise yaptığı çalışmada öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla yararlandığı belirtilmiştir. Ayrıca Yalçın (2006) ise üniversite hazırlık sınıfında eğitim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme stratejilerinden faydalandığı açıklamıştır. Bu araştırmalara karşılık Karamanoğlu (2005), Aarsal ve Özen (2006), Kılıç ve Padem (2014) ve Karahan Üzülmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise dil öğrenme stratejilerinden faydalanmanın cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Güdülenme ana boyutunun değer bileşeninin görev değeri alt boyutunda, duyuşsal bileşenin sınav kaygısı ve beklenti bileşeninin öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutlarında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmaya rastlanılmaktadır ve bu boyutlardan sınav kaygısı hariç diğer alt boyutlarda kadın öğrenciler anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır. Higgins (2000), kadın ve erkek öğrencilerin başarılarına ve sınav kaygılarına metabilişsel stratejilerin öğretiminin etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında ise kadınların metabilişsel stratejileri daha çok kullandığı ve sınav kaygılarının daha çok olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görev değerleri ve öğrenme kontrolü inançlarının incelendiği bir diğer çalışmada ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre görev değeri ve öğrenme kontrolü inancını daha yüksek düzeyde kullandığı görülmüştür (Ilıman Güllühalı,2019). Sonuç olarak öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği genel olarak ele alındığında öğrencilerin akademik başarıları öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumu incelendiğinde kadın öğrencilerin erkeklerden anlamlı ölçüde daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde eldeki çalışmaya benzer şekilde cinsiyetin akademik başarıya etki ettiği çalışmalar mevcuttur (Çakar & Şahin, 2011).

Bununla birlikte cinsiyetin akademik başarıya etki etmediğine dair çalışmalar da bulunmaktadır (Grabowski & Jonassen,1993).

5.1.2 Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Sınıf düzeyinin olan öğrenme stratejileriyle ilişkisine bakıldığında ayrıntılandırma alt boyutu hariç tüm bilişsel stratejilerde anlamlı farklılık görülmemektedir. Ayrıntılandırma alt boyutunda ise 6. sınıflar anlamlı derecede en yüksek puanı almışlardır. Konuyla ilgili yapılan başka bir çalışmada benzer şekilde ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ayrıntılandırma alt boyutunun anlamlı bir şekilde farklılığa sebep olduğu görülmektedir (Azapağası, Çiltaş & Sağırılı 2010). Öğrenme stratejilerinin bir diğer ana boyutu olan metabilişsel stratejilerde ise anlamlı farklılık gözlenmektedir. 6.sınıfların metabilişsel stratejileri istatistiki olarak anlamlı ölçüde diğer sınıflardan daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kaynak yönetimi ana boyutunun alt boyutlarından akran iş birliği alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanılmazken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanılmaktadır. Bu alt boyutlarda ise 8. Sınıf öğrencilerin diğer sınıflara göre istatistiki olarak anlamlı ölçüde diğer sınıflardan daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Akgün vd. (2008) araştırmalarında metabilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı, çaba yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama faktörlerini ise 6. sınıf öğrencilerin, 7. ve 8. Sınıf öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Güdülenme ana boyutunun tüm bileşenlerinde sınıflar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmaktadır. Değer bileşeninin alt boyutu olan içsel hedef düzenlemede 6. sınıfların istatistiki olarak diğer sınıflardan daha yüksek puan aldıkları görülmekte iken, görev değeri alt boyutunda 8. sınıfların diğer sınıflardan istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha düşük puan aldıkları sonucuna varılmaktadır. Sınav kaygısı alt boyutu düşünülenin aksine 8. sınıflarda diğer sınıflara göre istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha düşük olduğu görülmektedir. Beklenti bileşeninin alt boyutları olan öz yeterlilik ve öğrenme kontrolü inancını 6. sınıf öğrencilerin istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha çok kullandıkları sonucuna varılmaktadır. İliman Güllühalı (2019) çalışmasında öğrencilerin görev değeri, içsel hedef yönelimleri, sınav kaygısı, öğrenme kontrolü inançları ve öz yeterlik algıları boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmaya sebep olduğunu bulmuştur. Alcı ve Altun (2007) yaptıkları çalışmalarında sınıf seviyesi arttıkça üstbilişsel öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin azaldığını ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin sınıflarının

güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. 8. sınıfların akademik başarılarının diğer öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç mevcut araştırma ile Alıcı ve Altun (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuç bakımından paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla benzer şekilde Akgün vd. (2008) çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça daha düşük güdülenme ve öğrenme stratejileri puanlarının olduğunu da ortaya çıkarmışlardır. Bu güdülenme ve öğrenme stratejilerinin en düşük 8. Sınıflarda olduğunu destekler niteliktedir.

5.1.3 Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğrenme stratejilerinin bilişsel stratejiler ve metabilişsel stratejiler bileşenlerinin tüm alt boyutlarının anne eğitim düzeyinden anlamlı ölçüde etkilenmediği görülmektedir. Arslan ve Koç (2017) ortaokul öğrencilerinin metabilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre inceledikleri çalışmalarında metabilişsel farkındalıklarının anne eğitim düzeyiyle aralarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kaynak yönetimi bileşeninde ise çaba yönetimi hariç tüm alt boyutların anne eğitim düzeyinden anlamlı derecede etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu alt boyutlardan akran iş birliği alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı ölçüde en yüksek puanı annesi okuryazar olmayan öğrencilerin aldığı görülürken istatistiki olarak anlamlı derecede en düşük puanı yüksek lisans/ doktora mezunu anneye sahip öğrencilerin aldığı görülmektedir. Kaynak yönetiminin bir diğer alt boyutu olan zaman ve çalışma ortamı yönetimini istatistiki olarak anlamlı derece en çok yüksek lisans/ doktora mezunu anneye sahip öğrencilerin kullandığı; en az annesi okuryazar olmayan öğrencilerin kullandığı görülmektedir. Kaynak yönetiminin alt boyutlarından olan yardım arama alt boyutunu ise annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin istatistiki olarak anlamlı ölçüde en çok kullandığı, annesi yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip olan öğrencilerin istatistiki olarak anlamlı ölçüde en az kullandıkları görülmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak öğrencilerin anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik performanslarını yükseltmede daha az yardıma ihtiyacı duydukları söylenebilir.

Güdülenme ana boyutunun görev değeri, sınav kaygısı, öz yeterlilik algısı ve öğrenme kontrolü inancı alt boyutlarında anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılığa neden olduğu görülmektedir. Görev değeri, öz yeterlilik ve öğrenme kontrolü inancı alt boyutlarında yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının diğer öğrencilere

göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülürken, bu alt boyutların tamamında annesi okuryazar olmayan çocukların istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Sınav kaygısı alt boyutunun ise annesi okuryazar olmayan çocuklarda istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülürken, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerde daha düşük olduğuna ulaşılmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde bundan farklı olarak Yılmaz (2000) çalışmasında, ilköğretim çağındaki çocuklarda, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğun akademik başarısının yükseldiği sonucuna varmıştır.

