



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYO-EKONOMİK
DURUMLARININ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN
MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Gözde Yüce

DOKTORA TEZİ

KİMYA EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Gözde

Soyadı: Yüce

Bölümü: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Durumlarının ve Kişilik Özelliklerinin Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi.

İngilizce Adı: Investigation of the Effects of Pre-Service Teachers' Socio-Economic Statuses and Personality Traits on Their Motivations

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: Gözde Yüce

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gözde Yüce tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Sosyo-ekonomik Durumlarının ve Kişilik Özelliklerinin Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Akkuş

Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Ayhan Yılmaz

Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Özge Özyalçın Oskay

Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ayşe Yalçın Çelik

Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Burcu Işık

Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/02/2023

Bu tezin Kimya Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım kızlarım Gökçe'me ve Ece'me

TEŞEKKÜR

Doktora tez sürecime birlikte başladığımız ancak tezimin uygulama aşamasında emekli olan, derslerinde ve birebir danışmanlığında, engin bilgisi, farklı bakış açılarıyla ufkumu genişleten, dinlemekten büyük zevk aldığım, çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Basri ATASOY’a teşekkürlerimi sunarım.

Şanslıyım ki bu süreci birlikte sonlandırdığımız, bana sadece tez danışmanlığı yapmayıp, direncim kırılacak gibi olduğunda sözleriyle yüreklendiren, rahatlıkla kendimi ifade etmemi sağlayan, fikirlerime değer veren ve yapıcı tavsiyeleriyle bana rehberlik eden çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ’a teşekkürlerimi sunarım.

Gece gündüz demeden benimle paylaşımda bulunan, makale ve tez yazım sürecinde desteğini esirgemeyen, ihtiyaç duyduğum her konuda samimiyetle beni yönlendiren, bana bir hocadan çok bir arkadaş gibi yaklaşan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Funda EKİCİ’ye çok teşekkür ederim.

Uzun uğraşlar gerektiren ve yıllar süren çalışmamın tamamlanmasında desteği ve emeği olan bölümdeki hocalarıma, mesai arkadaşlarıma ve uygulamalara katılan öğretmen adaylarına içtenlikle teşekkür ederim.

Canım annem, babam ve kardeşim, sizin varlığınızı hissetmek her zaman güç kaynağım oldu, her koşulda bana olan desteğiniz ve gösterdiğiniz fedakarlıklar için teşekkür ederim.

Bu uzun ve zorlu süreçte anlayışı, sabrı ve güveniyle bana destek olan eşim Mehmet Afşın YÜCE’ye teşekkür ederim.

Son olarak, motivasyon kaynağım, ışıklarıyla yolumu aydınlatan, varlıklarına her gün her saniye şükrettiğim canım kızlarım Gökçe’ım ve Ece’ım, size ne kadar teşekkür etsem azdır.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYO-EKONOMİK DURUMLARININ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Gözde Yüce

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat, 2023

ÖZ

Eğitim alanında son zamanlarda sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de birer özdüzenleme becerisine sahip bireyler olması gerekliliği dikkat çekmektedir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli motivasyona sahip olmaları ve özdüzenleme becerilerini kullanmaları önemlidir. Bu nedenle, özdüzenlemeli öğrenmenin bir alt boyutu olan motivasyonu etkileyebileceği düşünülen, sosyo-ekonomik durum, kişilik özellikleri gibi bazı değişkenler açısından incelemenin oldukça değerli olabileceğinden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları ile kişilik özelliklerinin motivasyonlarını yordayıp yordamadığının tespit edilmesi amaçlandı. Sosyo-ekonomik duruma ilişkin olarak aile yapısı, aile tutumu, gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyleri ele alındı. Önce sosyo-ekonomik durumun motivasyona etkisi, ardından kişilik özelliklerinin sosyo-ekonomik durumdan etkilenebileceği düşünüldüğünden, bu iki değişkenin birlikte motivasyon üzerindeki etkisi araştırıldı. Bu amaçla, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları ve kişilik özelliklerinin motivasyonun bileşenleri olan özyeterlik, hedef yönelimi, yüklemeler ve bilimsel epistemolojik inançlar üzerindeki etkisini yordama gücü hiyerarşik regresyon analizi ile tespit edildi. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemiyle yürütüldü. Çalışmanın örneklemini

Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde 2018-2019 öğretim yılında öğrenim gören 712 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından olan ‘Beş Faktör Kişilik Ölçeği’ öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini, Sosyo-ekonomik Durum Formu ise öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarını belirlemede kullanıldı. Öğretmen adaylarının motivasyonlarını belirlemek için ise Genel Özyeterlik Ölçeği, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği kullanıldı. Gönüllü onam formu alınarak 712 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen verilerle yapılan kontrol değişkenli hiyerarşik regresyon analizi sonucunda; sosyo-ekonomik değişkenlerin motivasyonun bazı bileşenleri üzerinde düşük düzeyde anlamlı etkileri görüldü. Kişilik özellikleri analize dahil edildiğinde ise öğretmen adaylarının motivasyonlarının tüm bileşenleri üzerinde daha yüksek düzeyde anlamlı etkileri olduğu, özellikle motivasyonun özyeterlik ve onu izleyen hedef yönelimi bileşenleri üzerinde oldukça etkili olarak değerlendirilebilecek bulgular tespit edildi. Çalışmadan elde edilen bu bulgulara göre; öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ve kişiliklerinin şekillendiği yetişme ortamının onların motivasyonları üzerindeki etkisine ilişkin yararlı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özdüzenlemeli öğrenme, motivasyon, sosyo-ekonomik durum, kişilik özellikleri, özyeterlik, hedef yönelimi, yüklemeler, epistemolojik inançlar

Sayfa Adedi: xviii+184

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ

**INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF PRE-SERVICE
TEACHERS' SOCIO-ECONOMIC STATUSES AND
PERSONALITY TRAITS ON THEIR MOTIVATIONS**

(Ph.D Thesis)

Gözde Yüce

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2023

ABSTRACT

In the field of education, it has recently been noted that not only students but also teachers should be individuals with self-regulation skills. It is important for pre-service teachers, who are the teachers of the future, to have the necessary motivation and use self-regulation skills in order to apply teaching methods effectively. Therefore, in this study which was conducted based on the fact that it may be very valuable to examine some variables such as socio-economic status and personality traits, which are thought to affect motivation, which is a sub-dimension of self-regulated learning, it was aimed to determine whether the socio-economic status and personality traits of pre-service teachers predict their motivation or not. Family structure, family attitude, income level and education levels of parents were discussed regarding socio-economic status. Firstly, the effect of socio-economic status on motivation was researched, and then, since it was thought that personality traits could be affected by socio-economic status, the effect of these two variables together on motivation was researched. For this purpose, the predictive power of socio-economic status and personality traits of pre-service teachers on self-efficacy, goal orientation, attributions and scientific epistemological beliefs, which are the components of motivation, was determined by hierarchical regression analysis. The study was conducted with the correlational screening method, which is one of the quantitative

research designs. The sample of the study consisted of 712 pre-service teachers studying in various departments of the faculty of education of a state university in Ankara province in the 2018-2019 academic year. The 'Five Factor Personality Scale', which is one of the data collection tools used in the study, was used to determine the personality traits of pre-service teachers, and the Socio-economic Status Form was used to determine the socio-economic status of pre-service teachers. General Self-Efficacy Scale, 2x2 Achievement Orientations Scale, Success-Failure Attributions Scale and Scientific Epistemological Beliefs Scale were used to determine the motivation of pre-service teachers. As a result of the hierarchical regression analysis with control variables made with the data obtained from the research conducted with the participation of 712 pre-service teachers by obtaining a voluntary consent form, it was observed that socio-economic variables had low level significant effects on some components of motivation. When the personality traits were included in the analysis, it was found that the motivation of the pre-service teachers had higher significant effects on all components, and especially the findings of the motivation which could be considered to be quite effective on the self-efficacy and subsequent goal orientation components were determined. According to these findings obtained from the study, it is thought that it will provide useful information about the effect of pre-service teachers' personality traits and the upbringing environment in which their personalities are shaped on their motivation.

Keywords: Self-regulated learning, motivation, socio-economic status, personality traits, self-efficacy, goal orientation, attributions, epistemological beliefs

Page Number: xviii+184

Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Araştırma Problemi	5
1.5 Araştırmanın Varsayımları	6
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7 Tanımlar	6
BÖLÜM II	8

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Sosyo-ekonomik Faktörler, Aile, Aile Tipi ve Tutumları.....	11
2.1.1 Aile Tipleri ve Tutumları.....	14
<i>2.1.1.1 Demokratik tutum.....</i>	<i>16</i>
<i>2.1.1.2 Otoriter tutum</i>	<i>17</i>
<i>2.1.1.3 Serbest ilgisiz tutum.....</i>	<i>18</i>
<i>2.1.1.4 Aşırı hoşgörülü tutum.....</i>	<i>18</i>
<i>2.1.1.5 Koruyucu tutum.....</i>	<i>19</i>
<i>2.1.1.6 Tutarsız tutum.....</i>	<i>20</i>
2.2 Kişilik	20
2.2.1 Kişilik Kuramları	25
<i>2.2.1.1 Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı.....</i>	<i>25</i>
<i>2.2.1.2 Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı.....</i>	<i>26</i>
<i>2.2.1.3 Bowlby ve Bağlanma Kuramı.....</i>	<i>26</i>
<i>2.2.1.4 Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....</i>	<i>27</i>
2.2.2 Beş Faktör Kişilik Modeli/Büyük Beşli (The Big Five Factor) ve Özellikleri .	28
<i>2.2.2.1 Dışa dönüklük-İçedönüklük (Extroversion-Introversion).....</i>	<i>29</i>
<i>2.2.2.2 Uyumluluk/ Yumuşakbaşlılık/ Uzlaşılabilirlik- Hırçınlık (Agreeableness- Hostility).....</i>	<i>30</i>
<i>2.2.2.3 Öz Denetim/Sorumluluk – Yönsüzlük/Dağınıklık (Conscientiousness – Undirectedness).....</i>	<i>31</i>
<i>2.2.2.4 Duygusal Tutarsızlık/Nörotisizm – Duygusal Tutarlılık (Emotional Stability/Neuroticizm – Unstability)</i>	<i>33</i>
<i>2.2.2.5 Gelişime Açıklık – Gelişmemişlik (Intelligence/Openness to Experience – Unintelligence).....</i>	<i>34</i>
2.3 Özdüzenleme	38
2.3.1 Özdüzenlemeli Öğrenme.....	40
2.3.2 Özdüzenlemeli Öğrenmenin Teorik Temelleri.....	43
<i>2.3.2.1 Operant (Edimsel) Teoriye Göre Özdüzenlemeli Öğrenme</i>	<i>44</i>
<i>2.3.2.2 Bilgiyi İşleme Teorisine Göre Özdüzenlemeli Öğrenme</i>	<i>45</i>
<i>2.3.2.3 Sosyal Yapılandırmacı Teoriye Göre Özdüzenlemeli Öğrenme.....</i>	<i>48</i>

2.3.2.4 Sosyal Bilişsel Teoriye Göre Özdüzenlemeli Öğrenme	49
2.3.3 Özdüzenlemeli Öğrenme Modelleri.....	51
2.3.3.1 Zimmerman'ın Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli.....	52
2.3.3.2 Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli.....	56
2.3.3.3 Schraw'ın Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli.....	59
2.3.4 Özdüzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri.....	63
2.3.5 Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	64
2.3.5.1 Bilişsel Öğrenme Stratejileri	65
2.3.5.2 Üst Biliş Stratejileri.....	65
2.3.5.3 Kaynak Yönetme Stratejileri.....	66
2.3.5.4 Diğer Öğrenme Stratejileri.....	66
2.4 Motivasyon.....	68
2.4.1 Özyeterlik.....	73
2.4.1.1 Öğretmen Özyeterliği.....	79
2.4.2 Hedef Yönelimi	81
2.4.2.1 Hedef Yönelimi Modelleri	83
2.4.3 Yükleme Teorisi.....	87
2.4.3.1 Weiner'in Yükleme Teorisi.....	90
2.4.4 Epistemolojik İnançlar	93
2.5 Öğretmen Motivasyonu	97
2.6 İlgili Araştırmalar	98
BÖLÜM III	102
YÖNTEM.....	102
3.1 Araştırma Modeli.....	102
3.2 Örneklem	103
3.3 Pilot Çalışma.....	104
3.4 Verilerin Toplanması.....	105

3.5 Veri Toplama Araçları	105
3.5.1 Beş Faktör Kişilik Ölçeği (5FKÖ).....	106
3.5.2 Sosyo-Ekonomik Durum (SED) Formu	106
3.5.3 Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği (BEİÖ)	107
3.5.4 Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği	108
3.5.5 Genel Özyeterlik Ölçeği	108
3.5.6 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği.....	109
3.6 Verilerin Analizi.....	109
 BÖLÜM IV	 128
 BULGULAR VE YORUM	 128
4.1 Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterlik Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	128
4.2 Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	132
4.3 Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	136
4.4 Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Bilimsel Epistemolojik İnanç Değişkenini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları....	142
 BÖLÜM V	 144
 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	 144
 ÖNERİLER.....	 148
 KAYNAKLAR.....	 150
 EKLER	 169

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Beş Faktör Kişilik Envanterindeki Temel Faktörler</i>	36
Tablo 2. <i>Özdüzenlemenin Bazı Anahtar Unsurları</i>	42
Tablo 3. <i>Bir Öğrenme Stratejisini Kurma ve Uygulama Adımları</i>	46
Tablo 4. <i>Öğrenme Metotları</i>	47
Tablo 5. <i>Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme Modelinin Evreleri ve Alanları</i>	57
Tablo 6. <i>Düşük ve Yüksek Özdüzenlemeye Sahip Öğrenenlerin Özellikleri</i>	64
Tablo 7. <i>Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri</i>	66
Tablo 8. <i>Motivasyonlu Öğrenme Modeli</i>	68
Tablo 9. <i>İki Hedef Yönelimleri, Yaklaşım ve Kaçınma Formları</i>	85
Tablo 10. <i>Matematik Sınavında Notlara Dair Örnek Yüklemeler</i>	90
Tablo 11. <i>Weiner'e Göre Yüklemelerin Sınıflandırılması</i>	91
Tablo 12. <i>Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular</i>	103
Tablo 13. <i>Uyum İndeksleri Uyum Ölçütleri</i>	111
Tablo 14. <i>Beş Faktör Kişilik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları</i>	113
Tablo 15. <i>Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular</i>	114
Tablo 16. <i>Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları</i>	115
Tablo 17. <i>Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeğine İlişkin Bulgular</i>	116
Tablo 18. <i>Başarı Yüklemeleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları</i>	118
Tablo 19. <i>Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular</i>	119
Tablo 20. <i>Başarısızlık Yükleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları</i>	121

Tablo 21. Başarısızlık Yükleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	122
Tablo 22. Özyeterlik Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları	124
Tablo 23. Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	124
Tablo 24. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları	126
Tablo 25. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	127
Tablo 26. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterliğin Başlama Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	129
Tablo 27. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterliğin Yılmama Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	130
Tablo 28. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterliğin Sürdürme Çabası-İsrar Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	131
Tablo 29. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterlik Toplam Puanı Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	132
Tablo 30. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Öğrenme-Yaklaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	133
Tablo 31. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Öğrenme-Kaçınma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	134
Tablo 32. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Performans-Yaklaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	135
Tablo 33. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Performans-Kaçınma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	136
Tablo 34. Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarı Yüklemleri Öğretmen ve Derse Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	137

Tablo 35. <i>Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarı Yüklemeleri Aileye Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	138
Tablo 36. <i>Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarı Yüklemeleri Kendine Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	139
Tablo 37. <i>Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarısızlık Yüklemeleri Öğretmen ve Derse Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	140
Tablo 38. <i>Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarısızlık Yüklemeleri Aileye Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	141
Tablo 39. <i>Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarısızlık Yüklemeleri Kendine Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	142
Tablo 40. <i>Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Bilimsel Epistemolojik İnanç Değişkenini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	143

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Beş faktör kişilik envanterinin faktör ve boyut şeması.....	37
Şekil 2. Davranış (B), biliş ve diğer kişisel süreçler (P) ve dış çevre (E) arasındaki ilişki..	39
Şekil 3. Üçlü karşılıklı nedensellik modeli	49
Şekil 4. Zimmerman'nın özdüzenlemeli öğrenme evreleri	53
Şekil 5. Özdeğerlendirmenin döngüsel yapısı.....	55
Şekil 6. Schraw vd. (2006)'nin özdüzenlemeli öğrenme modeli	60
Şekil 7. Motivasyonun bileşenleri.	71
Şekil 8. Özyeterliğin rolünü vurgulayan başarı davranışı modeli	76
Şekil 9. Hedeflerin motivasyona etkisi.....	86
Şekil 10. Öğrenme hedeflerinin motivasyona etkisi	86
Şekil 11. Performans hedeflerinin motivasyona etkisi.....	86
Şekil 12. Nedensellik yükleme süreci	88
Şekil 13. Beklenti değer teorisi (Atkinson) ile yükleme teorisi (Weiner).....	93
Şekil 14. Beş faktör kişilik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	112
Şekil 15. Bilimsel epistemolojik inanç ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli	115
Şekil 16. Başarı yüklemeleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli	117
Şekil 17. Başarısızlık yükleme ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	120
Şekil 18. Özyeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	123
Şekil 19. 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	125

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

5FKÖ	Beş Faktör Kişilik Ölçeği
5FKM	Beş Faktör Kişilik Modeli
SED	Sosyo-ekonomik Durum
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
BEİÖ	Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği
BYÖ	Başarı Yüklemeleri Ölçeği
BSIZYÖ	Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği
CA	Cronbach Alpha
ÖZYÖ	Genel Özyeterlik Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Günümüzde yaygın olarak kullanılan ve öğrencilere “bilgiyi değil öğrenmeyi öğretmeliyiz” bakış açısına göre, öğrenmeyi öğrenme kişinin öğrenme sorumluluğunu almasıdır. Başka bir deyişle bireyin yaşadığı deneyimlerini düzenlemesi ve yeniden anlamlandırmasıyla onu yeni öğrenmelerinde kullanması durumudur. Öğrenmeyi öğrenmeye tarihi gelişimi açısından bakıldığında, 1980 öncesi öğrenmeyi öğretmek için öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmaktaydı. Fakat daha sonraları yapılan araştırmalarda öğrenmeyi öğrenme kavramının bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal boyutlardan oluştuğunun farkına varıldı (McCormick, 2006). Hatta aynı öğrenme stratejilerini bilen öğrencilerden bazılarının bu stratejileri kullanırken bazılarının kullanamadığı görülmüş, bu durumun altında yatan sebebin de duyuşsal bir boyut olan motivasyondan kaynaklanabileceği fikri ortaya atılmıştır (Zimmerman, 2000). Bu noktadan sonra farklı boyutlara sahip olan öğrenmeyi öğrenme kavramı artık “özdüzenlemeli öğrenme” olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Özdüzenlemeli öğrenme süreci bireylerin bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel olarak kendi öğrenmelerine katılmalarını gerektirir (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Pintrich (2000)’in özdüzenlemeli öğrenme modeli daha çok motivasyon ağırlıklıdır; modele göre, bireylerin özdüzenleme yapabilmelerinin temelini motivasyon oluşturmaktadır. Zimmerman (2000)’in modelinde de motivasyon her özdüzenleme evresinde bulunmaktadır. Geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının da özdüzenlemeli bireyler olarak yetişmesi ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi çok önemlidir. Özdüzenlemeli bir öğretmen belli bir konuyu öğrencilerin en verimli şekilde öğrenmelerini sağlamak için kendi öğretimini düzenleyebilen

öğretmendir. Öğretmenin bireysel özellikleri, davranışsal ve çevresel faktörler ise bu durumu etkilemektedir.