5.1.4 Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Öğrenme stratejilerinin baba eğitim düzeyiyle ilişkisine bakıldığında bilişsel stratejiler bileşeninin eleştirel düşünme ve yineleme hariç tüm alt boyutlarında, metabilişsel stratejiler bileşeninde ve kaynak yönetimi bileşeninin akran iş birliği ve yardım arama hariç tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanılmaktadır. Arslan ve Koç (2017) ise ortaokul öğrencilerinin metabilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre inceledikleri çalışmalarında metabilişsel farkındalıklarının baba eğitim düzeyiyle aralarında anlamlı farklılık bulamamıştır. Bu alt boyutlardan düzenleme alt boyutunu babası okuryazar olmayan öğrencilerin istatistiki olarak anlamlı düzeyde en çok kullandığı görülürken, babası okuryazar olan öğrencilerin en az kullandığı görülmektedir. Diğer alt boyutları (ayrıntılıdırma, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, çaba yönetimi alt boyutlarında) ise babası yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin anlamlı düzeyde en çok kullandıkları görülürken, babası sadece okuryazar olan öğrencilerin en az kullandıkları görülmektedir. Güdülenme ana boyutunun baba eğitim düzeyiyle ilişkisi incelendiğinde içsel hedef düzenleme ve öğrenme kontrolü hariç tüm alt boyutların baba eğitim düzeyinden istatistiki olarak anlamlı ölçüde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu boyutlardan görev değeri alt boyutunu babası yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha çok kullandıkları görülürken, babası okuryazar olmayan çocukların istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Sınav kaygısı, öz yeterlilik alt boyutlarında ise babası yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip olan öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları gözlenirken, babası sadece okuryazar olan öğrencilerin istatistiki olarak anlamlı düzeyde

daha düşük puan aldıkları sonucuna varılmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmada yüksek lisans ve daha üstü eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının güdülenme ve öğrenme stratejilerinin puanlarının diğer öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu, sadece okuryazar babaların çocuklarının güdülenme ve öğrenme stratejilerinin puanlarının diğer öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Buna bakılarak baba eğitim düzeyi arttıkça akademik başarının arttığı söylenebilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde Anıl ve Özer (2011), Keskin ve Sezgin (2009), Hortaçsu (1995) tarafından yapılan araştırmalarda babanın eğitim düzeyinin çocuğun başarısında etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Bulgulara Yönelik Öneriler

Çalışmamızda öğrencilerin akran iş birliği ile sınav kaygısı alt boyutlarında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Yeni yapılacak çalışmalarda bunun nedenleri araştırılabilir.

Sınavların gelecekteki hayatlarını şekillendirmede ne kadar önemli bir yeri olduğu ve kaygı düzeylerini belli seviyede tutmalarının öğrencilere ne derecede faydalı olduğuna yönelik öğrencilere ve velilere bilgilendirmeler yapılabilir.

Sınav kaygısı ile alakalı olarak öğrencilerin gelecek kaygısının bulunup bulunmaması ya da ailenin gelir düzeyi, çocuğun gelecekteki meslek seçiminde ailenin yönlendirmesi gibi etkenler incelenebilir.

Akran iş birliğinin sorunları çözmede çok değerli bir yöntem olduğu uygulamalar ile öğrencilere kavratılmalıdır.

Yapılan çalışmada öğrencilerin akran iş birliğinden oldukça az faydalandıkları sonucuna varılmıştır. Akran işbirliğini destekleyecek sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere yer verilebilir.

5.2.2 Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiştir, yeni yapılacak çalışmalarda anne ve babanın gelir düzeyi gibi farklı değişkenler incelenebilir.

Bu alışma Ankara ili sınırları içerisinde yapılmıştır. Farklı kltrler öğrenme stratejileri kullanımını da etkileyeceğinden yeni yapılacak çalışmalarda bu alışma Türkiye genelinde uygulanabilir.

Yeni yapılacak çalışmalarda okul ortamının öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanım durumunu nasıl etkiledikleri araştırılabilir.

Farklı ğretme tekniklerinin gdlenmeve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Öğrencilerin sosyal yaşamlarının güdülenme düzeyi ve öğrenme stratejileri kullanım durumunu nasıl etkilediğ i incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş
- Ahmann, J. S. & Glock, M. D. (1971). *Evaluating pupil growth: Principles of tests and measurement*. Allyn and Bacon.
- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. & Erden, M. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş
- Akgün, E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Ö., Demirel, F. & Karadeniz, Ş. (2008) İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1).
- Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33–44.
- Alcı, B., Baykal, A. & Erden, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.

- Alessandri, G., Caprara, G. V., Di Giunta, L., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Milioni, M., & Zuffianò, A. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.
- Alkın-Şahin, S. & Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Almacian, S. & Osseiran W. N. (1994). Types of social support: Relation to stress and academic achievement among prospective teachers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26 (1), 1-20
- Altun, S. A. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*. 7(1).
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260.
- Anıl, D. & Özer, Y. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Arai, K. & Yajima, H. (1996). An examination of the causal model of motivation for science learning- An analysis of biological teaching materials. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, 1-10.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arsal, Z. & Özen, R. (2006). *The Language learning strategies of ELT teacher candidates*". In the 10th "International INGED ELT Conference on the Subject of Practice and Progress. Selçuk Üniversitesi, Konya (pp. 3-5).
- Arslan, A. & Koç, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.

- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, (190), 211-236
- Aydın, G. & Tezer, E. (1991), İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi, *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 2-9.
- Aypay, A. (2010). Information and Communication Technology (Ict) usage and achivement of Turkish students in PISA 2006. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 116-124.
- Aypay, A., Güleş, H. & Karataş, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenmeleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 31-48.
- Azapağası, E., Çiltaş, A. & Sağırılı, Ö. M. (2010). Yükseköğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Greene, J. A., Moos, D. C. & Winters, F. I. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381-412.
- Bal, A. P. (2013). Investigating undergraduate students' assessment preferences in mathematics course and learning strategies. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 242-257.
- Balkıs, M., Buluş, M., Duru, E., & Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 186-198.
- Balkıs, M. & Duru E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company

- Berner, M. M. (1993). Building conditions, parental involvement, and student achievement in the district of columbia, *Urban Education*, 28(1), 6–24.
- Berument, S. & Micazkadioğlu, İ. İ. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.33, 123-140
- Betts, J. R. & Morell, D. (1999). The determinants of undergraduate grade point average. the relative importance of family background, high school resources, and peer group effects. *Journal of Human Resources*, 34, 268-293
- Blumenfeld, P.C. & Pokay, P. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- Broadbent, J. & Honicke, T. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84
- Büyüköztürk, Ş.(2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(22.bas.). Ankara: Pegem.
- Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7(1), 17-41.
- Carter, S. & Yeo, C. A. (2011). Predictive emotional intelligence and its relationship with academic success. *International Journal of Economics and Business Research*, 3(5), 479-493.
- Casbarro, J. (2005). *Test anxiety & what you can do about it*. New York: Dude Publishing
- Chang, E. C. (1998), “Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice”, *Journal of Clinical Psychology*, 54, 953-962
- Chen, Z., Huang, G. H., Law, K. S., Peng, K. Z., Song, L. J. & Wong, C. S. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1), 137-143.
- Clark, A. (2010). *Transforming children’s spaces: Children’s and adults’ participation in designing learning environments*. London: Routledge.