Motivasyon, “davranışın altında yatan nedenler” şeklinde tanımlanabileceği gibi (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin, 2010), “bireylerin devam etmesine, durmasına ve performanslarını tamamlamasına neden olan” olarak da tanımlanabilir (Pintrich & Schunk, 2002). Aynı akademik düzeydeki öğrencilerin bazılarının motivasyonları daha yüksek iken bazılarının motivasyonlarının neden yetersiz olduğu basitçe ortaya konulamamaktadır. Alan yazında bu bağlamda motivasyonu etkileyen faktörlerle (akademik performans, başarı vb.) ilgili birçok araştırma olmasına rağmen, kişilik farklılıkları ve sosyo-ekonomik değişkenler gibi değişkenlerin motivasyonu etkileyebileceğini gösteren araştırma sayısı daha azdır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları onların motivasyonları üzerinde etkilidir (Bektas-Cetinkaya & Oruc, 2011; Ginsburg & Bronstein, 1993; Leung & Kwan, 1998). Sosyo-ekonomik durumdan kastedilen aile tipi, aile tutumu, ailenin gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi gibi özelliklerdir. Ayrıca kişilik özellikleri de motivasyonu etkileyebilecek faktörlerden biridir (Sorić, Penezić & Burić, 2017; Parker, 2013). Kişiliğin gelişmesinde etkili olan birçok faktör vardır. Sosyal statü faktörü ve aile faktörü bu faktörler arasında yer alır (Uzun, 2020; Topçu, 2017; Caspi & Brent, 2001; Burger, 2006). Sosyal statü faktörü yani bireyin ait olduğu sosyal sınıfın eğitim imkânları, yaşam şekli, düşünce tarzı ve tüketim alışkanlıkları o bireyin kişilik özelliklerini etkilemektedir. Kişilik özelliklerinin gelişiminde aile faktörünün etkisi ise şöyle açıklanmaktadır. Bireyin davranış ve ilişkilere dair kazanması gereken temel bilgiler öncelikle aileden sağlanır. İlerleyen yıllarda da kişiliğin oluşumunda ailenin izleri devam eder. Bir birey ailesinden ne görüyorsa onları benimseyip toplumsal hayatında da ona göre davranabilir (Gürüz & Eğinli, 2012). Motivasyonla ilgili araştırmalarda, motivasyonun geliştirilmesi, yapılandırılması, bağlama özel olarak ve kültürden, aileden ve öğrenme ortamından nasıl etkilendiği ile ilgili olarak araştırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Jarvela & Jarvenoja, 2011). Alan yazında sosyo-ekonomik durumun motivasyona etkisi ya da motivasyon ile ilişkisine ilişkin araştırmalar olmasına rağmen (Clemons, 2008), kişilik özelliklerinin motivasyonla olan etkisi ya da ilişkisi üzerine yapılmış araştırma sayısının az olduğu görülmektedir (Komarraju, Karau & Schmeck, 2009; Sorić, Penezić & Burić, 2017). Alan yazında görülen bu eksiklikten hareketle bu araştırmada kişilik özelliklerinin de motivasyona etkisi ele alındı. Fakat kişilik özellikleri sosyo-ekonomik durumdan etkilenebileceğinden sosyo-ekonomik durumun ve kişilik özelliklerinin birlikte motivasyona etkisi incelendi.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının (*aile yapısı, aile tutumu, gelir düzeyi, anne eğitimi, baba eğitimi*) ve kişilik özelliklerinin (*Dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, açıklık ve nevrotiklik/duygusal dengesizlik*) motivasyonlarına (*özyeterlik, hedefyönelimi, başarı-başarısızlık yüklemeleri ve epistemolojik inançlar*) etkisini tespit etmektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Her insan belli bir genetik mirasla, kişisel özellikler, yetenekler ve ilgilerle dünyaya gelmektedir. Fakat deneyimlerle birlikte davranışları ve yetenekleri de değişmekte ve gelişmektedir. Yani beynimiz deneyimlerimiz birbirini karşılıklı olarak şekillendirir. Özdüzenleme becerisine sahip olan bireyler, duygularının, düşüncelerinin, davranışlarının ve doğabilecek sonuçların farkında olmalarının yanında dürtülerini de daha iyi kontrol edebilme becerisine sahip olurlar. Aslına bakacak olursak hiçbir birey kendiliğinden, duygularının farkında olan, olaylar karşısında davranış, duygu ve düşüncelerini planlayabilen, dürtülerini, hareketlerini ve sonuçlarını kontrol edebilen, hedeflerine ulaşmak için planlama ve strateji becerilerini kullanabilen yetenekde olmaz. Bu beceriler yıllar içinde edinilen farklı deneyimler ile şekillenir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren gerek ailenin gerekse sosyal çevrenin yönlendirmeleriyle edinilen deneyimlerin, yaşamın sonraki yıllarındaki sosyal, duygusal ve bilişsel yapılanmayı etkilediği düşünülürse, özdüzenlemenin gelişmesinde aslında yaşamın ilk aylarından itibaren dahi oynanan oyunlardan tutun da kurulan iletişimin önemli etkisi vardır. Özdüzenleme becerisine sahip olmak, öğrenmeye ve yeni deneyimlere açıklık, iletişim ve ilişkilerde kurulabilecek denge gibi bazı olumlu özellikleri de beraberinde getirir.

Günümüz eğitim sisteminde kendi öğrenmesinin ve yeteneklerinin bilincinde olan, bilgiyi yapılandıran, öğrenme sürecine aktif olarak katılan bireyler yetiştirmek en temel amaç olmuştur. Günümüzde eğitim kurumlarından bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeleri etkin olarak kullanabilen, bilim okuryazarı olan ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilen bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu nedenle de son yüzyılda özellikle üzerinde durulan özdüzenlemeli öğrenme ve bu kapsamda motivasyonel süreçler, öğrenmede ön plana

çıkılmaktadır. Özdüzenleme, kişinin kendi öğrenme süreci üzerinde hâkimiyet kurabilmesidir. Motivasyonel süreçler ise temel olarak bireyin kendi yeteneğine olan inancını ifade eden özyeterlik, bireylerin başarılı olmak için oluşturdıkları hedefleri ortaya çıkarmaya yönelik inançlarını bildiren hedef yönelimi ve görev sonunda başarı ve başarısızlığının nedenlerine yaptığı yüklemelerden oluşmaktadır. Schraw vd. (2006)'ne göre bilimsel epistemolojik inançlar da motivasyonun bir alt bileşeni olarak ele alınmıştır. Bu nedenle bu araştırmada bilimsel epistemolojik inançlar motivasyonun alt bileşeni olarak ele alındı.

Bireylerin en etkili bilgi kaynağı olan geçmiş yaşantıları açısından aileler, özyeterlik bilgi sağlayıcıları olarak rol oynar (Pajares & Schunk, 2001). Bu etki ailelere çocuklarının özyeterlik seviyelerini geliştirmede büyük sorumluluğun düştüğünü göstermektedir.

Alan yazında farklı kişisel özelliklerin (yetenek, zeka, kişilik gibi) ve demografik faktörlerin (yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, aile gibi) bireylerin özdüzenleme becerilerini nasıl etkilediği konusunda yapılmış çalışmalar olsa da sürecin aydınlatılması için yeterli değildir (Pintrich, 2000). Alan yazında kişisel özelliklerden ziyade akademik performans, başarı gibi değişkenlerle özdüzenleme süreçlerinin ilişkilendirildiği bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Graham (1994), çalışmasında Afro-Amerikan öğrencilerin akademik olarak başarısız olsalar bile yüksek özyeterlik algılarını sürdürmeye devam ettiklerini bulmuştur. Ancak öğrencilerin bilişsel ve özdüzenleyici stratejilerini değiştirme gereksiniminde bulunmayacakları için özyeterlikleri ve başarıları arasındaki bu uyumsuzluğun özdüzenleyici süreçler bakımından zararlı olduğunu belirtmiştir. Kişisel özelliklere ilişkin olarak ise alan yazında öğrencilerin genel gayret ve süreklilik seviyelerini devam ettirebilmeleri için yüksek özyeterlik inançlarının gerekli olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle özdüzenleme süreçlerinin farklı öğrencilerde nasıl işlediğini açıklayan çalışmalara ihtiyaç vardır (Pintrich, 2000). Pajares (1996) de çalışmasında düşük özyeterliğe sahip öğrencilere göre yüksek özyeterliğe sahip olan öğrencilerin zor hedefler ile karşılaştıklarında gayretlerinin arttığını, süreklilik gösterdiğini ve hedefe ulaşma konusunda ısrarcı olduklarını belirtmiştir.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda Güngör (2012), öğretmen adaylarının aileleri ve sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun eğitimden yararlanma, meslek sahibi olma gibi gelecekle ilgili tasarımlarını gerçekleştirmelerinde engel teşkil etmediğini belirtmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe bireylerin bağımsızlık ve kendine güven ihtiyaçlarının arttığı (Kuzgun, 1987), anne ve baba tutumlarının demokratikleştiği

(Gürkaynak, 1979), sevginin hakim olduğu aile ortamında modern kişilik eğilimlerinin daha çok geliştiğı (Kağıtçıbaşı, 1972), demokratik anne ve baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirmesine daha fazla imkan tanıdığı (Kuzgun, 1972) bulunmuştur.

Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının etkili öğretimi gerçekleştirmek için özdüzenleme süreçlerini kullanmaları ve gerekli motivasyona sahip olmaları bakımından özdüzenlemeli öğrenmenin motivasyon boyutu oldukça önemlidir. Dolayısı ile motivasyonu, sosyo-ekonomik durum, kişilik özellikleri vb. etkileyebilecek olan bazı değişkenler açısından incelemek oldukça değerlidir. Bu nedenle bu çalışmanın öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ve kişiliklerinin şekillendiğı yetiştirme ortamının onların motivasyonları üzerindeki etkisine ilişkin yararlı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırma Problemi

Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının ve kişilik özelliklerinin motivasyonlarına etkisi nasıldır?

Model 1. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları motivasyonlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

- Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları özyeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları hedef yönelimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları başarı-başarısızlık yülemelerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları bilimsel epistemolojik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Model 2. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına ek olarak kişilik özellikleri motivasyonlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

- Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına ek olarak kişilik özellikleri özyeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına ek olarak kişilik özellikleri hedef yönelimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

- Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına ek olarak kişilik özellikleri başarı-başarısızlık yülemelerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına ek olarak kişilik özellikleri bilimsel epistemolojik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sorulara;

1. Samimiyetle ve başkalarından etkilenmeden,
2. Dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, sosyo-ekonomik durum, kişilik özellikleri ve geniş bir kavram olan motivasyonun dört alt bileşeni olan özyeterlik, hedef yönelimi, başarı-başarısızlık yüklemeleri ve epistemolojik inançlar araştırılarak oluşturulmuştur.
2. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma Ankara’da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile sınırlıdır.
4. Çalışma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde araştırmaya katılan toplam 712 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Aşağıda bu tez çalışmasında yer alan bazı temel terimlere yer verildi.

Özdüzenleme (Ing. Self-regulation): Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde kontrol etme ve düzenleme girişimleridir (Zimmerman, 1986).

Özdüzenlemeli Öğrenme (Ing. Self-regulated Learning): Bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, bilişini, motivasyonunu ve davranışını izleme, düzenleme ve kontrol etme girişiminde bulunduğu aktif ve yapılandırıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Motivasyon (Ing. Motivation): Davranışın altında yatan nedenler (Guay vd., 2010) veya davranışın teşvik edilmesi ve sürdürülmesi sürecidir (Schunk, 2009).

Özyeterlik (Ing. Self-Efficacy): Bireylerin belli bir performansı sergilemek için kendi kapasitesine duyduğu inançlarıdır (Bandura, 1997).

Motivasyonel Düzenleme Stratejileri (Ing. Motivational Regulation Strategies): Bireylerin öğrenme ortamında akademik hedeflerine ulaşmak ve akademik bir etkinlik karşısında çabalarını sürdürebilmek için kullandıkları stratejilerdir (Wolters, 1999).

Hedef Yönelimi (Ing. Goal orientation): Hedef yönelimi, öğrencilerin başarıya ulaşmak için sahip oldukları inançlarını ve performanslarını değerlendirmek için kullandıkları ölçüt ve standartları inceler (Pintrich, 2000).

Epistemolojik inançlar (Ing. Epistemological beliefs): Bilginin doğası ve kaynağı hakkındaki inançlardır (Schraw vd., 2006).

Kişilik (Ing. Personality): Aiken (1993), kişiliği genel anlamda, insanların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal niteliklerinin bütünü şeklinde tanımlamıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Becerilerinin ve nasıl öğrendiğinin farkında olan, bilgiyi yapılandıran ve öğrenme sürecinde aktif rol oynayan bireyler yetiştirmek günümüz eğitim sisteminin en temel amaçlarından biridir (Bembenutty, 2011; Malik, 2018; Mill Eğitim Bakanlığı, 2018). Özdüzenlemeli öğrenmenin temelini kendi öğrenmesini düzenleyen ve öğrenme sorumluluğunu alan bireylerin yetişmesi oluşturmaktadır. Alan yazında özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili birçok model bulunmaktadır (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Borkowski, 1996; Pintrich, 2000; Schraw vd., 2006; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Bu modellerin çoğunda motivasyon özdüzenlemeli öğrenmenin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Bu modellerin en çok kullanılanları Zimmerman (2000) ve Pintrich (2000) tarafından önerilen özdüzenlemeli öğrenme modelleridir (Sirazieva, Zamaletdinov, Fahrutdinova & Fahrutdinov, 2018). Ayrıca Schraw vd., (2006) tarafından önerilen özdüzenlemeli öğrenme modeli fen eğitimi açısından uygun olan ve uygulamalı araştırmalara katkı sağlayan bir modeldir (de Blume, 2021). Pintrich'in, özdüzenlemeli öğrenme modelinde, motivasyonun özdüzenlemedeki rolünü analiz etmeye çalıştığı görülmektedir. Zimmerman'ın özdüzenlemeli öğrenme modelinde de motivasyonun, özdüzenleme üzerinde etkili olduğu, ayrıca öğrenme süreci boyunca kendini izleyen ve değerlendiren bireyin, olumlu sonuçlar elde etmesi durumunda motivasyonun arttığı ve öğrenme yöntemlerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Diğer bir model olan Schraw vd., (2006)'nin özdüzenlemeli öğrenme modelinde ise özdüzenleme; biliş, üstbilişsel kontrol ve motivasyonel inançların birleşimi olarak ele alınmaktadır.

Motivasyon, uzun bir araştırma geçmişine sahip temel bir psikolojik kavram olup aynı zamanda öğrenme sürecinde de öğreneni öğrenme durumuna iten bir güçtür. Motivasyonun tarihsel gelişiminde itki (dürtü) teorisi, koşullanma teorisi, bilişsel tutarlılık teorisi ve

hümanistik teoriler oldukça önemlidir. Ancak bu teoriler motivasyonu belli özellikleriyle ele alıp, öğrenme sürecini ve bireyin davranışlarını açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Schunk, 2012). Beklenti-değer teorisi, öz-değer teorisi, sosyal bilişsel teori, hedef teorisi ve içsel-dışsal motivasyon teorileri gibi çağdaş motivasyon teorileri ise motivasyon ile ilgili temel süreçleri açıklayarak, motivasyonun başarı ve öğrenmeyle ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu teoriler, eğitim alanındaki diğer teorilere bağımlı olmadan tek başına öğrenme sürecinin sonucuna katkıda bulunabilmektedir (Gopalan, Bakar, Zulkifli, Alwi, & Mat, 2017). Bu teorilerden sosyal bilişsel teori; eğitim, psikoloji ve iletişim gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Sosyal bilişsel teori, bilgi kazanımının kişisel faktörler, çevresel değişkenler ve davranışların karşılıklı etkileşimi yoluyla gerçekleşeceğini ifade eder. Ancak, bu teorik çerçeve içinde, öğrencilerin kişilik özelliklerini özdüzenlemeli öğrenmenin farklı bileşenleriyle ilişkilendiren araştırmalar oldukça yetersizdir (Sorić, Penezić & Burić, 2017).

Bu çalışma, motivasyon teorilerinden beklenti-değer teorisine dayandırılmaktadır. Bu teoriye göre motivasyonun üç önemli bileşeni vardır. Bunlar, *i)* beklenti bileşeni, *ii)* değer bileşeni ve *iii)* duyuşsal bileşendir. Beklenti bileşeni, bireylerin “bu görevi yapabilir miyim?” sorusuna verdikleri cevapları yansıtmaktadır (Pintrich & Schunk, 2002). Eğer birey öğrenme ortamını kontrol altında tutabileceğine ve görev için gerekli becerileri sergileyebileceğine güveniyorsa, bilişsel olarak daha etkin ve görevi tamamlamak için daha ısrarcı olur. Değer bileşeni, “bu görevi neden yapıyorum?” sorusuna cevap verir. Bu bileşen bireylerin hedefi önemsedikleri ya da önemsemedikleri ile ilgilidir. Duyuşsal bileşen ise “bu görev benim nasıl hissetmemi sağlar” sorusuna odaklanır. Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını bir şeye yüklemek süreçlerinde duygular çok önemlidir (Weiner, 2005). Dolayısıyla motivasyonu etkileyebilecek tüm duygular ve inançlar bu bileşenle ilgilidir.

Bu çalışmada motivasyonla ilgili olarak ele alınan bileşenler, özyeterlik, hedef yönelimi, yüklemeler ve epistemolojik inançlardır. Bu bileşenlerden özyeterlik, motivasyon teorilerinden beklenti-değer teorisinin beklenti bileşeni içerisinde; hedef yönelimi, değer bileşeni içerisinde; yüklemeler ve epistemolojik inançlar ise duyuşsal bileşeni içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, özyeterlik, hedef yönelimi ve yüklemeler bu araştırmada esas alınan özdüzenlemeli öğrenme modellerinden Zimmerman (2000) ve Pintrich (2000) modelindeki motivasyonla ilgili öne çıkan bazı boyutlardandır. Özyeterlik ve hedef yönelimi özdüzenlemeli öğrenme davranışının sergilenmesinde en belirleyici motivasyonel inançlardır (Sakız & Özdemir, 2014). Bireyin elde ettiği bir sonucu neye bağladığı (zeka, sosyal çevre, şans gibi) ise özdüzenleme davranışının gelişimi için oldukça önemlidir

(Schunk, 2001). Diğer bir model olan Schraw vd., (2006)'nin özdüzenlemeli öğrenme modelinde ise motivasyona diğer iki modelden farklı olarak epistemolojik inançlar da dahil edilmiştir. Özdüzenlemeli bireyler çeşitli stratejileri esnek şekilde kullanırlar, bu stratejileri özyeterlik, hedef yönelimi ve epistemolojik inançlar gibi çeşitli motivasyonel inançlar ile birlikte artırırılar. Bu nedenle bu araştırmaya motivasyonun bileşenlerinden özyeterlik, hedef yönelimi, yüklemeler ve epistemolojik inançlar dâhil edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada motivasyon teorilerinden beklenti-değer teorisi esas alınmıştır ve motivasyon, Zimmerman (2000) ile Pintrich (2000) modellerindeki özyeterlik, hedef yönelimi ve yüklemeler ile Schraw vd., (2006)'nin modelindeki epistemolojik inançlar açısından incelenmiştir.

Bireyler hedefler koyar ve bu hedeflerine ulaşmak için uygun davranışlar sergilerler. Motivasyon, kişinin bu davranışları gerçekleştirmeye olan inancına (yüksek özyeterlik) bağlıdır. Bireyin birçok alanda sağlıklı bir gelişim süreci geçirmesi, geleceğine dönük doğru planlar yapabilmesi, hayata karşı güçlü durabilmesi için kendine yönelik inançlarının sağlamlığı oldukça önemlidir (Sert, 2020). Bunlar özyeterlik algılarıyla ilgilidir. Özyeterlik, bireyin hayattaki zor deneyimler karşısında ne ölçüde çaba sarf edeceğini ve tüm gayretleri sonucunda ne düzeyde dirençli ve sebatlı olacağını gösterir (Bandura, 1997).

Motivasyonun diğer bir bileşeni olan hedef yönelimi, öğrencilerin akademik hedefler belirleyebilmelerinde, bu hedefi sürdürüp tamamlayabilmelerinde etkili olan gerekçeleridir (Anderman, Austin & Johnson, 2002). Dweck'in (2002) hedef yönelimi tanımına göre hedef yönelimi, öğrenme hedefleri ve performans hedefleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireyin bir hedefi gerçekleştirmesindeki amaç başarılı olmak, yüksek not almak, diğerlerinden daha iyi olmak, takdir edilmek (performans odaklı hedef yönelimi) olabileceği gibi öğrenmek, uzmanlık ve beceri kazanmak (öğrenme odaklı hedef yönelimi) da olabilir (Ames, 1992; Dweck, 2002; Pintrich, 2000).

Motivasyonun bir diğer bileşeni olan yüklemeler, bireyin kendi davranışları ve başkalarının davranışlarının nedeni olarak neyi gördükleri ile ilgilidir (Weiner, 2010). Diğer bir deyişle yüklemeler, ortaya çıkan sonuçların, algılanan sebepleri olarak da tanımlanabilir (Schunk, 2005). Weiner (2010), bu konuyla ilgili olarak nedensel yükleme modelini önermiştir. Bu modele göre bireyler başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini içsel (yetenek, çaba, duygu) ve dışsal (görevin zorluğu, öğretmen etkisi, şans) faktörlere bağlarlar. Bireyler nedensel yüklemelerini oluştururken durumsal ipuçlarını ve geçmiş tecrübelerinden edindikleri bilgileri kullanırlar (Schunk, 1994). Aynı zamanda yüklemeler bireyin gelecekteki davranışlarına, başarı beklentilerine ve duygusal tepkilerine etki eder (Weiner, 2005). Sonuç

olarak yüklemeler, inançları, duyguları ve davranışları etkilediği için motivasyon açısından çok önemlidir.

Motivasyonun diğer bir bileşeni ise epistemolojik inançlardır (Schraw vd., 2006). Epistemolojik inançlar, bilginin doğası ve kaynağı ile ilgili olan inançlardır (Hofer & Pintrich, 1997; Reiner & Gilbert, 2000). Bu inançlar gerçekçi (realist) epistemolojik görüşler olarak ve bilginin karmaşık, değişebilir ve kişisel deneyimlerle yapılandırılabilir olması gibi inançlar da göreceli epistemolojik görüşler olarak sınıflandırılmaktadır (Hammer & Elby, 2002). Uygun özyeterlik inancına ve göreceli epistemolojik görüşe sahip bireyler akademik hedeflerine ulaşmak için daha motivedirler, öğrenme süreçlerinde daha çok strateji kullanırlar (Blank, 2000).

Bu çalışmada, sosyo-ekonomik durum ve kişilik özelliklerinin motivasyon üzerindeki etkisine odaklandığından bu konular sırasıyla ele alınmıştır.

2.1 Sosyo-ekonomik Faktörler, Aile, Aile Tipi ve Tutumları

Çocuk yetiştirmede genel beklenti ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin iyi eğitim almış olması, kardeş sayısı gibi faktörlerin önemli olduğudur. Yaşanılan hızlı toplumsal değişim ve dönüşüm, teknolojinin etkisinin artması ve kolay erişilebilir hale gelmesi, iletişim araçlarının yaygınlaşması ailelerin eğitim olgusu karşısındaki tutum ve davranışlarını da değiştirmiştir. Bu etmenler öğretmen adaylarının, ailelerinin, ekonomik yapılarının da değişmesine yol açmıştır. Dolayısıyla bu araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının motivasyonlarının da bu etmenlerden etkilenmiş olabileceği düşünülmüştür.

Gelişim üzerindeki aile etkisinin önemli unsurları arasında Sosyo-ekonomik durum (SED), ev ortamı ve ebeveyn katılımını sayabiliriz. SED farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar genel olarak sosyal düzey ve ekonomik göstergeleri (servet ve eğitim) içerir. Pek çok araştırmacı SED’i belirlemek için üç öncelikli göstergelyi inceler: Ebeveynlerin geliri, eğitimleri ve meslekleri (Sirin, 2005).

SED’in açıklayıcı değil, tanımlayıcı bir değişken olduğu akıldan çıkarılmamalıdır (Pintrich & Schunk, 2002). Çocukların yoksul ailelerden geldikleri için gelişim sürecinde geride kaldıklarını söylemek, geride kalmanın nedenlerini açıklamaz. Gelişim zorluklarının nedeni yoksullukla bağlantılı etkenler olabilir. Aynı zamanda yoksul ailelerden gelen bütün

çocuklar gelişim sürecinde geride kalmaz. Kötü koşullarda yetişip başarılı olan yetişkinler için sayısız örnek vardır (Schunk, 2011).

Başarma motivasyonunun kuvvetle çocuğun yetiştiği ev ortamında şekillenmesi akla yatkındır. Ortak kanıya göre, çocuğun gelişim ve öğreniminde ailenin çok önemli rolü olduğu kabul edilse de, bazı araştırmacılar bu rolün abartıldığı görüşündedirler (Schunk, 2011).

Ev ortamının zengin olanaklar sunması ile ilgili çok değişken vardır, genellikle bu zenginlikle SED örtüşür. Bazı ev ortamları çocuklara ‘ekonomik sermayeye’ dayalı deneyimler (bilgisayar, oyun ve kitaplar) sunarken, bazıları ‘insan sermayesini’ (ödeve yardım eden ebeveynler), bazen de ‘sosyal sermaye’ (sosyal bağlantılarla ebeveynlerin çocukları takımlara ve diğer etkinliklere sokması) sağlar. Bazı ev ortamlarında ise bunların biri veya daha fazlası eksiktir (Schunk, 2011).

Erken dönemde evde yaşanan öğrenme sürecinin çocuğun zekasına olumlu şekilde yansıdığına ilişkin birçok bulgu vardır (Pintrich & Schunk, 2002). Ev ortamının bilişsel gelişim üzerindeki etkisinin en güçlü olduğu zaman bebeklikten erken çocukluğa kadar olan dönemdir. Ev ortamında gelişim bakımından önemli etkenler arasında, annenin duyarlılığı, disiplin tarzı, çocuğun ilgisi, evedeki düzen, uyarıcıların varlığı ve etkileşim fırsatları gibi pek çok madde sayabiliriz. Sıcak ve hassas bir ev ortamı sağlayan ebeveynler çocukların keşif ve merak duygularını teşvik ederler, bu da entelektüel gelişmeyi hızlandırır (Meece, 2002).

Bilişsel işlevler açısından çok önemli bir başka olumlu etken olan ebeveyn katılımı aynı zamanda çocuğun özyeterliliğini de etkileyen önemli bir etkidir. Stright, Neitzel, Sears ve Hoke-Sinex (2001) tarafında yapılan araştırmada, ebeveynlerin verdiği eğitim ve veriş tarzlarının daha sonra çocuğun okulda gösterdiği öz-denetim davranışları üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ebeveynlerinin anlaşılabilir üstbilişsel bilgi verdiği çocuklarda; sınıfta daha fazla katılımcılık, düzen sağlama ve üstbilişsel konuşma gözlemlenmiştir. Çocukların, sınıfta derse katılım çabası ile ebeveynlerin eğitimi anlaşılabilir şekilde vermesi arasında da olumlu bir ilişki vardır. Bu yazarlar, ebeveyn eğitiminin çocukların öz-denetimsel yeterliğe ulaştıracak koşulların oluşmasındaki katkılarını da vurgulamışlardır (Schunk, 2011).

Toplumsal gelenekleri, görenekleri de insan davranışını şekillendirir. Bireylerin farklı sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarda yetişmelerinin, onların motivasyonlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ailelerin çocukların motivasyonları üzerinde etkisi olduğu açık olmakla beraber, başarıya yönlendiren ebeveyn davranışlarını tanımlamak kolay değildir, çünkü ebeveynin çocuğuyla ilişkisinde yaptığı pek çok davranış bulunmaktadır. Hangi davranışların daha etkileyici olduğuna karar vermek zordur. O nedenle ebeveynler çocuklarını başarılı olmaları için cesaretlendirebilir, beklentilerini yüksek tutabilir, ödül ve ceza verebilir, olumlu duygular gösterebilir (sıcaklık, hoşgörü) ve çocukların bağımsızlıkları desteklenebilir. Bu davranışlar öğretmenleri ve diğer yakınları tarafından da gösterilirse, aile etkisinin hassas yapısını anlamak da zorlaşır. Bir başka unsur da, ailenin çocuklar üzerinde etkisi olduğu gibi çocukların da aileler üzerinde etkisi olduğudur (Meece, 2002). Aileler çocuklarında var olan eğilimleri desteklediklerinde onların başarıma davranışları geliştirmelerine yardımcı olurlar. Örneğin; çocuk arkadaşları yoluyla bağımsızlığını geliştirmeye başladığında ebeveynleri onu bunun için överler. Başarı motivasyonu geliştirmede ailelerin rolünü anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Schunk, 2011).

Bir başka araştırma ise aile etkisinin otomatik olmadığını savunuyor. Örneğin, Stipek ve Ryan (1997), ekonomik sıkıntısı olan ailelerden gelen okul öncesi çocukların, bilişsel alanlarda, ekonomik özgürlüğü olan ailelerden gelenlere oranla daha başarısız olduklarını saptamasına karşın iki grup arasında motivasyon ölçümleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Schunk, 2011).

Türkiye’de ailenin toplum yapısı içindeki yeri ve işlevleri toplumsal kurumlara olan etkileri, nasıl değişim ve dönüşüme uğradığı, niteliği bilinmektedir. Kentleşme ve sanayileşmeyle birlikte aile tiplerinde meydana gelen değişimler, aile tipi, tutum ve davranışları ile eğitim olanaklarından yararlanmaya etkisi vardır (Özen, 1987).

Motivasyonun alt bileşenleri olan özyeterlik, hedef yönelimi ve yüklemeler de ailenin birçok temel işlevlerinin yanı sıra kazandırması gereken beceriler arasındadır. Bu bağlamda aile tipinin, aile tutum ve davranışlarının değişime uğraması ile eğitim kurumunun işlevleri de, ailelerin eğitimden beklentileri de paralel olarak değişmektedir. Çünkü toplumların kendilerini gelecek yıllara taşıyabilmesi için değişim ve süreklilik esastır. Aile tiplerini, ailenin tutum ve davranışları sırasıyla alt başlıklar halinde özetlenmiştir.

2.1.1 Aile Tipleri ve Tutumları

Aile; ana-baba çocuklar ve tarafların kan akrabalarından (aile biçiminin gereğine göre) meydana gelmiş ekonomik ve toplumsal bir birliktir (Gökçe, 1976). Aile kavramı ise, “biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, o güne değin toplumda oluşturulmuş maddi (özdeksel) ve manevi (tinsel) zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal ve benzeri yönleri bulunan toplumsal bir kurum” olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2000). Aile, tarihsel bir yapıya sahip toplumsal bir kurumdur yani toplumun tarihsel evriminden soyutlanamayacak bir gelişim gösterir. Bölgelere (coğrafi yapıya), ekonomik yapıya/sınıflara ve toplumdaki alt gruplara göre değişir (Meriç, 1989).

Aile tipolojilerinde aileyi meydana getiren grup üyelerinin sosyal ilişki, sosyal statü ve rollerine de dikkat edilmesi gereklidir. Türkiye’de aile tipolojisinde otorite, yerleşilen mekânlar ve hane halkı özellikleri dikkate alındığında, aile tipolojileri; “*büyük aile*” ve alt grupları, “*kök aile*”, “*birleşik aile*”, geleneksel geniş aile”, “*küçük aile*” ve alt grupları, “*çekirdek aile*”, “*parçalanmış aile*”, tamamlanmamış aile” şeklinde ya da “modern aile-çekirdek aile”; “geçiş ailesi”, “büyük aile- geleneksel aile” şeklindedir. Mekan dikkate alındığında ise, “*kır ailesi- köy ailesi*”, “*gecekondu ailesi*”, *kent ailesi*” şeklinde betimlenmektedir (Türkdoğan, 1990).

Aile çeşitliliğini kısaca özetlersek: Hanede yaşayan kişi sayısına göre: Çekirdek aile, geniş aile, tek ebeveynli aile, çocuksuz aile, geçiş ailesi. Otorite biçimlerine göre: Ataerkil aile, anaerkil aile. Evlenme biçimlerine göre: Poligami, monogami, eşcinsel çiftlerin evliliğinde oluşan aile. Yerleşim yerlerine göre. Köy/kırsal kesim ailesi, kent ailesi, gecekondu ailesi, yurtdışında yaşayan aileler. Geleceğe yönelik kuramsal aile: Sanal aile (Güngör, 2013).

Çeşitli sosyo-ekonomik durum göstergeleri sosyo-ekonomik durumu belirlemek için kullanılmaktadır. İnsanların mesleği, eğitim ve gelir düzeyleri en çok kullanılan göstergelerdir. Gelir düzeyi insanların yaşam biçimini etkilediği için onların eğitim olanaklarını da belirleyebilir. Fakat sosyo-ekonomik durum ölçekleri aile yapıları, aile tutum ve davranışları hakkında bilgi vermediğinden bu araştırmada Güngör (2012) tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, sahip oldukları aile tipleri ve aile tutumlarını da kapsayan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Alan yazında birçok aile tipi bulunmaktadır. Ancak araştırmada; öğrencilerin sahip oldukları

aile tipleri *modern* ve *geleneksel* olarak ikili bir tasnife tutulmuştur. *Modern aile*, kişisel bilgi formundaki “Sahip olduğunuz ailenizi nasıl tanımlarsınız? Sorusuna verilen yanıtlara bağlı olarak “modern aile” kavramı iki düzlemde karşımıza çıkar: 1. Eskiye göre hem yaşam şekli hem de değer yargıları değişmiş aile; 2. Yaşam şekli, örf ve adetlerine bağlı topluma göre değişmiş aile. Aynı şekilde “*geleneksel aile*” ise; 1. Dinine, örf ve adetlerine bağlı, 2. Önceki yaşam biçimini koruyan aile olarak ifade edilmiştir. Aile yapısı kadar ailenin çocuğuna karşı gösterdiği tutum ve davranışları çocuğun kişilik gelişiminde büyük rol oynamaktadır.

Araştırmacılar ebeveynlik üsluplarının çocuk gelişimindeki rolünü inceledikleri çalışmalar sonucunda üç tip üslup tanımladılar (Baumrind, 1989). Bunlar; ‘*İlgili ve demokratik*’, *otoriter ve hoşgörülü* ebeveynlik üsluplarıdır. *İlgili ve demokratik* ebeveynler çocuğa sıcak davranırlar ve destek verirler. Çocuklarından yüksek beklentileri vardır (örneğin; okulda başarı vb.). Bu beklentileri gerçekleştirmesi için çocukları, iyi iletişim kurarak, açıklamalar yaparak ve özgür hareket etmelerini teşvik ederek desteklerler. *Otoriter* ebeveynler katıdır ve baskı kurarlar. Sıcak veya hassas değildirler. *Hoşgörülü* ebeveynler kısmen hassastırlar ama beklentileri yoktur ve yanlış davranışlara müsamaha gösterirler. Pek çok araştırmada ilgili ve demokratik üslubu olan ebeveynlik ile çocukların okul başarısı arasında olumlu ilişki görülmesi sürpriz değildir (Schunk, 2011).

Mızrakçı (1994)’e göre genel olarak, tutum, bireyin bir nesne ya da duruma karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak geliştirdiği bir tepki veya eğilim olarak tanımlanır. Doğal olarak tutumlar, bireyin yaşantı ve deneyimlerinden oluşmakta ve bireyin davranışlarını yönlendiren/belirleyen bir etkiye sahip olmaktadır. Doğumdan itibaren içinde bulunulan aile çevresi, bireyin eğitimi ve anne-baba ya da aile dışındaki diğer insanları, sosyal çevresini algılama biçimi, olumlu ya da olumsuz tutumları sergilemesinde etkili olmaktadır (aktaran Güngör, 2013).

Ailelerin tutum ve davranışlarını kesin çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü hızla değişen kültürel ve ekonomik değişim ile ailelerin sosyal çevreleri ve aile yapılarının farklılaşması nedeniyle, genellikle bu tutumları çocuklarına birlikte sergiledikleri görülmektedir. Bu nedenle aile tutumları ve davranışları bireyin tüm yaşantısını etkileyen özellik içerir.

Bireylerin toplumsallaşmasında, dahil oldukları kültürün taşıyıcısı ve aktarıcısı olmalarında ailelerin tutum ve davranışları anahtar rol oynamaktadır. Toplumsal yapının sürekli olarak hızlı bir şekilde gelişmesi ile birlikte kültürel yapının da değişmesi ve bu durumun

doğurduğu güçlükler, aile tutum ve davranışlarında meydana gelen olumlu ve olumsuz tutumların altında yatan gerçeklerdir. Dolayısı ile ailelerin tutum ve davranışlarının kesin çizgilerle birbirinden ayrılması mümkün değildir. Bu nedenle aile tutum ve davranışları, olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmıştır (Güngör, 2013).