- Crist, J., Hoge, D. & Smit, E. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.
- Cutrona, C. E. vd. (1994). Parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2) 369-378.
- Çakar., E. & Şahin., H. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- De Groot, E. V. & Pintrich, P.R. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Demircan, S. Y. & Tanrısever, I. (2012). 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (35)
- Di Paula, A. & Campbell, J. (2002). Self-Esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality & Social Psychology*, 83(3), 711.
- Diseth, Å. (2011). Self-Efficacy, Goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Douglas, C. S., John, L., Keith, W., Morrison, G. M. & Stephanie, S., M., (1997). Sources of support for school-related issues: Choices of hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 233-251.
- Dönmez, B. (2004). *Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi: Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Duru, A. & Savaş, E., Taş, S. (2010). Matematik başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1),113-132.

- Efe, N., Kaşkaya, A., Sağırılı, M. Ö. & Ünlü., İ. (2009). Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1997). *Educational psychology windows on classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ehly, S., Enedina G. V. & Lopez, E. J., (2002). Acculturation, social support and academic achievement of mexican and mexican american high school students: An exploratory study. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 245-257.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(43), 174-185.
- Elliott, S. N. & Malecki, C. K. (1999). Adolescent's ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale. *Psychology in the School* 36 (6), 473-483
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Erden, M. & Fidan, N. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal
- Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95- 106.
- Ergene, T. & Yıldırım İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Eski, R. (1980). *Genel yetenek psikolojik ayrışıklık ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Feldman, D. B. & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.

- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu
- Foxcroft, C., McSorley, M., Watson, A. & Watson, M. (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, 10(3), 193-207. doi:10.1080/13583883.2004.9967127.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Garcia, T., McKeachie, W.J., Pintrich, P.R. & Smith, D.A.F., (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building,
- Garcia, T., McKeachie, W. J., Pintrich, P.R. & Smith, D. A. F. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-814.
- Garcia, T. & Pintrich, P.R (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire. Brenbaum, M. & Dochy F. (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Gilliland, K. O., McNeil, C., Royal, K. & Street, S. E., (2015). The flipped classroom improved medical student performance and satisfaction in a pre-clinical physiology course. *Medical Science Educator*, 25(1), 35-43.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Grabowski, B.L. & Jonassen, D.H. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Guacci-Franco, N., Levitt, J. L. & Levitt, M. J. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15 (2), 207-222.
- Guay, F., Litalien, D., Ratelle, C. F. & Roy, A. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20 (6) (pp.644-653).

- Gupta-Vohra, S. & Prospero, M. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31, (12), 963-975.
- Gündoğdu, M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety, and academic achievement among sixth grade basic education students*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürtekin, A. (1993). *Başarı ve başarısızlığa yapılan nedensel yüklemelerin izlenimler üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Hanushek, E. A. & Welch, F. (2006). *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: North Holland.
- Hartlap, S. (2007). *Sınavsız meslek yüksekokulları içerisinde yer alan el sanatları bölümü öğretim programında öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre akademik başarıyı etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haugen, R., Lund, T. & Ommundsen, Y. (2004), The concept of expectancy: A central factor in various personality dispositions. *Educational Psychology*, 24(1), 43-55.
- Heimpel, S. A., Michela, J. L. & Wood, J. V., (2003). Savoring versus dampening: Self-esteem differences in regulating positive affect. *Journal of Personality & Social Psychology*, 85, 566-580
- Higgins, B.A. (2000). *An analysis of the effects of integrated instruction of metacognitive and study skills upon the self-efficacy and achievement of male and female students*. Master's Thesis, Miami University, Ohio.
- Hortaçsu, N. (1995). Parent's education levels', parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*. 156(3), 373-383.

- Howie, S. J. & Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M., (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Höçük, S. (2011). *Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ilıman Güllühalı, E. (2019). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Ishiyama, F. L. (1984). Shyness: anxious social sensitivity and self-isolating tendency. *Adolescence*, 76, 903-911.
- İkiz, E. (2010). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. E. Deniz (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya.
- Jamieson, Q. W., Kember, D., Pomfret, M. & Wong, E. T. (1995) "Learning approaches, study time and academic performance", *Higher Education*, 29(3), 329-43.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyodemografik değişkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karahan Üzülmöz, Y. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının ve İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karamanoğlu, S. Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, D.. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının yordanması: Motivasyon, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 1-18.

- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Keskin, G. & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik baŖarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Saēlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (10), 3-18.
- Kılıç, A. & Padem, S. (2014). The examination of the language learning strategies of university preparatory class students with respect to various variables. *Elementary Education Online*, 13(2), 660-673.
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- KontaŖ, H. (2010). stn yetenekli ilköēretim ērencilerinin ērenme stratejileri. *İlkēretim Online*, 9(3), 1148-1158.
- Kukla A. & Weiner, B. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100
- Lau, S., Liem, AD. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.
- LevpuŖcek, M. P., Socan, G. & Zupancic, M. (2012). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: the role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 20(10), 1–29.
- Lindsay, G & Phillips, N. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17 (1), 57-73.
- Little, I. S. & O’connor, R. M. Jr. (2002). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893–1902

- Mallinckrodt, B. (1992). Childhood emotional bonds with parents, development of adult social competencies, and availability of social support. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (4), 453-461
- Mallinckrodt, B. (1988). Students retention, social support, and dropout intention: Comparison of black and white students. *Journal of Counseling Psychology*, 129 (1), 60-64.
- Martinez-Pons, M. & Zimmerman, B.J. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Memduhoğlu, H. B. & Tanhan, F. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geliştirilmesi*, The First International Congress of Educational Research sunulmuş bildiri, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Nevgi, A. (2001). *Motivational strategies of students in virtual university*. Paper presented at the Evidence based policy and indicator systems third international interdisciplinary conference, University of Durham, Durham.
- Nonis, S. A. & Wright D. (2003), Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44(3), 327-346.
- OECD. (2007). *Science Competencies for Tomorrow's World - Volume 1: Analysis*. Paris: OECD Publications.
- Otacıoğlu, G. S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zeka ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 85-96
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Önder, Y. F. (1982). *Akademik ve sosyal alanlardaki başarıları ve başarısızlık yaşantılarının çocuğun kendini ve yaşantılarının nedenlerini algılaması üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.

- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. eğitim bilimlerinde yenilikler. Ayhan Hakan (Eds.) *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi: Eskişehir*
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgüven, İ. E. (1974). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Öztürkmen, B. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Parker, J. D., Creque Sr. R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Phan, H. P. (2012). Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology*, 32, 81-105.
- Pintrich, P. R. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. In Handbook of self-regulation. Cambridge: Academic Press.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitliksiz temelinde çözülmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25),46-61
- Robertson. S. E. (1988). Social support: Implication for counselling. *International Journal For the Advancement of Counselling*, 11, 313-321
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

- Schwinger, M., Spinath, B., Steinmayr, R. & Weidinger, A. F. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement–replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Senemoğlu, N. (2009). Eğitimin psikolojik temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Smits, J. (2007). Parents' investments in children's education in Morocco, Algeria, Tunisia, Egypt and Syria. *NiCE working paper*, 1, 07-106.
- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (2000). Öğrenme stratejileri kullanımının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 57-64.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı.
- Speilberger, C. D. & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Speilberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: theory, assessment, and treatment*, (pp.3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Stein, A. H. (1971). The effects of sex- role standards for achievement and sex- role preference on three determinants of achievement motivation. *Developmental Psychology*, 4 (2), 219-231.
- Stoffa, R.C. (2009). *An examination of the factors underlying the motivation and learning strategies of generation 1.5 korean american students*. Doctoral Dissertation, Duquesne University School of Education, Duquesne.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(24.06), 1-

- Suk Hwang, Y. & Vrangistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154
- Şeker, M. (2013). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Çorum.
- Şengül, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 272-284.
- Şentürk, H. (2003). *Eğitim Psikolojisi*. Isparta: Tuğra Ofset
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara, Pegem.
- Tanrıöğen, A. (2006). Eğitim bilimi ile ilgili kavramlar. Ekiz, D. (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Ankara: Lisans.
- Thomas, H.A. (1993) *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Thombs, D. L. (2000). A retrospective study of DARE: Substantive effects not detected in undergraduates. *Journal of Alcohol and Drug Education*. 46(1), 27-40.
- Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü*. Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54.

- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M, Wittrock (ED) *Hand Book of Research on Teaching* pp (315-327). New York: Macillan.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competene and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonun başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116.
- Yalçın, M. (2006). *Differences in The Perceptions on Language Learning Strategies of English Preparatory Class Students Studying at Gazi University*. Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yavuz, M. A. (1999). Öğretim kuramı açısından dil öğretimi ve dil öğretiminde güdülemenin önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 101-109.
- Yenilmez, K. & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139-141.
- Yıldırım, S. & Yıldırım, H. H. (2008, Ağustos). *PISA 2006 matematik başarıları ile ilişkili olan değişkenler*. VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33-38
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 167–176.
- Yıldız, Ç. (1997). *Yüksek ve düşük öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine sahip bireylerin başarıya da başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemeler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). New York: Cambridge Univ. Press

EKLER

EK 1. Normalite Testleri

Cinsiyetiniz		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Düzenleme	Erkek	,076	626	,000	,969	626	,000
	Kadın	,111	853	,000	,939	853	,000
Eleştirel Düşünme	Erkek	,089	626	,000	,965	626	,000
	Kadın	,093	853	,000	,945	853	,000
Yineleme	Erkek	,116	626	,000	,956	626	,000
	Kadın	,112	853	,000	,923	853	,000
Ayrıntılandırma	Erkek	,082	626	,000	,967	626	,000
	Kadın	,113	853	,000	,943	853	,000
Bilişsel Stratejiler	Erkek	,069	626	,000	,979	626	,000
	Kadın	,077	853	,000	,952	853	,000
MetaBilişsel	Erkek	,072	626	,000	,975	626	,000
	Kadın	,106	853	,000	,941	853	,000
Akran İş birliği	Erkek	,072	626	,000	,973	626	,000
	Kadın	,065	853	,000	,980	853	,000
Zaman ve Çalışma Ortamı	Erkek	,143	626	,000	,911	626	,000
	Kadın	,147	853	,000	,880	853	,000
Çaba Yönetimi	Erkek	,177	626	,000	,906	626	,000
	Kadın	,177	853	,000	,878	853	,000
Yardım Arama	Erkek	,085	626	,000	,968	626	,000
	Kadın	,110	853	,000	,947	853	,000
Kaynak Yönetimi	Erkek	,045	626	,004	,981	626	,000
	Kadın	,082	853	,000	,969	853	,000
İçsel Hedef Düzenleme	Erkek	,116	626	,000	,953	626	,000
	Kadın	,113	853	,000	,949	853	,000
Görev Değeri	Erkek	,167	626	,000	,857	626	,000
	Kadın	,176	853	,000	,830	853	,000
Değer	Erkek	,125	626	,000	,928	626	,000
	Kadın	,116	853	,000	,918	853	,000
Sınav Kaygısı	Erkek	,079	626	,000	,984	626	,000
	Kadın	,088	853	,000	,969	853	,000
Duyuşsal	Erkek	,079	626	,000	,984	626	,000
	Kadın	,088	853	,000	,969	853	,000
Öz Yeterlilik	Erkek	,122	626	,000	,963	626	,000
	Kadın	,100	853	,000	,934	853	,000
Kontrol İnancı	Erkek	,206	626	,000	,803	626	,000
	Kadın	,219	853	,000	,760	853	,000