Aileler, çocuklarını yetiştirirken olumlu tutum geliştirirlerse, çocuklarının davranışları, kişilik benlik saygısı, özgüveni, geleceğe ilişkin hedef belirleme, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünebilme gibi yeteneklerinin gelişiminde büyük ölçüde olumlu etkide bulunmuş olurlar. Anne-baba tutumları değişik şekillerde gruplandırılmıştır. *Demokratik tutum* olumlu aile tutumu olarak; *otoriter tutum*, *serbest (ilgisiz) tutum*, *aşırı hoşgörülü tutum*, *koruyucu tutum* ve *tutarsız tutum* ise olumsuz aile tutumu olarak sınıflandırılmıştır (Güngör, 2012). Bahsi geçen aile tutumları sırasıyla açıklanmıştır.

2.1.1.1 Demokratik tutum

Aile içinde çocuğa sunulanlar karşılıksızdır. Çocuğa özellikle kendini ifade etme hakkı tanınır ve kararlarına saygı duyulur (Arı, Bayhan ve Artan, 1995). Davranışların ölçülü ve tutarlı olduğu demokratik tutumla, çocuğun kişiliğinin olumlu olarak gelişimi sağlanır.

Ebeveyn tutumları arasında en sağlıklı ve başarılı olan tutumun demokratik tutum olduğu söylenebilir. Bu tutum çocuğa karşı hoşgörü, güven verici ve destekleyici bir yaklaşımı gerektirir. Çocuğa demokratik tutumla yaklaşan aile, ev içindeki kuralları çocuğa açıkça belirtir. Çocuğun tepkilerini görstermesine ve duygularını ifade etmesine fırsat verirler. Evde hangi davranışların kabul edileceği ya da kabul göreceği bellidir. Belirlenen sınırlılıklar içinde çocuğa söz hakkı verirler ve gerekirse konuların tartışılmasına olanak sağlarlar. Bu tutumdaki aileler çocuğun görüşlerine değer verir ve kendi kararlarını alması için yönlendirirler. Çocukla sözel iletişim kurmak önemlidir. Çocuğa koşulsuz, gerçek bir sevgi duygusu ile yaklaşır (Özen, 2015).

Bu tutumda, çocuğun anne ve babası ile ortak bazı etkinliklerde bulunması, birtakım sorumluluklar alıp, yerine getirmesine getirmesi sağlanır. Anne ve baba çocuğuna öğrenmek istediği şeyleri öğretir, ancak kendi başına yapması gereken bir etkinliği yapamadığında ona yardım ederek destek olur. Bu da çocuğun hedef koyup, hedefine ulaşmasını sağlamak için gereken ebeveyn desteğini sağlar.

Belli sınırlar içinde çocuğun özgürce hareket etmesine imkan sağlayan, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan, hedeflerine ulaşmasında ona destek olan, sorunları karşısında vazgeçmek yerine çözüm yolları bulması için onu cesaretlendiren, başarılı olması için baskı yapmayan, her koşulda kabul gördüğünü sevgiyle hissettiren, davranışları, kararları ve yaklaşımı tutarlı olan, ona sevgi ve şefkat gösteren anne ve babanın bu demokratik bir tutumuyla çocuğunun gelişimi üzerinde olumlu etkiler bırakabileceği söylenebilir. Bu çocuğun kendisine olan güveninin gelişmesine ve gerek ailesiyle gerek çevresiyle aralarında sağlıklı iletişim sağlanmasına yardımcı olur. Çocuğun kabul edildiğini hissetmesi, onda kendisiyle ilgili olumlu algı gelişmesini sağlayacağından, kendisiyle problemi kalmayan çocuğun etrafındaki kişilerle de olumlu etkileşim kurmasını kolaylaştıracaktır.

2.1.1.2 Otoriter tutum

Bu tutum cezanın önemli, sıkı bir disiplin ve baskının olduğu, kuralları koşulsuz olarak kabul etmenin ve kurallara bağlılığın gerekli olduğu tutum olarak tanımlanır. Bireyin kendisi ile ilgili kararlar anne-baba tarafından alınır ve bireyin bu kararlara uyması beklenir. Bu tutumun hakim olduğu ortamda yetişen çocuk, anti-sosyal davranışlar sergiler ve akran ilişkilerinde başarısız olur (Alisinanoğlu, 2003; Schneider, 1993; Yavuzer, 2001).

Otoriter tutumda eğer ceza sıkca uygulanırsa, çocukta vicdan gelişimi olumsuz olarak etkilenir. Çocuğun özgüvenini azaltarak suçluluk duygusuna sebebiyet verir. Otoriter ebeveyn tutumu, çocuğa sert, soğuk ve kesin bir tavır sergiler. Çocukları ile iletişimleri yetersiz ve serttir. Çocuklarının duygularını, düşüncelerini ifade etmesine imkan tanımazlar. Çocukları eğer kendilerinin istediği gibi davranırsa ancak onlara hissettikleri sevgilerini gösterirler. Çocuklarını koydukları katı kurala uyması için zorlarlar. Çocuklarının isteklerini ve beklentilerini görmezden gelerek, kendilerine itaat etmelerini ve emirlerini yerine getirmesini beklerler.

Otoriter tutum gösteren ebeveynlerin çocukları onlara karşı korku, öfke gibi duygular geliştirmesine yol açar. Sevginin esirgenmesi ve sık olarak ceza uygulanması çocuğun kendine olan güven duygusunun gelişmesini engelleyerek çekingen, pasif bir kişilik yapısı geliştirmesine ya da saldırgan davranışlarda bulunmasına neden olabilir. Özellikle dayak gibi onur kırıcı fiziksel cezalar yaşaması, kendisine olan özsaygısının azalmasına ve olumsuz bir benlik kavramı geliştirmesine sebep olabilir (Özen, 2015).

Bütün bu olumsuz faktörler çocuğun arkadaş grubuna dahil edilmesini engelleyerek sosyal olarak akranlarından geri kalmasına yol açabilir. Bu da çocuğun yardımlaşma, birlikte çalışma ve sosyal ilişkilerine dair olumsuz davranışlarda bulunmasına neden olur. Bütün bunların yanında kendilerine ceza verdikleri için ebeveynlerine karşı kızgınlık, öfke gibi duygular hissetmelerine neden olabilir ve onlarla sağlıklı iletişim kurmalarını engelleyebilir.

2.1.1.3 Serbest ilgisiz tutum

Arı (1995)'e göre bu tutum, çocuğa ilgisiz davranan, sevgiyi az gösteren, çocuğu önemsemeyen, çocuğun sosyal ve duygusal gereksinimlerini görmezden gelerek olumsuz davranışlar sergilemesine neden olan anne-baba tutumudur. Bu sebeple serbest tutumla yetişen çocuklar, anne-baba rehberliğinden yoksun kaldığından davranışları kısıtlanmadığı için bencil ve düşüncesiz olurlar. Aynı zamanda, aktif ve yaratıcı bireyler de olabilirler.

Fazla hoşgörü ve serbestlik çocuğun paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi sosyal davranışlar geliştirmesine engel olabilir. Bu durum da çocuğun sadece kendisini düşünen bencil davranışlar göstermesine yol açabilir. Sonuç olarak çocuk başkaları tarafından sevilemez, istenmez, işbirliği içinde çalışamaz, yalnızca kendi çıkarlarını düşünen, bencil, diğerleri ile olumlu sosyal ilişkiler kuramayan bir haline dönüşür ve arkadaşları tarafından gruba dahil edilmek istenmez veya dışlanır. Bu şekilde yetişen çocuklar sosyalleşemez.

2.1.1.4 Aşırı hoşgörülü tutum

Hoşgörülü tutum normal düzeyde ise, çocuklarda olumlu duygusal, toplumsal ve bilişsel gelişmeyi sağlarken, aşırı düzeyde olduğunda, çocuğun davranışları sınırlandırılmayıp her istediği kabul edilmektedir. Böyle bir ortamda yetişen çocuk başkalarının dikkatini çekmeye çalışır ve herkesin kendi isteklerini yerine getirmesini ister (Özdiç & Spock, 2000). Bu tutumda olan anne ve babaların çocuklarının doğru ve yanlış algıları karışabilir ve kurallara uymada güçlük çekebilirler, dolayısıyla sosyal ilişkilerinde başarısız olabilirler.

Burada çocuğun başına buyruk yetişmesi, istediği gibi davranması ve kendi üzerinde ailesinin kontrolüne olanak tanınamaması gibi durumlar söz konusudur. Çocuğun davranış ve hareketlerinde aşırı derecede serbestlik hakimdir. Kendine ya da çevresine zarar verecek davranışlarda bulunsa bile kontrol edilmez. Hangi davranışların yapılıp, hangilerinin yapılmaması gerektiği kendisine anlatılmamıştır. Zaman zaman ebeveyn tarafından sert

çıkışlar, cezalar, engellemeler yapılsa bile, bunlar genellikle caydırıcı olmaktan, ya da çocuğun davranışının yanlış olduğunu anlamasını sağlayamaz. Ailesinin kendi karşısında düştüğü acizliği kavrayan çocuk, dizginleri ele geçirir ve bu zayıflığı kendi istekleri yönünde kullanır (Özen, 2015).

Aşırı hoşgörölü tutuma maruz kalarak yetişmiş ve dolayısı ile aşırı şımartılmış olan bu çocuklar, daha yaşamlarının ilk günlerinden itibaren her türlü ihtiyaçlarının karşılanacağı ve isteklerinin emir niteliğinde olduğunun algısını geliştirmişlerdir. Bu nedenle de böyle yetişen çocuklar, yetişkin olduklarında da toplumun vermediği hakları kendilerine hak görebilirler.

2.1.1.5 Koruyucu tutum

Navaro'ya (1989) göre, koruyucu tutum anne ve babaların dışında aile büyüklerinin de çocukları kontrol etme ve özen göstermede aşırıya kaçmalarıdır. Anne ve babaların çocuklarıyla ilgilenmeleri ve onları korumak istemeleri olağan bir durumdur ancak aşırı derecede koruma gerekliliği duymaları ve gereğinden fazla kontrol etmek istemeleri, çocuklarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına yol açabilir (Yavuzer, 2001).

Aşırı koruyucu yaklaşımı olan anne ve babalar, çocuklarının kendi kendini kontrol edebilen (otonom) bir birey olmasını ve sosyal bakımdan sağlıklı gelişmesini engeller. Böyle yetiştirilen çocuklar gruba katılmakta zorlanır. Kendilerini gruba kabul ettirmek için bazen toplum dışı ve isyankar davranışlarda bulunabilirler. Çocuğa gösterilen aşırı ilgi ve düşkünlük çocuğun yaşam savaşıdan kaçmasına, onu koruyan kişiler olmadığı zamanlarda ise kendisini açıkta kalmış ve yalnız hissetmesine neden olur (Özen, 2015).

Çocuklarını gereğinden fazla kontrol ederler. Annelerin koruyucu tutum içinde olması, onların çocuklarının bağımsız olmaları gerektiğini algılamalarını engeller. Bu da çocuklarının bağımlılığını desteklemelerine ve onlardan kopmasının uzamasına neden olur. Bu tip anneler çocuklarının davranışlarını kontrol etme çabası içinde olurlar. Bu durum da maalesef çocukta güvensizlik duygusunu doğurur ve çocuk annesinden ayrı kalmak istemez, çocuğun güven duygusu gelişemez ve başkalarına bağımlı olarak kişiliğinin gelişmesine sebep olur.

2.1.1.6 Tutarsız tutum

Tutarsız tutum, anne ve babanın kararlarının ve davranışlarının değişkenlik göstermesi olabildiği gibi, anne ve babanın ceza ve ödöl konusunda da çatışmaları anlamına gelmektedir. Bu tutarsızlık çocuğın davranışlarının tutarlı olmasını olumsuz etkiler (Özdiñ & Spock, 2000).

Ebeveynlerin dengesiz ve tutarsız olması ya çocuk eğitimi konusundaki görüş ayrılığı içinde olmalarından ya da onların çocuklarının davranışlarına karşı göstermiş oldukları değişken davranış şeklinden kaynaklanabilir. Eğer ebeveynler farklı görüşlere sahipse, birinin hoşgörü ile karşıladığı davranışı, diğeri olumsuz tepki ile karşılar. Tutarsızlık anne ve babanın değişken tutumlarından kaynaklanıyorsa, bir gün hoşgörü ile karşılanan davranış, ertesi günü cezalandırılır. Bütün bunlar çocuk eğitimi konusunda anne-babanın tutarsız bir tutum içinde olduklarını gösterir (Özen, 2015).

Anne ve babaların tutarsız tutumlarına maruz kalan çocukları ne zaman nasıl davranacaklarını öğrenemeyebilirler. Çocuklar, anne ya da babalarının o andaki ruh haline bağlı olduğundan, hangi davranışlarının hoşgörü ile karşılanacağını, hangilerinin ise karşılanmayacağını veya cezalandırılacağını tahmin edemezler.

Anne ve babanın çocuklarına karşı tutarlı bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Eğer böyle bir yaklaşım içinde olabilirlerse, çocuklarının neyi yapıp neyi yapmayacağını öğrenmesinde yardımcı olurlar. Anne ve baba kendi arasında hangi davranışların kabul edilebilir, hangilerinin kabul edilmez olduğu konusunda anlaşmaları, yani tutarlı bir yaklaşımda olmaları, çocuklarının sosyalleşme çabasına katkıda bulunur. Bunun olabilmesi için sosyal çevresinde kabul gören ve kabul görmeyen davranışların farkına varması gerekir. Bu da ebeveynin, kabul gören davranışı neden çocuktan yapmasını istediğini ve kabul görmeyen davranışı neden yapmaması gerektiğini anlatması ile olabilir. Bu durum çocuğın kuralları anlamasını ve uyum sağlayarak sosyalleşmesini, uygun davranışlar sergileyerek topluluk içindeki kaygılarını azaltmasını sağlayabilir.

2.2 Kişilik

İnsan davranışlarının gösterdikleri bireysel farklılıkların anlaşılması ve açıklanmaya çalışılması uzun yıllardan beri ilgi çeken bir konudur. Psikolojinin kişilik ile ilgili alanı, bir bütün olarak bireyle ve bireysel farklılıklarla ilgilenir. Neden bazı insanlar şu ya da bu

şekilde davranmakta fakat diğerleri başka şekillerde davranmaktadırlar? Neden kardeşler ya da ikizler benzer koşullarda büyüseler de farklı davranışlar sergilemektedirler? Neden aynı koşullar farklı insanlarda farklı tepkiler ortaya çıkarmaktadır? Bu tür soruları yanıtlama girişimleri kişilik alanındaki çalışmalara yol açmıştır (Somer, Korkmaz & Tatar, 2011).

Kişilik kavramı, insanın sosyal yaşantısının bir parçası olarak yüzyıllar boyunca ilgi görmesine rağmen bilimsel gelişimine 1930'lu yıllarda kişilik psikolojisinin diğer sosyal bilim alanlarından ayrı bir bilimsel disiplin olarak ortaya çıkmasıyla başlamıştır (Mc Adams, 1997).

Yabancı dillerde kişilik kavramının kökeni “persona” kelimesine dayanmaktadır. Latin dilinde, tiyatro okuyucularının kullandığı “maske”, persona kelimesinin esas anlamıdır (Köknel, 2005). Persona kelimesini ünlü Romalı düşünür Çıçero (M.Ö. 106- M.Ö. 43) dört ayrı şekilde ele almıştır:

1. Kişinin görüldüğü gibi olmaması.
2. Kişinin yaşamında oynadığı rol.
3. Kişinin yaşamında oynadığı rol için gereken niteliklerin hepsi.
4. Görünüş ve asalet.

Psikolojide en geniş kapsamlı kavramlardan biri kişiliktir. Bir insanı tanımak ve anlamak için, ona dair ve onu tanımlayan her nitelik rehberlik etmektedir. Buna göre kişilik; bir bireyin her türlü ilgisinin, tutumunun, becerilerinin, konuşma şeklinin, dış görünüşünün ve çevresine uyum şeklinin niteliklerini kapsayan bir kavramdır. Kişilik kendine has ve uyumlu bir bütündür. Ancak kişilik ile ilgili ortak, herkesçe kabul gören, belli, genel geçer bir tanım yoktur. Çünkü bu kişilik kavramı günlük dilde farklı anlamlarda kullanılmıştır. Özellikle kişiliğin huy, mizaç, karakter ve benlik gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılması bu karışıklığa sebep olan önemli bir etkidir (Köknel, 2005). Kişiliğin tarifindeki zorluk, kişilik kavramının genel çerçevesinin çok geniş olması ve bu genellik içinde kişi hakkında yargılara varılabilmesi zorunluluğundan kaynaklanmaktadır (Özgüven, 1998).

Araştırmacılar arasında kişiliğin tanımı üzerinde fikir birliği olmamakla birlikte kişiliğin, insanların davranışlarını etkileyen tutarlı özellikler olduğu yönünde görüş birliği vardır (Mount, Barrick, Scullen & Rounds, 2005). Kişilik, bir bireyin duyuş, düşünüş, davranış şekillerini etkileyen etmenlerin kendine has görüntüsüdür. Sürekli olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisine maruz kalan kişilik, insanın biyolojik ve psikolojik olan ve gerek kalıtsal gerekse edinilmiş bütün becerilerini, motivasyonunu, duygularını, isteklerini,

alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını kapsar. Yani, bireyin doğuştan gelen özellikleri ve içinde bulunduğu çevrenin etkisi, kişiliğin oluşmasında etkilidir. Buna göre, kişiliğin sadece bireye has özellikleri değil, çevrenin etkisi de göz önünde bulundurarak, dahil olunan insan topluluğunun, tüm insanlarda belirli ölçüde ortak bazı özellikleri yansıttığı söylenebilir (Tınar, 1999). Aiken'in (1993), kişilik üzerine yapmış oluğu, insanın fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal özelliklerinin toplamı şeklindeki tanımı, doğuştan gelen ve sonradan kazanılan zihinsel beceriler, tutumlar, mizaç, duygu, düşünce ve davranışlardaki bireysel farklılıklardan oluşan bir bütünlüğü belirtmektedir (aktaran, Somer vd., 2011). Burger'a (1993) göre kişilik, bireyin ilgilerinin, becerilerinin, tutumlarının, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum şeklinin özelliklerini içeren bir kavram iken, Erikson (1984) kişiliği, insan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin karakteristik ve orijinal bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Mount vd. (2005), insanların etrafta olup biten olaylara karşı farklı tepkiler vermesinden hareketle kişiliği, bireylerin zamanla birbiriyle uyum içinde olan ve benzerlik gösteren duygu, düşünce ve davranış kalıpları olarak ifade etmiş, kişiliğin, bireylerin davranışlarının gerekçelerini açıkladığını ve kim olduğumuz sorusunun cevabını verdiğini ileri sürmüşlerdir. McCrae ve Costa'ya (1991) göre ise kişilik; farklı durumlarda sergilenen davranışları açıklayan, kişiler arasında yaşanan, tecrübeye dayanan, bireysel farklılıklar ile duygusal tutumlardaki ve tarzlardaki farklılıklardır.