Beklenti	Erkek	,106	626	,000	,951	626	,000
	Kadın	,104	853	,000	,925	853	,000

Sınıfınız		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Düzenleme	6,00	,100	494	,000	,953	494	,000
	7,00	,090	512	,000	,962	512	,000
	8,00	,116	473	,000	,943	473	,000
Eleştirel Düşünme	6,00	,089	494	,000	,960	494	,000
	7,00	,096	512	,000	,958	512	,000
	8,00	,098	473	,000	,950	473	,000
Yineleme	6,00	,122	494	,000	,934	494	,000
	7,00	,102	512	,000	,951	512	,000
	8,00	,126	473	,000	,924	473	,000
Ayrıntılandırma	6,00	,109	494	,000	,951	494	,000
	7,00	,081	512	,000	,966	512	,000
	8,00	,103	473	,000	,944	473	,000
Bilişsel Stratejiler	6,00	,068	494	,000	,969	494	,000
	7,00	,069	512	,000	,977	512	,000
	8,00	,103	473	,000	,950	473	,000
MetaBilişsel	6,00	,102	494	,000	,953	494	,000
	7,00	,090	512	,000	,965	512	,000
	8,00	,093	473	,000	,950	473	,000
Akran İş birliği	6,00	,063	494	,000	,979	494	,000
	7,00	,065	512	,000	,981	512	,000
	8,00	,078	473	,000	,971	473	,000
Zaman ve Çalışma Ortamı	6,00	,142	494	,000	,890	494	,000
	7,00	,140	512	,000	,910	512	,000
	8,00	,157	473	,000	,890	473	,000
Çaba Yönetimi	6,00	,217	494	,000	,875	494	,000
	7,00	,171	512	,000	,893	512	,000
	8,00	,143	473	,000	,899	473	,000
Yardım Arama	6,00	,103	494	,000	,960	494	,000
	7,00	,091	512	,000	,957	512	,000
	8,00	,103	473	,000	,954	473	,000
Kaynak Yönetimi	6,00	,067	494	,000	,981	494	,000
	7,00	,055	512	,001	,988	512	,000
	8,00	,072	473	,000	,962	473	,000
İçsel Hedef Düzenleme	6,00	,116	494	,000	,948	494	,000
	7,00	,107	512	,000	,951	512	,000
	8,00	,112	473	,000	,955	473	,000
Görev Değeri	6,00	,167	494	,000	,846	494	,000

	7,00	,167	512	,000	,845	512	,000
	8,00	,177	473	,000	,848	473	,000
Değer	6,00	,115	494	,000	,928	494	,000
	7,00	,135	512	,000	,916	512	,000
	8,00	,106	473	,000	,930	473	,000
Sınav Kaygısı	6,00	,084	494	,000	,982	494	,000
	7,00	,081	512	,000	,980	512	,000
	8,00	,089	473	,000	,966	473	,000
Duyuşsal	6,00	,084	494	,000	,982	494	,000
	7,00	,081	512	,000	,980	512	,000
	8,00	,089	473	,000	,966	473	,000
Öz Yeterlilik	6,00	,102	494	,000	,949	494	,000
	7,00	,106	512	,000	,956	512	,000
	8,00	,114	473	,000	,945	473	,000
Kontrol İnancı	6,00	,225	494	,000	,766	494	,000
	7,00	,212	512	,000	,792	512	,000
	8,00	,208	473	,000	,776	473	,000
Beklenti	6,00	,105	494	,000	,933	494	,000
	7,00	,100	512	,000	,948	512	,000
	8,00	,103	473	,000	,936	473	,000

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Anne eğitim düzeyi		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Düzenleme	Okuryazar değil	,165	18	,200*	,939	18	,279
	Okuryazar	,105	19	,200*	,953	19	,441
	İlkokul	,103	413	,000	,947	413	,000
	Ortaokul	,111	316	,000	,949	316	,000
	Lise	,113	540	,000	,948	540	,000
	Üniversite	,105	155	,000	,967	155	,001
	Yüksek lisans / Doktora	,143	18	,200*	,910	18	,085
Eleştirel Düşünme	Okuryazar değil	,208	18	,038	,925	18	,156
	Okuryazar	,173	19	,137	,905	19	,060
	İlkokul	,087	413	,000	,942	413	,000
	Ortaokul	,113	316	,000	,965	316	,000
	Lise	,096	540	,000	,955	540	,000
	Üniversite	,113	155	,000	,964	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,190	18	,083	,926	18	,164
Yineleme	Okuryazar değil	,229	18	,013	,867	18	,016

	Okuryazar	,155	19	,200*	,936	19	,225
	İlkokul	,127	413	,000	,925	413	,000
	Ortaokul	,115	316	,000	,935	316	,000
	Lise	,114	540	,000	,938	540	,000
	Üniversite	,110	155	,000	,950	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,171	18	,176	,898	18	,054
Ayrıntılandırma	Okuryazar değil	,202	18	,050	,912	18	,094
	Okuryazar	,122	19	,200*	,954	19	,461
	İlkokul	,092	413	,000	,949	413	,000
	Ortaokul	,102	316	,000	,948	316	,000
	Lise	,111	540	,000	,956	540	,000
	Üniversite	,104	155	,000	,946	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,227	18	,015	,832	18	,004
Bilişsel Stratejiler	Okuryazar değil	,207	18	,040	,911	18	,088
	Okuryazar	,121	19	,200*	,972	19	,806
	İlkokul	,084	413	,000	,952	413	,000
	Ortaokul	,088	316	,000	,967	316	,000
	Lise	,083	540	,000	,964	540	,000
	Üniversite	,099	155	,001	,970	155	,002
	Yüksek lisans / Doktora	,182	18	,118	,872	18	,019
MetaBilişsel	Okuryazar değil	,205	18	,043	,890	18	,039
	Okuryazar	,139	19	,200*	,952	19	,431
	İlkokul	,102	413	,000	,949	413	,000
	Ortaokul	,086	316	,000	,958	316	,000
	Lise	,090	540	,000	,957	540	,000
	Üniversite	,086	155	,007	,959	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,281	18	,001	,842	18	,006
Akran İş birliği	Okuryazar değil	,197	18	,062	,961	18	,625
	Okuryazar	,126	19	,200*	,980	19	,941
	İlkokul	,073	413	,000	,976	413	,000
	Ortaokul	,084	316	,000	,975	316	,000
	Lise	,063	540	,000	,979	540	,000
	Üniversite	,087	155	,006	,967	155	,001
	Yüksek lisans / Doktora	,163	18	,200*	,899	18	,055

Zaman ve Çalışma Ortamı	Okuryazar değil	,218	18	,023	,870	18	,018
	Okuryazar	,132	19	,200*	,937	19	,233
	İlkokul	,160	413	,000	,884	413	,000
	Ortaokul	,131	316	,000	,901	316	,000
	Lise	,150	540	,000	,889	540	,000
	Üniversite	,147	155	,000	,904	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,211	18	,033	,834	18	,005
Çaba Yönetimi	Okuryazar değil	,162	18	,200*	,893	18	,044
	Okuryazar	,178	19	,114	,889	19	,031
	İlkokul	,185	413	,000	,880	413	,000
	Ortaokul	,168	316	,000	,891	316	,000
	Lise	,186	540	,000	,894	540	,000
	Üniversite	,164	155	,000	,886	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,245	18	,006	,877	18	,023
Yardım Arama	Okuryazar değil	,200	18	,054	,916	18	,110
	Okuryazar	,165	19	,188	,897	19	,042
	İlkokul	,093	413	,000	,957	413	,000
	Ortaokul	,118	316	,000	,949	316	,000
	Lise	,121	540	,000	,954	540	,000
	Üniversite	,106	155	,000	,959	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,111	18	,200*	,971	18	,810
Kaynak Yönetimi	Okuryazar değil	,180	18	,127	,919	18	,124
	Okuryazar	,105	19	,200*	,963	19	,627
	İlkokul	,054	413	,006	,957	413	,000
	Ortaokul	,083	316	,000	,973	316	,000
	Lise	,095	540	,000	,976	540	,000
	Üniversite	,068	155	,075	,986	155	,135
	Yüksek lisans / Doktora	,116	18	,200*	,933	18	,223
İçsel Hedef Düzenleme	Okuryazar değil	,147	18	,200*	,913	18	,096
	Okuryazar	,140	19	,200*	,935	19	,216
	İlkokul	,119	413	,000	,945	413	,000
	Ortaokul	,110	316	,000	,951	316	,000
	Lise	,109	540	,000	,953	540	,000
	Üniversite	,107	155	,000	,955	155	,000