Tüm bu kişilik tanımlarından kişiliğin hem doğuştan gelen yapısal hem de çevresel etkilerle şekillendiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Köknel'in (2005) kişiliği, kaynağını toplumsal deneyimler ile yapısal ve gelişimsel etkenlerden alan, insanın kendine has yaşam şeklini belirleyen, içselleştirilmiş duygu, düşünüş ve davranış kalıpları şeklinde ifadesi, Başaran'ın (2000) kişilik özelliklerinin tutarlılık sergilemesi, değişmeyeceği anlamına gelmediğini, zira kişiliğin, çevresel faktörlerin etkisi ile değişiklik gösterebildiğini belirtmesi bu çıkarımı destekler niteliktedir. Yanbastı'ya (1991) göre, tüm zamanlar boyunca ileri sürülen kişilik kuramları için ortaya koyulan genellemeler aşağıdaki gibidir:

1. Psikoloji tarihinde kişilik kuramcıları başkaldıracı bir özelliktedirler. Çünkü kişilik kuramcıları yaşadıkları çağın yenilikçileri olduklarından, tıp ve pozitif bilimlerde, uygulama ve yöntemlere ilişkin kuralların dışına çıkan, genel geçer teorileri sorgulayan, karşı gelen asiler olarak değerlendirmişlerdir. Yani akademik psikolojiye sıklıkla ters düşmüşleridir. Tüm bunlara sebep, kişiliğe ilişkin, insan

davranışlarındaki bilinmeyenlerin çok olması ve bilinen geleneksel bulguların ise yetersiz kalmasıdır.

2. Kişilik teorilerinin genellikle işlevsel bir yaklaşımı vardır. İnceledikleri sorunlar sıklıkla canlıların uyumunda etkili olan etmenlerin araştırılması, insanların yaşamına ve ruh sağlığına etki eden faktörlerin belirlenmesi, tanımlanması, ölçülmesi, ve değerlendirilmesidir.
3. Kişilik teorisyenleri, bireylerin davranışlarını açıklamada motivasyonun önemine dikkat çekmişlerdir. Motivasyonun, istek ve ihtiyaçların davranışların nedenlerini anlamada ve analiz etmede önemli kavramlar olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu sayede insanların davranışlarının altında yatan nedenlerin onları anlamada oldukça etkili bir değişken olduğunu belirtmişlerdir.
4. Kişilik teorisyenleri, insanları anlamak için davranışı ortaya çıkaran nedenlerin önemli olduğunu, fakat bireyin tüm özellikleriyle değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kişilik teorisyenlerinin birçoğu, davranışların ortaya çıktığı ortamda, diğer davranışlarla bağlantılı olarak analiz edilmesi gerektiğini ve bu davranışların kişinin yaşamı süresince birbirleriyle ilişkili olarak geliştiğini ileri sürmüşlerdir. Kişilik teorilerinin genel olarak bütüncüsel olduğu ve insanı her yönüyle değerlendirmenin uygun olacağı belirtilmiştir.

Kişilik tanımında kullanılan bir diğer özellik de ilişki kuruş biçimidir. Birey, iç ve dış çevresiyle sürekli ilişki halindedir. Başka bir deyişle birey, kendi içindeki duygu ve düşünceleri olduğu kadar, kendi dışındaki insan, olay ve nesneleri de algılar. Bireyin kişiliği, iç ve dış çevresiyle kurduğu ilişkinin biçimini belirler (Cüceloğlu, 2004).

Kişilik, kategorik ve boyutsal modeller olmak üzere iki ana iskelet şeklinde kavramsal olarak tanımlanabilir. İlk modeli benimseyen görüşlere göre kategorilere ayırmak gerekmektedir ve bu kategorilerin uygulama sırasında tedavi seçimini ve profesyonel iletişimi kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Boyutsal modellere göre ise amaç; devamlılığı olan davranış boyutlarını sınıflandırarak, bu boyutlar arasında sayısal olarak çeşitlilik gösteren kişisel farklılıkların belirlenmesidir. Dolayısıyla, bu çoklu kişilik özellikleri, kişide “vardır” ya da “yoktur” olarak belirtmenin yerine, az ya da çok “sivrilmiştir” olarak belirtilir. Sonuçta, her ne kadar psikolojide kişilik alanında bugün halen üzerinde tam bir uzlaşma sağlanmış bir model olmasa da ve konuya ilişkin tartışmalar devam etse bile, genel kanı kategorik modellere göre boyutsal modellerin daha çok aydınlatıcı bilgileri kapsadığıdır (aktaran, Masthoff, Trompenaars, Van Heck, Hodiamont & De Vries, 2006).

Özetle kişilik, psikolojide değişik anlayışlara göre farklı biçimlerde tanımlanır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak kişiliğin, toplum içinde insanın kendine has yetenekleri ve özellikleri ile onu diğerlerinden farklı yapan bir varlık olarak tanımlayan kavramdır diyebiliriz.

Bugün hala dünyada psikologlar arasında kişilik açıklamalarında “ne” ve “nasıl” gibi sorulara verilen cevaplarda bir görüş birliğine ulaşılamamıştır. Ancak beş faktör modeli, azımsanamayacak sayıda ve çok çeşitli ülelerde sürdürülen çalışmalarla, bir harita oluşturma yolundaki iddialarını güçlendirmektedir. Model üzerinde çalışan araştırmacılar, dünya üzerindeki çeşitli dillerdeki kişilik özellikleri tanımlayan binlerce yakın anlamlı ve karşıt anlamlı terimleri bir çatı altında ilişkilendirmenin yollarını aramakta ve dünyanın her yerinde insanların kişiliği, ortak bir yorumlama biçimi olup olmadığı sorusunu sormaktadırlar (Somer vd., 2011).

Kişiliğin gelişim sürecinin anlaşılabilmesi için birçok kuram geliştirilmiştir. Bu geliştirilen kuramlar birbiriyle ilişkili olsa da farklı bakış açılarıyla bu karmaşık süreci açıklamaya çalışmışlardır.

Farklı teorisyenler tarafından günümüze kadar kişilikle ilgili birçok kuram ortaya atılmıştır. Ancak, bilimsel olarak kişilik teorilerinin oluşturulması 18. yy. sonlarını bulmuştur. Önceleri klinik gözlemlerle geliştirilen görüşler, Charcot, Janet, Freud, Jung ve McDougall tarafından derinlemesine araştırılmıştır. Kişilik teorileri üzerindeki başka bir etki ise William Stern ile başlayan Gestalt yaklaşımları ve bütüncül görüşler tarafından olmuştur. Bunun yanında deneysel psikoloji, öğrenme kuramları ve kontrollü deneysel araştırmalar kendi alanlarında kişilik teorilerinin gelişmesinde etkili olmuştur. Kişilik teorilerinin gelişmesini etkileyen diğer hususlar ise, psikometri ve insan davranışlarında ölçme, değerlendirme ve bireysel farklılıkların tespit edilmesidir. Çağdaş kişilik teorilerine, genetik, sosyal antropoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi alanlardaki gelişmelerin de değişik yönlerden katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Yanbastı, 1991).

En iyi bilinen teorilerden biri olan Freud'un "psikoseksüel kuramı" çoğunlukla çocukluk yaşantıları ve travmalarının ilerideki yaşantılara olan etkisi üzerinde durmuştur. Freud'un bu yaklaşımının devamında ise Erikson'un "psikososyal kuramı" psikodinamik yaklaşımın sosyal ve iletişim boyutları ile çocukluk sonrası meydana gelen etkilerini ele almıştır. İnsanların özünde iyi olduklarını ve devamlı olarak gelişerek kendilerini gerçekleştirmek istediklerini ileri süren ve Abraham Maslow'un kuramcısı olduğu “hümanist yaklaşım”ın

ardından, öğrenme stratejilerinin önem kazanmasıyla birlikte öne sürülen “bilişsel/sosyal öğrenme kuramları” ise kişiliği yaşam boyu gelişmeye devam eden bir öğrenme süreci olarak ifade etmiştir. Piaget’in “bilişsel gelişim kuramı”na göre davranışçı teoristlerin, kişinin davranışında değişme şeklinde tanımladıkları öğrenme, esas olarak kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin açığa çıkmasıdır. Kişiliğin çevresel faktörlerle birlikte şekillenmesi, insanların doğumundan ölümüne kadar gelişen bir öğrenme süreci olduğu göz önünde bulundurulduğunda, daha iyi anlaşılması bakımından kişiliğin gelişimine ilişkin ileri sürülen kuramlardan Freud’un psikoseksüel gelişim kuramı, Erikson’un psikososyal gelişim kuramı, Bowlby’nin bağlama kuramı ve Piaget’in bilişsel gelişim kuramı, kısaca açıklanmıştır.

2.2.1 Kişilik Kuramları

2.2.1.1 Freud’un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Sigmund Freud tarafından ileri sürülen psikoanalitik yaklaşıma göre kişilik, id (altbenlik), ego (benlik) ve süper ego (üstbenlik) olmak üzere üç ana yapıdan oluşmaktadır. *İd*, kişiliğin biyolojik bölümüdür ve bireyin doğuştan sahip olduğu bütün dürtülerinin kaynağıdır. Freud’a göre birey, cinsellik ve saldırganlık olmak üzere doğuştan getirdiği iki temel eğilime sahiptir. *Ego*, kişiliğin düzenleyici, denge ve uyum sağlayıcı bölümüdür. Freud’a göre, ego dış dünyanın etkisi altında altbenliğin (id) bir parçası olarak geliştiğini ve altbenlik (id) ile dış dünya arasında arabuluculuk yaptığını savunmuştur. *Süperego* ise kişiliğin ahlaki tarafıdır ve bireyin davranışlarının doğru olup olmadığına karar vererek toplum tarafından kabul gören değer yargılarına uygun olarak davranmasını sağlar. Süperego, çocukluk evresinde, ailesi ve toplum tarafından geleneksel değerlerin çocuğa empoze edilmesi ve bunların etkileşimi sonucu gelişerek ödül ve cezalarla pekiştirilir. Bu üç ana yapı birbirleriyle bütünleşerek, dinamik bir bütün olan kişiliği oluşturmaktadır (Boeree, 1997)

Freud’a göre yeni doğan bir bireyin kişiliği değişik aşamalardan geçerek gelişmektedir. Bu aşamalara psikoseksüel aşamalar denir. İlk üç döneme pregenital dönemler denmektedir. Freud’a göre kişilik gelişmesinde pregenital dönemler büyük önem taşımaktadır. Çocuk bu dönemlerde bütün önemli kişilik özelliklerinin temellerini geliştirmiştir. Freud’a göre dönemlerin herhangi birinde saplantı (fixation) olması mümkündür. Saplantı ya o dönemde

fazla doyum sağlama ya da aşırı engelleme sonucunda olabilir. Belirli bir dönemde saplantı yaşayanlar o döneme ait özelliklere sahip olacaklardır (Cüceloğlu, 2004).

2.2.1.2 Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Erik H. Erikson da kişilik gelişimini Freud gibi belirli dönemler içinde ileri sürmüştür, fakat bireyin Freud'un savunduğu cinsel gelişim değil de bireyin sosyal gelişimini ele alır. Bu nedenle Erikson'un kuramı, psikososyal kuram adını almıştır. Freud'un kişilik gelişimine ilişkin ileri sürdüğü dönemler, üst benliğin ortaya çıktığı dönem olan altı yaş civarında son bulur ve yetişkin kişiliğin temel özellikleri de bu dönemlerde son halini alır. Buna karşın Erikson, kişilik gelişiminin kişinin hayatı boyunca sürdüğünü savunur (Boeree, 1997). Gelişimin her aşamasında çocuğun gereksinimleri ve toplumun çocuktan beklentileri değişmektedir (Cüceloğlu, 2004). Yani Erikson'a göre çocuğun psikososyal gelişimi için sosyal çevresinin (anne, baba, arkadaş gibi) büyük rolü vardır.

Erikson'a göre, insan yaşamı boyunca sekiz gelişim döneminden geçer. Her bir gelişim döneminin kendine özgü farklı gelişimsel hedefleri, atlatılması gereken kriz ve çatışmaları vardır. Kişi her gelişim döneminde farklı bir çatışma veya karmaşa ile karşılaşır. Bireyin herhangi bir gelişim dönemindeki hedeflerini gerçekleştirebilmesi için, o dönemde karşılaşmış olduğu çatışmaların ya da karmaşaların üstesinden gelmesi gerekir.

Erikson, kişinin bu çatışmalarla başa çıkabildiği oranda daha sağlıklı bir kişilik geliştirebileceğine inanır. Böylece birey daha sonraki gelişim dönemlerindeki karmaşalarla da baş edebilmek için sahip olması gereken donanımı kazanmış olmaktadır. Ancak bir dönemdeki çatışmalarla baş etmedeki başarısızlık, sonraki dönemlerde telafi edilebilir. Uygun çevresel şartlar ve koşullar sağlandığında, yaşanan başarısızlıkların kişilik gelişimi üzerindeki örseleyici izleri silinebilecektir (Erikson, 1984).

2.2.1.3 Bowlby ve Bağlanma Kuramı

Bağlanmaya ilişkin ilk çalışmalar John Bowlby ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Bowlby'ye göre anne ve çocuk arasında kurulan güvenli bir bağlanma ilişkisi çocuğa sağlıklı psikolojik gelişim imkanı sunar. Rhesus maymunlarında gözlenen bu bağlanma ilişkisi ile insanlardaki ilk bağlanma süreçleri arasında bir benzerlik olduğunu ileri süren Bowlby, yanlış gelişmiş ya da zaman zaman kesintilere uğramış bağlanma ilişkilerinin kişilik

problemlerine ve zihinsel hastalıklara sebep olacağını savunur. Örneğin, ona göre, güvensiz bağlanma biçimleri nevrotik bir kişiliğin gelişmesinin temelini oluşturur. Bağlanma kuramının kaynağını oluşturan bu noktadan yola çıkarak bağlanma sürecinin ayrıntılı olarak incelenmesi, kuramın kişilik problemleri ve ruhsal hastalıkların temelindeki yerinin daha kapsamlı şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilir (Tüzün & Sayar, 2006).

Bir bebeğin; annesi (veya annesi yerine geçen biri) ile sıcak, yakın ve kesintisiz bir ilişki içinde olması onun ruh sağlığı bakımından önemlidir. Böyle bir ilişkide suçluluk ve kaygı duyguları ölçülü ve organize bir şekilde gelişir. Bebeğin, bu tür bir ilişkiden yoksun olduğu durumlar ise "anne yoksunluğu" olarak tanımlanır. Bu terim, farklı durumlar için kullanılan genel bir ifadedir. Yoksunluğun derecesine göre olumsuz etkiler de değişkenlik gösterir. Kısmi yoksunlukta akut anksiyete, sevilme ihtiyacı, intikam almaya ilişkin güçlü hisler ve bunlardan kaynaklanan suçluluk ve depresyon görülür. Tam yoksunluğun ise, karakter gelişiminde daha uzun süren etkileri görülür ve kişinin ilişki kurma yeteneğini olumsuz etkiler (Bowlby, 1951).

2.2.1.4 Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim, bireyin çevresindeki dünyayı anlamasına ve öğrenmesine yarayan aktif zihinsel faaliyetlerindeki gelişim, düşünme şekillerinin daha kompleks ve etkili duruma gelmesidir. Bilişsel gelişim kuramcıları dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması konularını ele almışlardır. Jean Piaget, çocuğun doğumdan ergenliğine kadar olan bilişsel gelişimini ayrıntılı olarak araştırmıştır. Piaget, bilişsel gelişimin beyin ve sinir sisteminin olgunlaşması ile bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleştiğini ifade etmiştir (Çamlıbel, 2012).

Piaget'ye göre tüm çocukların gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmesi gerekmektedir ve eğer çocuk kazanması gereken tüm gerekli biliş yapılarını oluşturması gereken dönemde tamamlarsa, o dönemdeki gelişimini tamamlamaktadır. Çocukların söz konusu gelişim dönemlerine girme ve o dönemi tamamlama yaşları birbirinden farklılık gösterebilir, fakat bir gelişim dönemi atlanarak diğerine geçilemez.

2.2.2 Beş Faktör Kişilik Modeli/Büyük Beşli (The Big Five Factor) ve Özellikleri

1980’lerden sonra kişilik özelliği modelleri ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Goldberg (1981), sözlükteki sıfatlara dayalı olarak yaptığı çalışmada beş güçlü faktörün ortaya çıktığını belirtmiş ve kişilik araştırmalarının bu beş güçlü faktör çerçevesinde organize edilebileceğini ileri sürmüştür. McCrae ve Costa (1985) yaptıkları çeşitli analizler sonucunda beş faktörün en iyi sonucu verdiğini belirtmişlerdir. Dışa dönüklük, uyumluluk (yumuşak başlılık), sorumluluk, duygusal dengesizlik (nörotisizm) ve deneyime açıklık şeklinde ortaya çıkan bu beş faktör için araştırmacılar yeterli bir sınıflama oluşturmak için uygun olabileceğini belirtmişlerdir (Somer vd., 2011).

Kişiliğin ne olduğu hakkında kabul edilen genel bir tanım olmadığı gibi, değişik kapsamda kişilik özelliklerini ölçmek için yüzlerce kişilik ölçeği bulunmaktadır. Kişiliğin açıklanmasına ilişkin geliştirilen boyutsal modellerin en önemli temsilcilerinden biri Costa ve McCrae'nin “Beş Faktör Kişilik Kuramı” dır. Son yıllarda kişiliğe ilişkin değerlendirmelerin genel tanımı olarak ortaya çıkan Beş Faktör Kişilik Kuramı kişiliğin beş genel boyutunu ve bunların içerdiği özgül kişilik özelliklerini hiyerarşik bir sıralama içinde vermektedir.

Modele göre, bu beş temel kişilik özellikleri şunlardır: 1.Dışa dönüklük, 2.Uyumluluk, 3.Öz-disiplin, 4.Deneyime Açıklık ve 5.Nevrotiklik (Duygusal tutarsızlık – dengesizlik)’ tir. Bu beş faktör, değişik yöntemler kullanılarak yürütülmüş çalışmalarda o kadar sık ortaya çıkmıştır ki, araştırmacılar artık bu faktörlere “Büyük Beşli” adını vermişlerdir. Bireylerde gözlemlenen birçok kişilik özelliği olmasına rağmen, araştırmalar sonucu bulunan Beş Faktör Kişilik Modeli oldukça yararlı bir sınıflama olmuştur (Tatlılıoğlu, 2014).

Goldberg (1993) çalışmasında beş faktör modelinin evrensel olarak kabul gördüğüne dair bir fikir birliğinin olduğunu belirtmiştir. McCrae ve Costa (1991) çeşitli toplumlarda beş faktör kişilik modelini araştırmış ve bu modelin evrensel olduğunu ileri sürmüştür. Digman (1990) ve Block (1995) ise beş faktör kişilik modelinin kişilik özelliklerinin yapısını en iyi ortaya koyan model olduğu konusunda fikir birliğindedirler. Aynı şekilde, Paunonen ve Ashton (2001) da insan davranışlarındaki değişimi anlamada ve açıklamada beş faktör kişilik modelinin öneminin büyük olduğunu ve bu beş faktörün davranışın nedenini anlamada ve tahmin etmede faydalı olduğunu belirtmiştir (aktaran, Somer vd., 2011). Costa ve McCrae (1992) çalışmasında, beş faktör kişilik modelinin, kişilik özelliklerinin kapsamlı bir modeli olarak yaygın bir şekilde kabul edildiğini şu dört çıkarıma dayandırmıştır:

- 1) Beş faktörün hepsinin davranış şekillerinde belli yatkınlıklara dayandığı,
- 2) Her bir faktörü temsil eden kişilik özelliklerinin farklı kişilik sistemlerine dahil olduğu ve doğal dillerdeki kişilik özellikleri tanımları ile çelişmediği,
- 3) Bu beş faktörün farklı kültürlerde, farklı bir şekilde belirtilmelerine karşın çeşitli yaş, cinsiyet, ırk ve dil gruplarında ortaya çıktığı,
- 4) Bu beş faktörün bazı biyolojik temellere dayandığıdır.

Beş faktör kişilik modeli yaygın olarak kabul edilmesine karşın, bazı eleştirmenler modelin eksikliklerinden bahsetmiştir. McAdams (1995), beş faktör kişilik modelinin kişilik özelliklerinin düzenlenmesi için etkili sınıflama getirdiğini belirtmesine rağmen, modelin bazı eksiklikleri olduğunu ileri sürmüştür. Bu eksikliğin temelini, beş faktör kişilik modelinin kişiliği oluşturan davranışların altında yatan nedenleri gösterme ve davranışa anlam kazandıran koşulları belirtmesi bakımından yetersiz olduğu düşüncesi oluşturmaktadır. Block (1995) da, kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili beş bağımsız boyuttan oluşan beş faktör kişilik modelinin, kişiliğin gelişimi hususunda önemli açıklamada bulunmadığı konusundaki şüphelerini belirtmiştir (aktaran, Somer vd., 2011).

2.2.2.1 Dışa dönüklük-İçedönüklük (Extroversion-Introversion)

Costa ve McCrae (1985), bu boyutu geliştirdikleri kişilik envanterinde, topluluğu sevmek (gregariousness), heyecan arama, sıcaklık (warmth), aktivite ve olumlu duygular alt ölçekleri ile belirtmişlerdir.

Bu faktörün özellikleri, Eysenck'in, dışa dönüklük boyutu ile oldukça fazla benzerlik göstermekte ve temelinde hayat dolu, heyecanlı, neşeli, konuşkan, girişken ve sosyal olma gibi özellikleri içermektedir (aktaran; Costa, McCrae & Dye, 1991).

Goldberg'in (1992) analizlerine göre, baskınlık ve aktivite, dışa dönüklük boyutunun temel belirleyicileri arasındadır. Eysenck ve Eysenck de heyecan arama boyutunu dışadönüklüğün bir alt boyutu olarak incelemişlerdir. Royce ve Powel (1983) ise dışadönüklüğü sosyal soyutlanmanın karşıt ucu olarak ifade etmişlerdir. Johnson ve Ostendorf (1993), liderlik, güç, girişkenlik ve baskınlık gibi özelliklerin yanında düşüncesizlik dikkatsizlik ve dürtüsellik gibi özelliklerin de dışa dönüklük faktöründen yük aldıklarını belirtmektedir (aktaran, Somer vd., 2011).

Bu faktörden yüksek puan alan kişiler, genel olarak sıcaklık, insanlarla bir arada bulunmayı sevme, sosyallik, girişkenlik, hareketlilik gibi özelliklere sahiptirler. Bu kişiler çevrelerinde bol uyarıcı bulunmasından zevk almakta ve genel olarak neşeli ve iyimser bir duygusal durum göstermeye yatkın olmaktadır. Ancak tüm bu sosyal özelliklere rağmen, yüksek dışa dönüklük, insanlar arasındaki ilişkinin kalitesinin kesinliğini gösteren bir nitelik değildir (Walter, 2000). Bu faktörden düşük puan alan içedönükleri tanımlamak ise dışa dönüklükten daha zordur. McCrea ve Costa (1992), içedönüklüğü dışadönüklüğün tam tersi olarak ifade etmekten ziyade, dışa dönüklük niteliklerinin bulunmaması ile tanımlamaktadır. Örneğin; arkadaş canlısı olan dışadönüklerin zıt cunda puan alan kişiler, arkadaş sevmeyen, düşmence davranan kişiler olmaktan ziyade, kendilerini basitçe ortaya koyamayan, uzak kalan kişilerdir. Çekingen görünmeleri, endişeli olmaktan değil de yalnızlıktan hoşlanmalarından kaynaklanabilmektedir. İçe dönük kişiler, genel olarak mesafeli, ciddi görünümlü, dikkat çekmeyen, kararlarını kendi başlarına almayı tercih eden kişilerdir. Dışadönük kişilerde bulunan iyimser ve coşkulu yapılar onlarda olmasa da bu onların mutsuz olduğu anlamına gelmemektedir. Canlılık, girişkenlik, insanlarla etkileşim alt boyutlarını temsil eder.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak çeşitli araştırmacıların dışa dönüklük boyutunun kapsamında farklı noktaları vurgulama eğiliminde olmalarına rağmen elde edilen sonuçların birbiriyle çelişmediği ve genel bir görüş birliğine ulaşılabildiği söylenebilir. Türk Dili üzerine Somer'in (1998) yetişkin örnekleme, Somer ve Goldberg (1999)'in öğrenci örnekleme ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında elde edilen ilk boyut, sözü edilen araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüş ve "Dışa dönüklük" olarak isimlendirilmiştir (Somer vd., 2011).

2.2.2.2 Uyumluluk/ Yumuşakbaşlılık/ Uzlaşılabilirlik- Hırçınlık (Agreeableness-Hostility)

Costa vd. (1991)'ne göre uyumluluk faktörü insanlara güven, doğru sözlülük, elseverlik (alturizm), uyma, alçakgönüllülük ve ılımlılık gibi özellikleri ifade eder. Bu faktörden yüksek puan alan kişiler, çatışmalardan kaçınan, geçimli ve işbirliğine yatkın kişilerdir. İnsanlara karşı ilgili, hassas, merhametli ve yardımsever olmalarının yanı sıra, vicdani duygulardan fazlaca etkilenen kişiler olarak görülebilirler.

Bu faktörün olumlu ucunda nazik, ince, saygılı, güvenli, esnek, açık kalpli ve merhametli gibi özellikler bulunmaktadır. Yumuşak başlılık boyutu da kişiler arası ilişkilerde temel bir faktördür. Kişinin kendilik algısını etkilediğine ve sosyal tutumlar geliştirmenin yanı sıra, bir yaşam felsefesi geliştirmekte de etkili olduğuna işaret edilmektedir. Bu faktör güven, dürüstlük, uyma-itaat, alçakgönüllülük, merhametlilik ve özgecilik (alturizm) boyutlarına karşılık gelmektedir (Costa vd., 1991).

Çeşitli araştırmaların sonucunda açıkça ortaya çıkan ikinci faktör olan yumuşak başlılıkla ilgili sınıflandırmalar, bir kişinin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında şefkatten düşmanlığa kadar uzanan bir çizgi boyunca kişiler arası uyumun niteliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Yumuşak başlılık boyutunda yüksek puan alan, bu boyutun olumlu ucunda sıralanan kişiler yumuşak kalpli, iyi huylu, nazik, saygılı, ince, güvenli, yardımsever, bağışlayıcı, esnek, açık kalpli, saf ve dürüst olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutta düşük puan alan kişiler kötümser, kaba, güvensiz, iş birliğine kapalı, intikamcı, merhametsiz, sinirli ve çıkarıcı olarak tanımlanmaktadır (Somer vd., 2011).

Costa vd. (1991), aynı dışa dönüklük boyutu gibi, yumuşak başlılık boyutunun, kişilerarası ilişkilere bağlı bir boyut olduğunu belirtmişler, fakat dışadönüklüğün sosyal uyarıların miktarı ile ilişkili olduğunu, yumuşak başlılığın ise ilişkilerin niteliği ile bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır.

McCrae ve Costa (1988), yumuşak başlılık boyutunda yüksek puanı olan kişilerin başkalarını seven verici olan, sosyal ilgisi olan bireyler olduğunu, ancak bu boyutta çok ileride olmanın “başkalarının fikirleri doğrultusunda hareket etme” gibi nevrotik bir eğilimi de temsil edeceğine dikkat çekmektedirler. Somer (1988), Somer ve Goldberg’ın (1999) Türk dili üzerinde yaptıkları çalışmalarından elde edilen ikinci boyut, kapsam bakımından araştırma bulguları ile büyük ölçüde benzerlik göstermiş ve yumuşak başlılık olarak adlandırılmıştır (Somer vd., 2011). Hoşgörü, sakinlik, uzlaşma, yumuşak kalplilik/elseverlik bu faktörün alt boyutlarıdır. Bu çalışmada bu boyut Uyumluluk olarak ele alındı.

2.2.2.3 Öz Denetim/Sorumluluk – Yönsüzlük/Dağınıklık (Conscientiousness – Undirectedness)

Bu faktör düzenlilik, sorumluluk sahibi olma, kurallara uyma eğilimi, kendini kontrol edebilme ve amaca ulaşmak için gösterilen kararlı çabaları temsil eder. Costa vd. (1991), bu faktörün hem ilerletici hem de ket vurucu yönlerinin olduğuna işaret etmekte ve önceleri bu

faktörü tanımlamak için yön kavramını düşündüklerini belirtmektedirler. Faktörün ilerletici yönü, harekete geçiren yön, başarı ihtiyacı, çalışma kararlılığı, üretkenlik olarak görülürken, ket vurucu yönü ahlaki titizlik ve tedbirlilik özelliklerinde ortaya çıkmaktadır. Costa vd. (1991) sorumluluk faktörünün alt boyutlarını başarı çabası, öz disiplin, yeterlilik, düzenlilik, görevşinaslık ve tedbirlilik olarak belirtmişlerdir. Özdenetim düzeyi, kişinin istek, ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda planlar yapma, bunlarla ilgili düzenlemelerde bulunma ve bunlara ulaşmada kararlı çabaları sürdürme gibi davranışlara temel oluşturmaktadır ve bu nedenle de faktöre ismini vermiştir.

Bu faktördeki yüksek puanlar iş ve okul başarısı ile bağlantılı görülmektedir ancak aşırı uçta, rahatsız edici düzeyde titizlik, ayrıntıcılık, kompulsif düzeyde düzenlilik ihtiyacı olarak kendini gösterebilmektedir. Düşük puanlılar ise, hedeflerine ulaşmada daha gevşek davranan, ahlaki prensipler konusunda daha esnek olabilen ve dürtülerinin kontrolü daha düşük olan kişilerdir (Sümer, Lajunen & Özkan, 2011).

McCrae ve Costa (1987) iyi organize olmuş, dikkatli olma alışkanlığı olan, kendini disipline etme becerisine sahip kişilerin aynı zamanda, zorunlu olmasa da, titiz bir şekilde ahlaki değerlere bağlanmalarını seçmelerinin de mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Araştırmacılar bu boyutun diğer ucunda olan iyi organize olmamış, yönelenmemiş bir kişinin de zorlayıcı bir vicdan ve suçluluk duygusuna sahip olabileceğini fakat bu bireylerin özdisiplin ve enerji yoksunluğundan dolayı kendi standartlarını oluşturmakta zorlanabileceklerini belirtmektedirler. Ayrıca bu araştırmacılar çok sayıda araştırma sonucunun, gerçek yaşam olayları (örneğin; alkolizm, akademik veya iş başarısı gibi) ile sorumluluk boyutu arasında ilişki bulunduğunu ifade etmektedirler.

Çeşitli araştırma bulguları, bu boyutun günlük yaşam olayları ve özellikle okul iş gibi ortamlardaki başarı bakımından önemli özellikleri kapsadığını göstermekte ve üzerinde farklı araştırmaların yapılması gereken önemli bir boyut olduğuna dikkat çekmektedir. Somer (1998), Somer ve Goldberg (1999)'in Türk Dili üzerinde yaptıkları çalışmalarında elde edilen üçüncü faktör bu alandaki araştırma bulguları ile uyum göstermekte bahsedilen tartışmalarla uyumlu olarak hem ketleyici hem motive edici özellikleri birlikte kapsamaktadır (Somer vd., 2011).

2.2.2.4 Duygusal Tutarsızlık/Nörotisizm – Duygusal Tutarlılık (Emotional Stability/Neuroticizm – Unstability)

Costa ve McCrae (1992) tarafından Nörotisizm olarak da adlandırılan bu faktör, heyecanlı, endişeli bir yapı, güvensizlik, sinirlilik ve yüksek düzeyde uyarılabilirlik gibi özellikler ile tanınmaktadır. Duygusal dengesizlik bir kişinin yaşadığı endişe, kızgınlık, sıkıntı, düşünmeden hareket etme, güvensizlik ve depresyonu ifade eder. Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler hassaslık, duygusallık, endişelilik ve gerginlik gibi duygulara eğilimli olana stresle başa çıkmada zorlanan, karşılaştığı güçlükler ve engeller karşısında direnci çabuk kırılan ve dürtüsel davranma eğilimi gösteren kişilerdir. Bu kişilerin duygusal dengeleri sıklıkla değişme eğilimi gösterebilmektedir. Bu boyuttan düşük puan alan kişiler ise, kendine güvenli, engellerle başa çıkmada etkili, uyumlu, telaşsız ve sakin, ego gücü yüksek kişilerdir. Bu faktör duygusal değişkenlik, endişeye yatkınlık, kendine güvensizlik alt boyutlarını da temsil etmektedir.

McCrae ve Costa (1987), çoğu araştırmacının nörotisizmin temelde anksiyete, depresyon, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları kapsadığı yolunda fikir birliği içinde olduklarına dikkat çekmektedirler. Smith vd. (2001) ise, nörotizm olarak isimlendirdikleri bu boyutu duygusal dengesizlik şeklinde tanımlamış ve bu boyutun psikolojik sıkıntı, stres gibi sebeplerle değişken tepki vermeye yatkın insanları tanımladığını belirtmişlerdir.

MacDonald (1995), nörotisizmi de adaptasyonel bir bakış açısı ile açıklamıştır. MacDonald'ın, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarında değiştiği, davranışsal yaklaşma ve kaçınma mekanizmaları ile ilgili üçüncü adaptasyonel kavram ise Larsen ve Diener tarafından tanımlanan bir başka alt boyut, duygu yoğunluğudur. MacDonald, Larsen'in dairesel duygusal modelinde, aktif-olumlu duyguların dışa dönüklük kişilik özelliği ile ilişkili olduğunu, aktif-olumsuz duyguların ise duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Yazar, çeşitli beyin bölgelerinin, olumlu ve olumsuz duygulanım ile bağlantısını gösteren nörobiyolojik araştırma bulgularının da olduğuna işaret etmektedir. Çocukların doğasına ilişkin yapılan araştırmalarda, uyaranlara yüksek düzeyde reaktif olarak tepki gösteren çocukların, düşük uyaran şiddetinde bile yüksek uyarılma düzeyleri gösterdiklerini ve nispeten daha düşük uyarılma eşiğine sahip olduklarının tespit edildiği ifade edilmektedir (aktaran, Somer vd., 2011).

Türk dili üzerinde yapılan çalışmalar da bulgular le tutarlılık göstermektedir (Somer vd., 2011).

2.2.2.5 Gelişime Açıklık – Gelişmemişlik (Intelligence/Openness to Experience – Unintelligence)

Modelde araştırmacıların üzerinde en az görüş birliğine vardıkları faktördür. Bu faktör bazı araştırmacılar tarafından zekâ, diğer bazıları tarafından kültür ve bazıları tarafından da deneyime açıklık olarak adlandırmaktadır. Faktörün tanımlayıcı özellikleri arasında analitik, karmaşık, meraklı, bağımsız, yaratıcı, liberal, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, artistik, açık fikirli gibi sıfatlar yer almaktadır.

Bu boyutu Norman (1963) kültür olarak; Hogan (1983), Digman ve Inouye (1986), Peabody ve Goldberg (1989) ise zeka olarak isimlendirmiştir (aktaran, Somer vd., 2011). Costa vd. (1991) ise deneyime açıklık şeklinde isimlendirmiştir. Costa ve McCrae (1992), deneyime açıklık boyutuna ilişkin kişilik özelliklerini analitik, karmaşık, bağımsız, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü, ilgi alanları geniş, cesur, değişiklikten hoşlanan, merak, özgünlük, fikirlere açıklık ve sanata duyarlılık olarak ifade etmiştir. Bunun yanında, ölçülen zekânın, hem derecelenen zekâdan, hem de deneyime açıklık kişilik özelliğinden ayrı bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Boyuttan yüksek puan alanlar analitik düşünen, kendine ve dünyaya ilişkin okumaktan düşünmekten, araştırmaktan keyif alan, duyarlı, yaratıcı, ilgi alanları çeşitli ve yeniliğe açık kişiler olarak nitelendirilebilir. Düşük puan alanlar ise soyut aktivitelerden çok somut aktiviteleri tercih eden, pratik, farklı fikirlerin üzerinde çok durmayan, yeniliğe kapalı, ilgi alanları sınırlı, ince düşünemeyen, modern görüşlere kapalı, sorgulama yapmaktan imtina eden kişiler olarak tanımlayabiliriz. Bu faktör ise analitik düşünme, duyarlılık, yeniliğe açıklık alt boyutlarını temsil etmektedir. Peabody ve Goldberg (1989), birçok veri seti ile tekrarladıkları analizlerinde bu faktörün zeka faktörü olarak isimlendirilebileceği sonucuna vardıklarını da belirtmişlerdir.

Beş Faktör Kuramı' na dayalı bu kişilik tiplerinden deneyime açıklığın özellikleri genellikle hayal gücü, merak, orijinallik, geniş fikirlilik ve sanatsal duyarlılıkla ilgilidir. Yumuşak başlılık boyutu hoşluk, tatlılık ile ilgili özellikler; nezaket, esneklik, güven, iyi huy, iş birliği, bağışlama, empati ile ilgilidir. Sorumluluk boyutu ise dikkat, düşüncelilik, sorumluluk, düzen, yeterlilik, planlılık, çok çalışma, başarı, merkezilik, azmi yansıtır. Aynı zamanda duygusal olarak tutarlı olmayan durumu belirten duygusal dengesizlik/nevrotizm ve bireyin

daha çok mizacıyla ilgili olan dışadönüklüğü olarak her beş boyut kişiliğin sürekli boyutları kabul edilir (Viswesvaran & Ones, 2003).