	Yüksek lisans / Doktora	,232	18	,012	,844	18	,007
Görev Değeri	Okuryazar değil	,153	18	,200*	,905	18	,071
	Okuryazar	,227	19	,011	,863	19	,011
	İlkokul	,172	413	,000	,853	413	,000
	Ortaokul	,163	316	,000	,843	316	,000
	Lise	,165	540	,000	,842	540	,000
	Üniversite	,165	155	,000	,823	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,333	18	,000	,687	18	,000
Değer	Okuryazar değil	,139	18	,200*	,932	18	,208
	Okuryazar	,145	19	,200*	,927	19	,149
	İlkokul	,125	413	,000	,908	413	,000
	Ortaokul	,125	316	,000	,923	316	,000
	Lise	,118	540	,000	,929	540	,000
	Üniversite	,119	155	,000	,943	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,319	18	,000	,726	18	,000
Sınav Kaygısı	Okuryazar değil	,227	18	,015	,908	18	,080
	Okuryazar	,176	19	,124	,923	19	,128
	İlkokul	,078	413	,000	,980	413	,000
	Ortaokul	,093	316	,000	,973	316	,000
	Lise	,090	540	,000	,976	540	,000
	Üniversite	,069	155	,066	,981	155	,029
	Yüksek lisans / Doktora	,146	18	,200*	,934	18	,231
Duyuşsal	Okuryazar değil	,227	18	,015	,908	18	,080
	Okuryazar	,176	19	,124	,923	19	,128
	İlkokul	,078	413	,000	,980	413	,000
	Ortaokul	,093	316	,000	,973	316	,000
	Lise	,090	540	,000	,976	540	,000
	Üniversite	,069	155	,066	,981	155	,029
	Yüksek lisans / Doktora	,146	18	,200*	,934	18	,231
Öz Yeterlilik	Okuryazar değil	,165	18	,200*	,926	18	,166
	Okuryazar	,128	19	,200*	,937	19	,228
	İlkokul	,092	413	,000	,930	413	,000
	Ortaokul	,116	316	,000	,955	316	,000

	Lise	,117	540	,000	,952	540	,000
	Üniversite	,107	155	,000	,956	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,302	18	,000	,773	18	,001
Kontrol İnancı	Okuryazar değil	,200	18	,055	,897	18	,052
	Okuryazar	,235	19	,007	,851	19	,007
	İlkokul	,210	413	,000	,773	413	,000
	Ortaokul	,236	316	,000	,775	316	,000
	Lise	,208	540	,000	,780	540	,000
	Üniversite	,186	155	,000	,857	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,330	18	,000	,684	18	,000
Beklenti	Okuryazar değil	,144	18	,200*	,929	18	,183
	Okuryazar	,143	19	,200*	,945	19	,326
	İlkokul	,099	413	,000	,921	413	,000
	Ortaokul	,109	316	,000	,948	316	,000
	Lise	,102	540	,000	,946	540	,000
	Üniversite	,108	155	,000	,956	155	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,293	18	,000	,771	18	,001

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Baba eğitim düzeyi		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Düzenleme	Okuryazar değil	,329	7	,021	,673	7	,002
	Okuryazar	,160	12	,200*	,927	12	,345
	İlkokul	,092	277	,000	,965	277	,000
	Ortaokul	,094	290	,000	,949	290	,000
	Lise	,127	603	,000	,941	603	,000
	Üniversite	,085	260	,000	,960	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,109	30	,200*	,925	30	,036
Eleştirel Düşünme	Okuryazar değil	,208	7	,200*	,815	7	,057
	Okuryazar	,213	12	,138	,884	12	,098
	İlkokul	,106	277	,000	,953	277	,000
	Ortaokul	,094	290	,000	,949	290	,000
	Lise	,106	603	,000	,950	603	,000
	Üniversite	,065	260	,010	,973	260	,000

	Yüksek lisans / Doktora	,162	30	,044	,890	30	,005
Yineleme	Okuryazar değil	,326	7	,024	,768	7	,020
	Okuryazar	,133	12	,200*	,951	12	,648
	İlkokul	,113	277	,000	,939	277	,000
	Ortaokul	,115	290	,000	,940	290	,000
	Lise	,138	603	,000	,924	603	,000
	Üniversite	,083	260	,000	,953	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,195	30	,005	,863	30	,001
Ayrıntılandırma	Okuryazar değil	,242	7	,200*	,884	7	,244
	Okuryazar	,108	12	,200*	,959	12	,765
	İlkokul	,084	277	,000	,956	277	,000
	Ortaokul	,111	290	,000	,960	290	,000
	Lise	,111	603	,000	,944	603	,000
	Üniversite	,098	260	,000	,958	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,217	30	,001	,879	30	,003
Bilişsel Stratejiler	Okuryazar değil	,323	7	,026	,791	7	,034
	Okuryazar	,166	12	,200*	,916	12	,253
	İlkokul	,069	277	,003	,965	277	,000
	Ortaokul	,088	290	,000	,965	290	,000
	Lise	,091	603	,000	,952	603	,000
	Üniversite	,052	260	,082	,978	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,175	30	,019	,894	30	,006
MetaBilişsel	Okuryazar değil	,278	7	,109	,822	7	,067
	Okuryazar	,153	12	,200*	,906	12	,191
	İlkokul	,094	277	,000	,957	277	,000
	Ortaokul	,102	290	,000	,964	290	,000
	Lise	,096	603	,000	,944	603	,000
	Üniversite	,078	260	,001	,963	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,168	30	,031	,888	30	,004
Akran İş birliği	Okuryazar değil	,161	7	,200*	,935	7	,593
	Okuryazar	,159	12	,200*	,924	12	,323
	İlkokul	,071	277	,002	,978	277	,000
	Ortaokul	,086	290	,000	,977	290	,000