Somer (1998), Somer ve Goldberg'ın (1999) Türk Dili üzerinde yaptıkları çalışmalarında bu faktör gelenekselliğin karşıtı olarak açık görüşlülük olarak nitelendirilebilen bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. “Zeki, akıllı” gibi sıfatlardan daha çok, “entelektüel, aydın, araştırmacı” gibi sıfatların bu faktörden yüksek yük alması ve geleneksellik, açık görüşlülük vb sıfatlara ilişkili olması bu kişilik özelliğine dair terimlerin, Türkçe’de bireylerin becerilerinden ziyade ilgi alanları, yaşam tarzları ve seçimleri ile oluştuğunu vurgulamaktadır (Somer vd., 2011).

Big Five (Beş faktörlü kişilik modeli) ile ilgili literatüre bakıldığında; Fuller ve Marler (2009), meta analiz çalışmasında kişiliğin ileriye dönük yordayıcısı olarak dışa dönüklük, geçimlilik, deneyime açıklık, sorumluluk ve duygusal dengesizlik/nevrotizm olduğunu ortaya koymuşlardır.

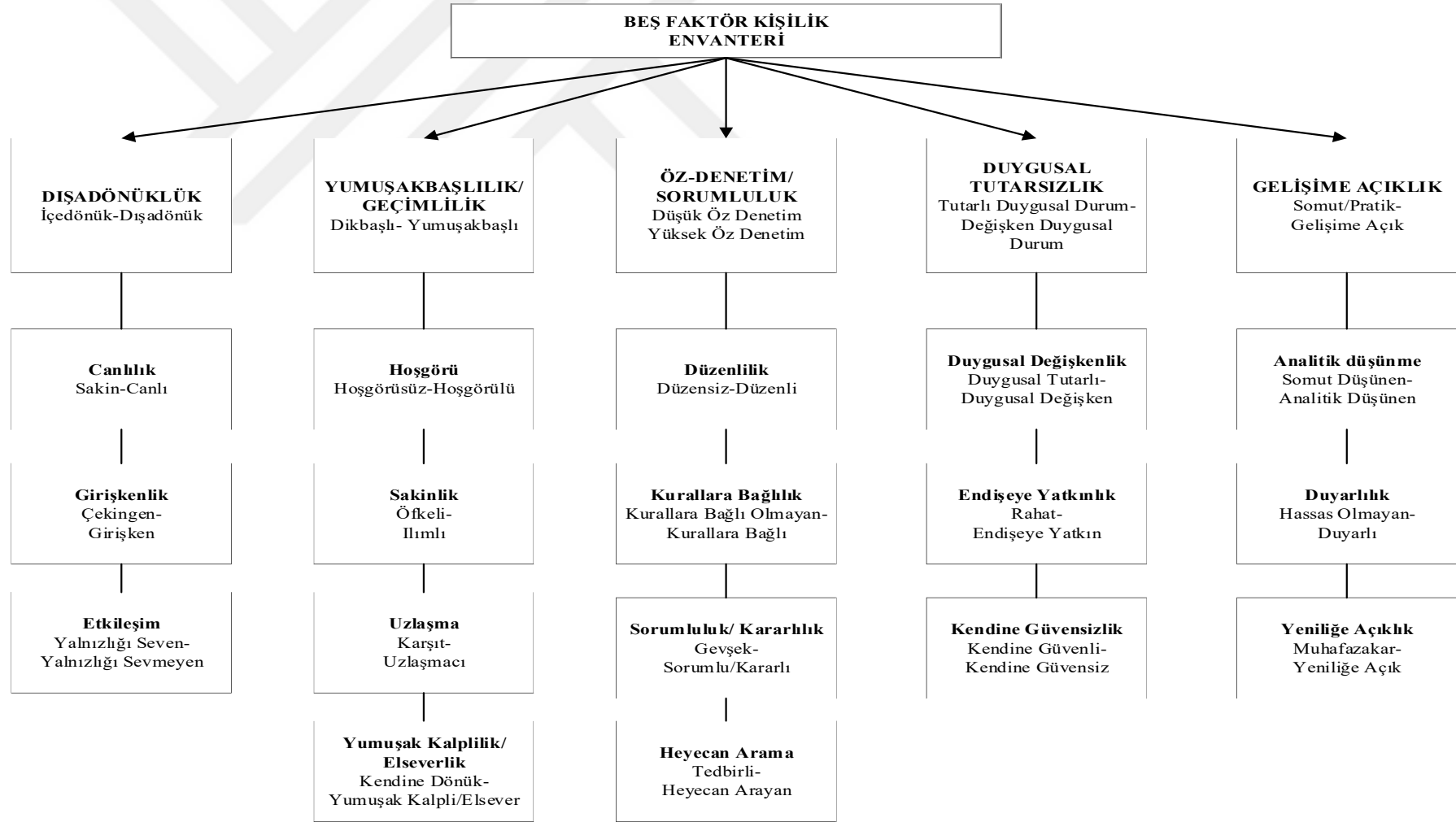
Aşağıdaki Tablo 1 (Somer vd., 2011)’de her bir faktör ve alt boyutun özellikleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

Tablo 1

Beş Faktör Kişilik Envanterindeki Temel Faktörler

Özellikler	Faktör Adı			Özellikler
Mesafeli, ciddi, dikkat çekmeyen, yalnızlığı seven, kararlarını başkalarına dayandırmayan	İçedönük	DIŞA DÖNÜKLÜK	Dışadönük	Canlı, girişken, sosyal, hareketli, coşkulu, rahat, doğal, iyimser
İnsanlara güvenmeyen, işbirliğinden çok yarışmaya eğilimli, bağımsız, mücadeleci, uyanık, tepkisel, şüpheli, kendini düşünen	Dikbaşı	YUMUŞAKBAŞLILIK/GEÇİMLİLİK	Yumuşakbaşı	Çatışmadan kaçınan, hassas, merhametli, geçimli, sakin, insanlara güvenen, işbirliğine yatkın
Esnek, plansız, çabuk karar veren, fevri, kurallara çok bağlı olmayan	Düşük Öz Denetim	ÖZDENETİM/SORUMLULUK	Yüksek Öz Denetim	Düzenli, planlı, amaçlı, kararlı, temkinli, tedbirli, sorumluluk sahibi
Kendine güvenli, engellerle başa çıkmada etkili, sakin, uyumlu, telaşsız	Tutarlı Duygusal Durum	DUYGUSAL TUTARSIZLIK	Değişken Duygusal Durum	Hassas, duygusal, endişeli, gergin, dirençsiz, fevri
Muhafazakar, yeniliğe dirençli, ince düşünmeyen, ilgi alanları sınırlı, geleneksel	Somit-Pratik	GELİŞİME AÇIKLIK	Gelişime Açık	Analitik düşünen, duyarlı, ilgi alanları geniş, yeniliğe açık, yaratıcı

Şekil 1’de beş faktör kişilik envanterinin faktör ve boyut şeması verilmiştir (Somer vd, 2011).



Şekil 1. Beş faktör kişilik envanterinin faktör ve boyut şeması (Somer vd., 2011)

2.3 Özdüzenleme

Alan yazında özdüzenleme kavramının birçok tanımı yapılmıştır bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

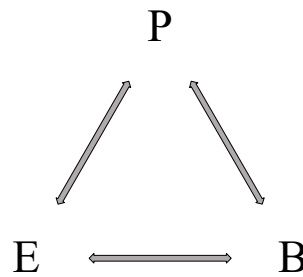
Schunk (1994) özdüzenlemeyi kişinin konsantre olmasını ve öğretime dikkat etmesini, hatırlaması gereken bilgiyi örgütlemesini, kodlama yapması ve tekrarlamasını, verimli bir çalışma ortamı yaratmasını, kaynakları etkili kullanmasını; yeterlikleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen etmenler, beklenen eylemlerin çıktıları hakkında pozitif inançlara sahip olmasını, çabası ile gurur ve mutluluk duymasını içeren etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Cheng (2011) ise özdüzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine hedefleri belirledikleri ve hedefler doğrultusunda plan yaptıkları, öğrenme stratejilerini seçtikleri, öğrenme sonuçlarını tahmin ederek, süreci değerlendirerek, çalışma içeriğini kontrol ederek, öğrenme zorlukları noktasında kendilerini yargılayarak, kendilerine yönelik yansıtımlar yaptıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Zimmerman'a (1989) özdüzenlemeye ilişkin, bireylerin üstbilis, motivasyon ve davranış bakımından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi olarak şeklinde tanımlama getirmiştir. Özdüzenleme Pintrich'e (2000) göre, öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bu amaçlar doğrultusunda çevrelerini, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, aktif ve yapılandırıcı bir süreçtir. Albert Bandura (1986) da özdüzenlemeyi, bireylerin hislerini, düşüncelerini ve hareketlerini kontrol etmeleri ve kendi davranışlarını düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır.

Eğitim ortamında bazı öğrencilerin konuları kolayca anladıkları ve çalışmalara yüksek düzeyde hevesli oldukları görülürken, bazı öğrencilerin ise bilgiyi anlama ve akılda tutmada zorlandıkları ve derse yeterince motive olamadıkları görülmektedir. 19. yüzyılda öğrencilerin öğrenmedeki bu başarısızlığı zeka ya da çalışkanlık gibi kişisel özelliklere bağlanırken, 20. yüzyılın başında eğitimde bireysel farklılıklara dikkat çekilmeye başlanmış ve bunun için yeni müfredatlar geliştirmenin yolları aranmıştır. 1970'lerin sonunda ise üst biliş ve sosyal biliş gibi yeni bakış açıları ortaya çıkmaya başlamıştır. Üst biliş kişinin kendi düşüncelerine ilişkin bilgi sahibi ve farkındalığı olmasıdır. Sosyal biliş olarak ise araştırmacılar öğrencilerin özdüzenleme becerilerini etkileyen sosyal faktörlerle ilgili olarak çalışmışlardır (Zimmerman, 2002).

Sosyal bilişsel kurama göre (Bandura, 1986) motivasyon ve performans becerilerinin

özdüzenlenmesi, birlikte işleyen bir takım özdüzenleme mekanizması tarafından yönetilir. Bireylerin kişisel yeteneklerine olan inançları (özyeterlik) bu mekanizmalardan biridir. Başarılı olmak için, kişinin yalnızca gerekli becerilere sahip olması yeterli değildir; aynı zamanda istenen hedeflere ulaşmak için yeteneklerine inanması da gerekmektedir. Ayrıca sosyal bilişsel yaklaşım, bireyin kendi kendini yönetmesine (özyönetme) yeteneklerini ve öz motivasyonuna da dikkat çeker. Kendi davranışlarının değerlendirmesini yapabilen bir bireyin davranışları ile kendi kişisel standartları arasındaki uyumsuzluğun farkına varması, hedeflerine ulaşmak için düşündüğü adımları atması için heveslendirici olur. Özdeğerlendirme yapan bireyler kendi kişisel standartlarına uyum davranışlarda bulunurlar (Wood & Bandura, 1989). Bu içsel mekanizmalar birbirleriyle etkileşerek kişinin davranışlarını düzenlemesine yol açar.

Yıllardan beri insanın psikolojik fonksiyonlarını açıklamak için pek çok teori önerilmiş ve insan davranışına genellikle tek taraflı determinist açıdan açıklamalar getirilmiştir. Bu tarz tek yönlü modeller, davranışın çevresel etkilerle ya da içsel eğitimlerle şekillendiğini ya da kontrol edildiğini ifade eder. Sosyal bilişsel teori ise insanların psikolojik fonksiyonlarını karşılıklı neden sonuç ilişkisine dayanan üçlü bir süreç olarak açıklar (Bandura, 1986). Bu karşılıklı determinizm modeline göre; çevresel etkiler, davranış, biliş ve diğer kişisel faktörler birbirini etkileyen süreçler olarak işler. Bu bilişsel, davranışsal ve çevresel yeterliklerin gelişmesi sayesinde birey becerilerini etkin bir biçimde kullanabilecek ve dolayısıyla daha çok motive olacaktır. Söz konusu süreçler arasındaki ilişki Şekil 2'deki gibidir (Wood & Bandura 1989).



Şekil 2. Davranış (B), biliş ve diğer kişisel süreçler (P) ve dış çevre (E) arasındaki ilişki

Zimmerman (2000) özdüzenlemeyi, karşılıklı determinizm modeline dayanan sosyal bilişsel teoriye göre, kendi kendine oluşan düşünceler, duygular ve kişisel hedeflere ulaşmak için döngüsel bir şekilde birbirinden etkilenen, planlanan hareketler olarak belirtmiştir. Buna göre; özdüzenleme, kişinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması, planlaması ve

kontrol etmesi şeklinde düşünülebilir.

Özdüzenleme temelinde duygularımızı, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı kontrol edebilmek ile ilgilidir. Özdüzenleme insanların bilinçli ve farkında olarak davranabilmesi, eylemlerinin sonuçlarını ve kendini kontrol edebilmesi için kendinde gerekli olan yetenekleri kapsar. Bilişsel ve duygusal düzenleme becerileri birbirlerinden bağımsız alanlar değildir. Aksine düşünceler duyguları, duygular da düşünceleri etkiler. Bu düşünceden yola çıkarsak kaygısı olan ve bu duygusuyla baş etmekte zorlanan bir birey, öğrenmesi için gereken bilişsel aktivitelere odaklanmakta, düşüncelerini ve dolayısıyla da bilişsel becerilerini düzenlemekte zorlanır. Korku, kaygı gibi onları geri çeken olumsuz duygu ve düşünceler ile baş edebilen bireyler düşünme becerilerini düzenleyebilir ve zorluklar karşısında yılmadan ısrarla denemeye devam edebilirler. Bu durum yeni bilgi ve becerilerin öğrenilebilmesini sağlar.

2.3.1 Özdüzenlemeli Öğrenme

Goetz, Nett ve Hall (2013), özdüzenlemeli öğrenmenin “öz”, “düzenleme” ve “öğrenme” olarak üç ana elemandan oluştuğunu, “öğrenmenin” bilgi ve beceriyi elde etmeyi amaçlayan aktiviteler olduğunu, “düzenlemenin” kişinin amaçladığı hedef ile mevcut durumunun karşılaştırıldığı, aradaki farkı bir sonraki eylemlerde azaltmayı amaçlayacak şekilde motive olması için düzenleyeceği süreçler olduğunu, “öz” ün ise bireyin kişisel hedeflerini belirleme ve gerçekleştirme açısından bireysel girişimleri olduğunu savunmaktadır.

Özdüzenlemeli öğrenme, öğrenme ortamında meydana gelen öğrenme olayının kişisel olarak düzenlenmesidir (Pintrich, 2000). Yani açıklamak gerekirse, bireyin anlayabilmesi ve öğrenme çeresini düzenleyebilmesi için hedefler koyması, bu hedeflere ulaşmasını sağlayacak stratejiler tercih etmesi, bu stratejileri yerine getirmesi ve hedeflerine yönelik süreçlerini izlemesidir (Schunk, 1996). Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) ise özdüzenlemeli öğrenmenin birbiriyle bağlantılı dört döngüsel süreç olduğunu belirtmiştir. Bu süreçleri kısaca açıklamak gerekirse;

Özdeğerlendirme ve İzleme: Öğrencilerin gösterdikleri performans ve edindikleri kazanımlarını belirleyerek gözlem yapmaları neticesinde kendi üretkenliklerine ilişkin çıkarımlar yaptıkları zaman gerçekleşir. Buna örnek olarak öğrencilerin bir kayıt cihazı kullanana kadar, çalışma sürelerinin ne kadarını boş geçirdiklerini fark etmemeleri

verilebilir. Öğrencinin öğretmeninden, ailesinden ve arkadaşlarından aldığı geri bildirimler ya da kendi kendini denemesi özdeğerlendirme yapmasını sağlayabilir.

Amaç Belirleme ve Strateji Planlama: Özdüzenlemeli öğrenme, öğrenciler kendilerine özgü öğrenme hedefleri koydukları ve bu hedeflerine ulaşmak için stratejiler planladıklarında meydana gelir. Buna örnek olarak, dönem ödevini yazmayı erteleyen öğrencilerin benzer bir konu hakkında başkalarının nasıl bir ön çalışma oluşturduklarını gözlemlmeleri verilebilir.

Strateji Uygulama ve İzleme: Özdüzenlemeli öğrenme, öğrencinin belirlediği öğrenme stratejisini kullanmaya çalıştığı ve uygulama sonucunun doğruluğunu izlediğinde meydana gelir. Buna örnek olarak, bir derse ilişkin önemli kavramları ezberlemek amacıyla gruplama stratejisini uygulayan bir öğrencinin öğrenmesinin daha iyi gerçekleşmesi verilebilir.

Stratejik Sonuç İzleme: Özdüzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kullandığı farklı stratejilerin etkililiğini, ortaya koyduğu performans sonuçlarına göre izlemesiyle meydana gelir. Buna örnek olarak, coğrafya konusunun anahtar kelimelerini ezberlemek için gruplama stratejisini kullanan bir öğrencinin, göller, çöller, dağlar gibi anlamlı kategorileri; g, ç ve d harfleri olan kelimelerin baş harfleriyle kodlayarak öğrenmesinin tesadüfi harflerle oluşturulan kategorileri ezberleyerek öğrenmesinden daha iyi olacak olması verilebilir.