	Lise	,073	603	,000	,975	603	,000
	Üniversite	,076	260	,001	,976	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,130	30	,200*	,951	30	,177
Zaman ve Çalışma Ortamı	Okuryazar değil	,342	7	,013	,764	7	,018
	Okuryazar	,137	12	,200*	,973	12	,938
	İlkokul	,155	277	,000	,900	277	,000
	Ortaokul	,154	290	,000	,897	290	,000
	Lise	,144	603	,000	,873	603	,000
	Üniversite	,135	260	,000	,917	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,220	30	,001	,789	30	,000
Çaba Yönetimi	Okuryazar değil	,281	7	,101	,929	7	,545
	Okuryazar	,223	12	,101	,928	12	,359
	İlkokul	,157	277	,000	,895	277	,000
	Ortaokul	,171	290	,000	,907	290	,000
	Lise	,179	603	,000	,886	603	,000
	Üniversite	,203	260	,000	,867	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,239	30	,000	,817	30	,000
Yardım Arama	Okuryazar değil	,205	7	,200*	,842	7	,103
	Okuryazar	,245	12	,045	,890	12	,117
	İlkokul	,087	277	,000	,965	277	,000
	Ortaokul	,108	290	,000	,945	290	,000
	Lise	,113	603	,000	,953	603	,000
	Üniversite	,084	260	,000	,960	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,123	30	,200*	,957	30	,255
Kaynak Yönetimi	Okuryazar değil	,247	7	,200*	,911	7	,401
	Okuryazar	,136	12	,200*	,935	12	,438
	İlkokul	,056	277	,035	,981	277	,001
	Ortaokul	,061	290	,011	,973	290	,000
	Lise	,087	603	,000	,966	603	,000
	Üniversite	,076	260	,001	,983	260	,003
	Yüksek lisans / Doktora	,155	30	,065	,927	30	,042
İçsel Hedef Düzenleme	Okuryazar değil	,244	7	,200*	,921	7	,479
	Okuryazar	,209	12	,153	,880	12	,087

	İlkokul	,107	277	,000	,960	277	,000
	Ortaokul	,136	290	,000	,943	290	,000
	Lise	,121	603	,000	,951	603	,000
	Üniversite	,103	260	,000	,941	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,185	30	,010	,864	30	,001
Görev Değeri	Okuryazar değil	,265	7	,146	,870	7	,184
	Okuryazar	,260	12	,024	,863	12	,053
	İlkokul	,160	277	,000	,856	277	,000
	Ortaokul	,176	290	,000	,847	290	,000
	Lise	,159	603	,000	,861	603	,000
	Üniversite	,187	260	,000	,819	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,280	30	,000	,631	30	,000
Değer	Okuryazar değil	,360	7	,006	,786	7	,030
	Okuryazar	,184	12	,200*	,929	12	,367
	İlkokul	,117	277	,000	,930	277	,000
	Ortaokul	,153	290	,000	,907	290	,000
	Lise	,119	603	,000	,932	603	,000
	Üniversite	,118	260	,000	,906	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,227	30	,000	,832	30	,000
Sınav Kaygısı	Okuryazar değil	,234	7	,200*	,897	7	,312
	Okuryazar	,137	12	,200*	,936	12	,445
	İlkokul	,094	277	,000	,970	277	,000
	Ortaokul	,077	290	,000	,975	290	,000
	Lise	,093	603	,000	,978	603	,000
	Üniversite	,073	260	,002	,978	260	,001
	Yüksek lisans / Doktora	,124	30	,200*	,965	30	,402
Duyuşsal	Okuryazar değil	,234	7	,200*	,897	7	,312
	Okuryazar	,137	12	,200*	,936	12	,445
	İlkokul	,094	277	,000	,970	277	,000
	Ortaokul	,077	290	,000	,975	290	,000
	Lise	,093	603	,000	,978	603	,000
	Üniversite	,073	260	,002	,978	260	,001
	Yüksek lisans / Doktora	,124	30	,200*	,965	30	,402

Öz Yeterlilik	Okuryazar değil	,224	7	,200*	,857	7	,143
	Okuryazar	,144	12	,200*	,924	12	,323
	İlkokul	,090	277	,000	,949	277	,000
	Ortaokul	,106	290	,000	,943	290	,000
	Lise	,126	603	,000	,944	603	,000
	Üniversite	,101	260	,000	,959	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,209	30	,002	,759	30	,000
Kontrol İnancı	Okuryazar değil	,313	7	,037	,782	7	,027
	Okuryazar	,228	12	,084	,837	12	,025
	İlkokul	,225	277	,000	,804	277	,000
	Ortaokul	,206	290	,000	,793	290	,000
	Lise	,214	603	,000	,761	603	,000
	Üniversite	,224	260	,000	,760	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,233	30	,000	,720	30	,000
Beklenti	Okuryazar değil	,219	7	,200*	,911	7	,401
	Okuryazar	,140	12	,200*	,937	12	,463
	İlkokul	,089	277	,000	,945	277	,000
	Ortaokul	,106	290	,000	,937	290	,000
	Lise	,110	603	,000	,933	603	,000
	Üniversite	,116	260	,000	,944	260	,000
	Yüksek lisans / Doktora	,234	30	,000	,741	30	,000

EK 2. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği

Soru
No

GÜDÜLENME DÜZEYİ

1.	Bu derste beni zorlayan, aynı zamanda da geliştiren konuları tercih ederim; böylece yeni şeyler öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.	Uygun bir şekilde çalışsam, bu dersin tüm konularını öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.	Sınav sırasında, sorulara verdiğim cevapların diğer öğrencilerin cevaplarından daha kötü olduğunu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.	Bu dersten yüksek bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.	Sınav sorularını çözerken, cevaplayamayacağımı düşündüğüm diğer sorular aklıma gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.	Bu dersin konularını öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7.	Sınav sırasında, başarısız olursam bunun getireceği sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8.	Bu derste öğretmenin anlatacağı en karmaşık konuları bile anlayabileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9.	Bu derste, öğrenmesi daha zor olsa bile, merak uyandıran konuları tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10.	Çok çalışsam bu dersin tüm konularını anlarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11.	Sınavdayken kendimi huzursuz ve sıkıntılı hissedirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12.	Bu dersin ödevlerini çok güzel yapacağıma ve sınavlarımdan mükemmel geçeceğine inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13.	Bu derste beni en çok memnun eden, dersin konularını olabildiğince çok anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14.	Bu derste işlenen konuların yararlı olduğunu düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15.	Elimde olsa, yüksek bir notu garantilemese bile daha çok öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16.	Bu derste işlenen konular hoşuma gidiyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17.	Bu derste işlenen konuları anlamak benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18.	Sınav sırasında kalbimin hızlı hızlı attığını hissedirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19.	Bu derste öğretilen becerileri çok iyi yapabileceğimden eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

20.	Dersin zorluğunu, öğretmenini ve becerilerimi dikkate aldığımda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
-----	--	-----------------------------

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

21.	Bu derste verilen kaynakları okurken, düşüncelerimi düzenlememe yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22.	Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için genellikle önemli noktaları gözden kaçıırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23.	Genellikle bu derse, konuları bir başkasına anlatarak çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24.	Genellikle dikkatimi toplayabileceğim yerde dersime çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25.	Bu dersle ilgili kaynakları okurken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26.	Bu derste söylenen ya da bu dersle ilgili okuduğum bilgilerin, doğru olup olmadığını genellikle sorgularım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27.	Bu derse çalışırken konuları kendi kendime tekrar ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28.	Bu dersle ilgili herhangi bir şey okurken kafam karıştığında, okuduklarıma döner ve bu karışıklığı gidermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29.	Bu derse çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30.	Bu derse çalışmak için ayırdığım zamanı iyi değerlendiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31.	Ders kitaplarını anlamakta zorlandığımda, bu kitapları okuma yöntemimi değiştiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
32.	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla birlikte çalışmayı denerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notları ve kitapları tekrar tekrar okurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34.	Derste ya da okuduğum kitaplarda bir görüş, yorum ya da sonuç verildiğinde, bunların doğruluğunu destekleyen yeterli kanıt olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35.	Bu derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam da derste başarılı olmak için çok çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36.	Bu dersin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

37.	Bu dersi çalışırken, çalıştığım konuları arkadaşlarımla tartışmak için genellikle zaman ayırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38.	Dersin konularını bir başlangıç noktası olarak görür ve bu konularla ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39.	Bu derse çalışırken, ders notları, kitaplar ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
40.	Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41.	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
42.	Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline uyacak biçimde ders çalışma yöntemimi ayarlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
43.	Öğretmenden iyi anlamadığım konuları açıklamasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
44.	Bu derste önemli kavramları bana hatırlaması için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
45.	Bu derse çalışırken yalnızca okuyup geçmek yerine, neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye ve konuyu düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
46.	Bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında olabildiğince bağlantı kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
47.	Bu derse çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
48.	Bu dersle ilgili kitapları okurken, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
49.	Derslerime belli bir yerde çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
50.	Derste öğrendiğim bilgilerle kendi düşüncelerim arasında bağlantı kurmaya çalışmak hoşuma gider.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
51.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notlardan ve okuduğum kaynaklardan konunun ana fikrini çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
52.	Bu derste herhangi bir konuyu anlamadığım zaman, sınıftaki başka bir öğrenciden yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

53.	Okuduğum kitaplarla, derste öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak bu dersin konularını anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
54.	Bu dersin ödevlerini zamanında yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
55.	Bu dersle ilgili bir görüş okuduğumda ya da duyduğumda, bu görüşün alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
56.	Bu ders için önemli olabilecek noktaların listesini çıkarır ve bu listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
57.	Bu derse düzenli olarak devam ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
58.	Dersin konuları ilgimi çekmese ve çok anlamlı gelmese bile, bu konuların tamamını bitirinceye kadar çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
59.	İhtiyacım olduğunda yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
60.	Bu derse çalışırken iyi anlamadığım kavramları belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
61.	Bu derse çalışırken, her aşamada yapacaklarımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
62.	Notlarımı tutarken bir karışıklık olursa daha sonra bu karışıklığı mutlaka düzeltirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
63.	Kitaplardan edindiğim bilgileri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÇALIŞMAMIZA KATILDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ

EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.11.2020-E.32902



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16047350

03.11.2020

Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlg: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 13.10.2020 tarihli ve 24341 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi İbrahim ASLAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Performanslarının Motivasyonel ve Öz-Düzenleme Öğrenme Bileşenleri Açısından İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında ilimize bağlı okullarda öğrenim gören 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:

Gereği:

Gazi Üniversitesi

Bilgi:

B Plansı

Wi

EK 4. Gazi Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2020-E.51143



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.02.2020 tarihli ve E.29607 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim ASLAN'ın, Doç. Dr. Melike ÖZER KESKİN'in danışmanlığında yürüttüğü *"Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Performanslarının Motivasyonel ve Öz-Düzenleme Öğrenme Bileşenleri Açısından İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 07.04.2020 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2020-196

Ek: 1 Liste

Win

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 07.04.2020

TOPLANTI SAYISI : 04

ADI – SOYADI

İMZA

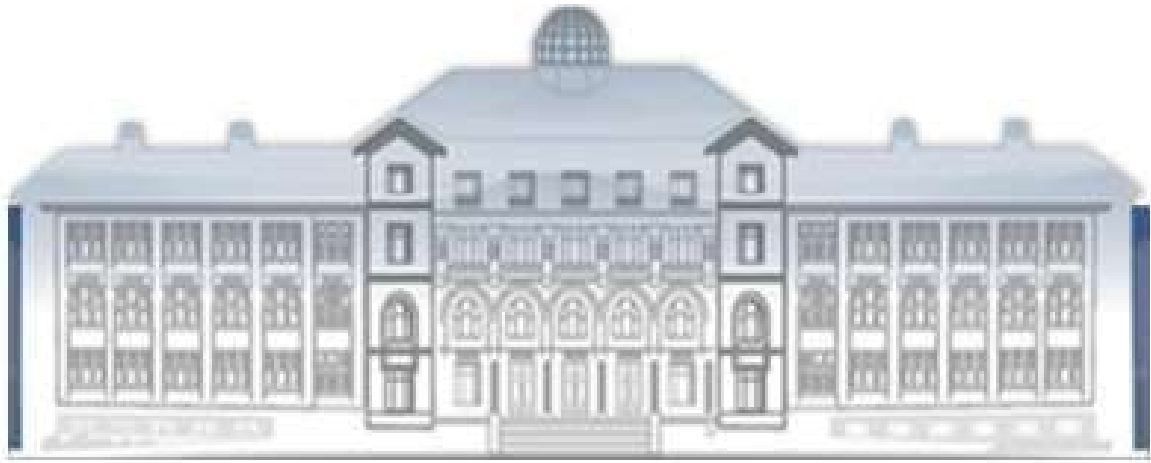
EK 5. Ölçek İzin Göstergesi

Melike Hocam merhaba,

Hedef kitle 12-18 yaş aralığındaki öğrenciler ise bu ölçeği kullanabilirsiniz. Üniversite öğrencileri için kullanacaksanız o çalışmayı başka arkadaşlar yaptı. İzni onlardan almak gerekebilir.

12-18 yaş için kullanacaksanız ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarız. Ölçeğin son halini ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar ve sağlıklı günler dilerim.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...