Bu özdüzenlemenin döngüsel süreçlerine bakıldığında tüm öğrenenlerin mutlaka bir dereceye kadar özdüzenleme süreçlerini kullandıkları görülmektedir. Fakat özdüzenlemeli öğrenme becerilerini kullanan bireyler; özdüzenleyici süreçler ile öğrenme ürünleri arasındaki stratejik bağlantının bilincinde olmaları ve akademik hedeflerine ulaşmak için özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini etkin olarak uygulayabilmeleriyle kendilerini belli ederler (Zimmerman, 1989). Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayanan özdüzenlemeli öğrenme, bireyin bağımlı öğrenenden bağımsız öğrenene doğru geçişine vurgu yapar. Bu açıdan özdüzenlemeli öğrenenler bilişsel, üst bilişsel ve motivasyonel yeteneklerine güvenirlir. Söz konusu yetenekleri planlama, hedef koyma, strateji uygulama-izleme ve öğrenme hedeflerini değerlendirmek amacıyla kullanırlar. Bunun yanında farklı öğrenme stratejilerini etkin bir biçimde kullanırlar (Schraw, Crippen & Hartley, 2006). Farklı uzmanlar tarafından pek çok özdüzenlemeli öğrenme yönteminden bahsedilmiştir. Bu yöntemlerden bazıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Zimmerman 2001):

Tablo 2

Özdüzenlemenin Bazı Anahtar Unsurları

1. Amaç belirleme: Planlanan hareketlerin ya da performans sonuçlarının tanımlanmasıdır.
2. Görev stratejileri: Beceriye gerçekleştirmeye yönelik etkili metotlardır. Örneğin; bilginin hatırlanması için anımsatıcıların (mnemonic) kullanılması.
3. Kişisel talimatlar: Performansı artırmak için kullanılan açık ya da gizli sözlü ifadelerdir. Örneğin; endişeyi azaltmak için kendini rahatlatma ifadeleri.
4. Betimleme: Performansı artırmak için davranışsal süreçlerin zihinsel olarak resmedilmesidir. Örneğin; karmaşık bir işi yapmadan önce zihinde canlandırma.
5. Zaman yönetimi: Çalışma için gereken zamanın ayarlanması ve tahmin edilmesidir. Örneğin temel faaliyetlerin tamamlanmasını sağlamak için kişinin gününü organize etmesi. 6. Öz-izleme: Kişinin kendi performansını izlemesidir. Örneğin; yeni öğrenilen kelimelerin kaydının tutulması.
7. Özdeğerlendirme: Kişinin belli standartlara göre kendini değerlendirmesidir. Örneğin; bir atletin kendi günlük performansını bu konudaki en iyi dereceleri kullanarak izlemesi.
8. Çevresel yapı: Daha etkili çalışma için seçme, düzenleme ve oluşturma gibi ayarlamaların yapılmasıdır.
9. Yardım arama: Bilgi ve beceri için sosyal kaynaklardan yararlanmadır. Örneğin kişinin öğrenmesine yardımcı olacak kitapların, öğretmenlerin, modellerin seçilmesi

Yapılan çeşitli araştırmaların bulguları, başarısızlığın en önemli nedeninin, öğrencilerin kendilerini etkili olarak kontrol edememeleri olduğunu göstermiştir. Düşük akademik hedeflere sahip, becerilerini değerlendirmede yetersiz, kendilerini daha çok eleştiren ve daha az özyeterliğe sahip olan öğrenciler başarısız olan öğrencilerdir. Dolayısıyla özdüzenleme, başarı üzerine etkisi oldukça değerli olduğundan önem kazanmaktadır (Zimmerman, 1994). Özdüzeleyici öğrenme üç tanımlayıcı özelliği kapsamaktadır.

- Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejilerini uygulamaları,
- Özyönelimli geri bildirim döngüsü (self-oriented feedback) olması,
- Öğrencinin kullanacağı strateji veya cevabı neden ya da nasıl tercih edeceğini göstermesidir (motivasyonel süreçler) (Zimmerman, 1990).

Pintrich (1990) özdüzenlemeli öğrenmenin, özyeterliliği geliştirmek için yapılan öğrenme olduğunu vurgulayan ve bu tür yeterliliğe sahip öğrencilerin, özdüzenlemeli öğrenme

ortamlarında daha başarılı olduğunu savunan araştırmacılar arasında bir diğeridir. Ona göre, özdüzenlemeli öğrenmenin en önemli bileşeni motivasyondur ve özdüzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi için motivasyonla ilişkili özyeterlik inançları oluşturulması gerekir. Bu noktada, birbiriyle aynı anlamda kullanılan fakat farklı anlamları olan üç kavram arasındaki farkı vurgulamak gerekir. Bu kavramlar; özsaygı (self-esteem), benlik tasarımı (self-concept) ve özyeterliktir (self-efficacy). Özsaygı, araba kullanma ya da yazı yazma gibi bireylerin mevcut becerilerine karşı gösterdikleri duygusal tepkileri içerir. Benlik tasarımı ise, “ben fende çok iyiyim” gibi genel değerlendirmeleri içerir. Halbuki, özyeterlik, çok daha özelleşmiş ve durumsal (situational) yetenekleri ve değerlendirmeleri içerir. Örneğin, “matematikte iyiyim” yerine, “iki bilinmeyenli denklemleri çözmede kendime güveniyorum” gibi bir değerlendirme yapılması, öğrencinin o konuda özyeterliliğini ifade edebildiğini gösterir (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Zimmerman (2002)’a göre özdüzenlemeli öğrenme zihinsel yetenek veya akademik performans becerisi değil, öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürmesine yarayan özyönlendirmeli bir işlemdir. Öğrenen tarafından her öğrenme görevine adapte edilebilecek özel becerilerin kullanımını içerir. Bu beceriler,

- Kişinin kendisi için ulaşılabilir hedefler oluşturmaması,
- Hedeflerine ulaşacak şekilde uygun stratejileri kullanmaması,
- İlerlemesini görebilmesi için performansını izlememesi,
- Hedeflerine ulaşabilecek şekilde sosyal ortamını düzenlememesi,
- Zamanı yönetmesi ve etkili kullanmaması,
- Kullandığı yöntemleri değerlendirmemesi,
- Sebeplerle sonuçlar arasında doğru ilişkiler kurmaması, yani yüklemeleri doğru yapmaması,
- Yeni metotları adapte edebilmesi gibi özdüzenleyici işlemleri yapma becerisidir.

Kısaca özdüzenleme, bir bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin, kendi bireysel farklılıklarının farkında olmasını, içermektedir.

2.3.2 Özdüzenlemeli Öğrenmenin Teorik Temelleri

Özdüzenlemeli öğrenmenin teorik temelleri; operant (edimsel), bilgiyi işleme, sosyal yapılandırmacı ve sosyal bilişsel olarak kısaca açıklanmıştır.

2.3.2.1 Operant (Edimsel) Teoriye Göre Özdüzenlemeli Öğrenme

Operant koşullanma, Burrhus Frederic Skinner tarafından formüle edilen, davranışın harekete geçirici uyarıcı gerektirdiğini savunan davranışçı bir teoridir. Özdüzenlemenin pekiştirme teorisi esas olarak Skinner'ın çalışmasından ortaya çıkmıştır (Mace, Belfiore & Hutchinson, 2001; Mace, Belfiore & Shea, 1989). Operant koşullanmaya göre kişi hangi davranışların düzenleneceğine karar verir, onların gerçekleşmesi için ayırt edici uyarıcı kullanır, standartlara uyup uymadığı açısından performansını değerlendirir ve pekiştirmeleri yönetir (Schunk, 2011). Operant teoriye göre desteklenen davranışlar daha sık desteklenmeyen davranışlar daha seyrek tekrar eder. Üç temel alt süreç öz izleme, öz talimat ve öz pekiştirmedir.

- *Öz izleme (Self-monitoring)*: Bireyin kendi hareketlerini izlemesi, hangi davranışı ne sıklıkla tekrarladığını bilmesidir. Özizleme bireyin davranışına dikkatini yönelterek davranışının bilincinde olması ve davranışını düzenlemesiyle olur (Mace vd., 2001). Bu süreç bireylerin mevcut davranışlarının bilincinde olmalarını sağlar ve onlara davranışlarını değerlendirirken ya da geliştirirken yardım eder. İnsanlar ne yaptıklarının bilincinde değillerse hareketlerini düzenleyemezler. Öz izleme için iki önemli ölçüt vardır. Düzenlilik ve yakınlık (Bandura, 1986). Düzenlilik davranışı bir düzen temelinde izleme demektir; örneğin, davranışı hafta bir kez kaydetmek yerine günlük kayıt tutmak gibi. Yakınlık davranışın gerçekleştiği zamana yakın bir izlemenin yapıldığını gösterir. Yani yapılan işleri hatırlamaya çalışmak yerine, olurken onları kaydetmek daha iyidir (Schunk, 2011).
- *Öz talimat (Self-instruction)*: Pekiştirmeye yol açan öz düzenleyici cevapları oluşturan ayırt edici uyarıcılara denir (Mace vd., 1989). Çevreyi ayırt edici uyarıcı üretecek şekilde ayarlamaktır. Örneğin bireyin ihtiyacı olduğunun farkında olarak kendine hatırlatıcı notlar yazması gibi. Kendini yönetmesi için tuttuğu notları ve hatırlatmaları takip etmesidir (akıl defteri tutması denilebilir). Öztalimat özdüzenleyici cevapları oluşturan ve pekiştirmeye yol açan ayırt edici uyarıcılardır (Mace vd., 2001).
- *Öz pekiştirme (Self-Reinforcement)*: Bireyin yaptığı her iyi davranış için kendini ödüllendirmesidir. Bu süreç, bireylerin verdikleri tepkiye göre gelecekteki cevabın verilme ihtimalinin artmasına yol açacak pekiştireç bulmaları anlamına gelir (Mace

vd., 2001). Bir pekiştireç etkilerine bakılarak tanımlanır. Birçok araştırma pekiştirme durumlarının akademik performansı artırdığını göstermiştir (Bandura, 1986), ama öz pekiştirmenin dışarıdan yönetilen pekiştirmeden daha etkili olup olmadığı açık değildir. Öz pekiştirmenin, öz düzenlenmiş davranışın etkili bir bileşeni olduğu iddia edilmiştir ama pekiştirmenin kendisi, pekiştirme yapan araçtan (kişinin kendisi ya da diğerleri) daha önemli olabilir (O’Leary & Dubey, 1979). Öz pekiştirme davranışın zamanla sürdürülmesini artırsa da pekiştirmeyi açık olarak sağlamak öz düzenleyici beceriler öğrenilirken daha faydalı olabilir. Bilişsel ve duyuşsal faktörleri göz önünde bulundurmadığı için operant koşullanma öz düzenlemiş öğrenmenin kapsamı ve karmaşıklığı hakkında yetersiz bir açıklama sunar. (Schunk, 2011)

Özetle özizleme, bireylerin kendi hareketlerini izlemesi; öz talimat, bireyin hatırlatmalar ve notlar tutarak kendini yönetmesi; öz pekiştirme ise bireyin yaptığı her iyi davranış için kendini ödüllendirmesi olarak basitçe tanımlanabilir.

2.3.2.2 Bilgiyi İşleme Teorisine Göre Özdüzenlemeli Öğrenme

Bilgiyi işleme teorisi, öğrenmeyi bilginin uzun süreli bellekte kodlanması olarak tanımlanır ve özdüzenleme üstbilişsel farkındalık ile eşdeğer sayılır (Schunk, 2008). Özdüzenleme, az çok üstbilişsel farkındalık ile benzeşir (Gitomer & Glaser, 1987). Üstbilişsel farkındalık, hedefe ilişkin bilginin yanında (öğrenilecek olan nedir, ne zaman ve nasıl öğrenilecek), bireylerin kendi kişisel kapasitelerini, ilgilerini ve tutumlarını da içeren bilgiler içerir (Schraw & Moshman, 1995). Yani kişilerin hareketlerini kontrol ettiği, gözlemlediği ve hedefler doğrultusunda düzenledikleri alandır. Özdüzenlemeye (üstbilişsel) dayalı eylemler, bireylerin yönetimindeki kontrol süreçleridir; bilgilerin sistem dahilinde işlenmesi ve hareket ettirilmesini sağlarlar (Schunk, 2011).

Bu teoriye göre, bireyler uzun süreli belleğin ilgili bölümlerini harekete geçirerek yeni bilgiyi bellekte var olan bilgi ile ilişkilendirir. Anlamlandırılmış ve düzenlenmiş olan bilginin bellekteki var olan bilgi ile ilişkilendirilmesi ve hatırlanması daha kolaydır (Schunk & Zimmerman, 2003).

Özdüzenlemeli öğrenmenin öğrenme stratejileri ve kavramayı izleme boyutları bilgi işleme teorisinde öne çıkan iki boyuttur. *Öğrenme stratejileri*, bilgiyi seçme ve düzenleme, öğrenilecek bilginin tekrarlanması, yeni bilgiyi bellekteki bilgi ile ilişkilendirerek

anlamlandırma gibi eylemleri içeren, başarılı hedef performanslarını amaçlayan bilişsel planlardır (Schunk & Zimmerman, 2003). Stratejiler aynı zamanda olumlu bir öğrenme atmosferi yaratan ya da geliştiren teknikleri- örneğin sınav endişesini yenmek, öz-yeterliliğini geliştirmek, öğrenmenin değerini takdir etmek ve olumlu beklenti ve davranışları ortaya koymayı içerir (Winne, 2001).

Öğrenme stratejileri her aşamasında kodlamaya yardımcı olur. Bu sebeple bireyler önce ilişkili görev bilgisini edinirler ve algısal kayıttan işleyen belleğe aktarırlar. Bireyler ayrıca uzun süreli bellekteki (USB) bilgiyi de harekete geçirirler. Bireyler, işleyen bellekteki yeni bilgi ile USB'teki önceki bilgi arasında bağlar kurar ve bu bağları USB dahil ederler Tablo 5 öğrenme stratejisini edinirken ve uygularken izlenen yolları sunmaktadır (Schunk, 2011).

Tablo 3

Bir Öğrenme Stratejisini Kurma ve Uygulama Adımları

Adım	Birey Görevleri
Analiz	Öğrenme hedefini, önemli görev özelliklerini, ilişkili kişisel özellikleri ve olası kullanılabilir öğrenme tekniklerini tanımla,
Plan	Bir plan oluştur: “Şu zamanda,____ şu yerde,____ şu ölçüt____ ve kişisel özelliklere göre tamamlanması gereken bu görev için ____ şu prosedürleri kullanmalıyım.”
Uygulama	Öğrenme ve belleği geliştiren yöntemleri kullan.
Gözleme	Taktiklerin ne denli iyi olduğunu anlamak için hedef ilerlemeyi gözle.
Yenileme	Sonuç olumlu ise stratejiyi kullanmaya devam et; ilerleme yetersizse planı revize et.
Üstbilişsel bilgi	İşleme adım adım rehberlik et.

Kaynak: J. Snowman, 1986, Learning Tactics and Strategies, in G.D. Phye & T. Andre (Eds.), Bilişsel öğrenme sınıfı: Anlama, düşünme ve problem çözme (sayfa 243-275). Orlando: Academic Press (aktaran: Schunk, 2011).

Özdüzenlemeli öğrenme yöntemleri, hedefleri başarmak için stratejilere dahil edilen belli teknik ve işlemlerdir. Yöntemler her türlü göreve uygun olmayabilirler. Kişinin basit şeyleri ezberlemesi gereken durumlarda tekrar bir seçim olabilir ama düzenlemeler daha ziyade kavramlar için faydalıdır. Aşağıdaki tablo farklı öğrenme metotlarını göstermektedir.

Tablo 4

Öğrenme Metotları

Kategori	Türler
Tekrarlama	Bilgiyi kelimesi kelimesine tekrar etmek Altını çizmek Özetlemek
Geliştirme	Tasvir etmek Anımsama yöntemleri: kısma ad, cümle, öykü, askı-sözcük, yerleştirme metodu, anahtar kelime Sorgulamak Not almak
Organizasyon	Anımsama yöntemleri Gruplamak Taslak oluşturmak Haritalamak
Kavramayı izleme	Kendi kendine sormak Yeniden okumak Tutarlılığı kontrol etmek Açıklamak
Etkili	Kaygı ile baş etmek Olumlu düşünmek: Özyeterlik, sonuç beklentileri, tavırlar Olumlu atmosfer yaratmak Zaman yönetimi

Kaynak: C.E. Weinstein & R.E. Mayer, 1986, The teaching of learning strategies, in M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching (3rd ed., pp., 315-327) New York: Macmillan (aktaran: Schunk, 2011).

Kavramayı izleme, bireylerin konuyu anlayıp anlamadıklarını değerlendirerek stratejilerinin etkili olup olmadığına karar vermelerini sağlar. Kendi kendine soru sormak, tekrar okumak, tutarlılıkları kontrol etmek ve açıklamak izleme süreçlerindendir (Schunk & Zimmerman, 2003; Schunk, 2011). Öğrencilere soru sormayı öğretmek için öğretmenler öğrencilere belli aralıklarla okumayı bırakıp kendilerine bir dizi soru sormayı (beş “N” bir “K”; kim, ne, nerede, nasıl, ne zaman, neden) öğretmelidir. Paris ve Oka’dan aktaran Schunk, 2011, yeniden okumak bazen kendi kendine sormak ile birlikte başarılabilir; öğrenciler bu soruları cevaplayamadıklarında ya da kendi cevapları hakkında şüpheleri varsa bu onları yeniden okumaya yönlendirir. Tutarlılığı kontrol etmekse metnin tümünün tutarlı olup olmadığını kontrol etmeyi içerir; yani, metnin bölümleri birbiri ile çelişiyor mu veya sonuçlar ortaya konulanlarla tutarsızlık içeriyor mu? Metnin tutarsız olduğuna hükmetmek yazarın tutarlılığını veya okurun içeriği kavrama becerisini test etmek için metni yeniden okumayı da getirir. Okurken arada durup açıklama yoluna giden öğrenciler, anlama düzeylerini ölçmektedirler. Açıklama yapabilmek yeniden okumayı gereksiz kılacaktır

2.3.2.3 Sosyal Yapılandırmacı Teoriye Göre Özdüzenlemeli Öğrenme

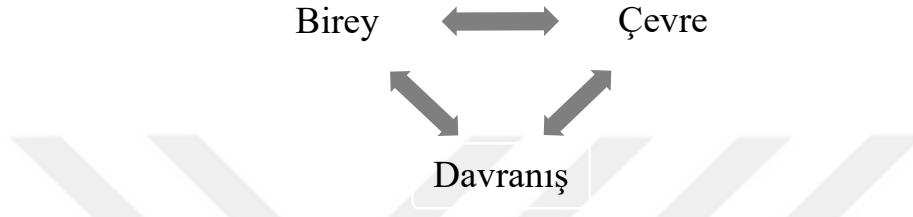
Yapılandırmacı araştırmacılar özdüzenleme hakkında yazılar yazmıştır, temel varsayımın öğrencilerin bilgiyi oluşturmakla kalmayıp bunu nasıl kazanacakları ve uygulayacakları hakkında da yöntemler geliştirdiği yönünde olduğu düşünülürse bu oldukça normaldir. Özdüzenlemenin yapılandırmacı görüşleri için çeşitli kaynaklar vardır, bunlar arasında bilişsel gelişim teorisi, çağdaş bilişsel teorinin öncüleri (örneğin; Gestalt psikolojisi) ve Vygotsky'nin teorisi yer alır. Vygotsky'nin teorisi öğrenmenin sosyal olarak yönlendirilen bir süreç olduğunu öne sürer. Çocuklar birçok kavramı başkalarıyla sosyal etkileşimleri sırasında öğrenirler. Bu etkileşimleri artırmak için öğrenme ortamlarını yapılandırmak öğrenmeyi kolaylaştırır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının hedefi öğrencileri öğrenmeye teşvik ederek zengin tecrübeler sağlamaktır (Schunk, 2011). Özdüzenleme ayrıca öğrencilerin sosyal olarak onaylanan davranışlarının farkındalığına da bağlıdır (Henderson & Cunningham, 1994).

Vygotsky'nin yüksek zihinsel kontrol terimiyle kastettiği bilinçli olarak yönlendirilmiş düşünce sistemidir. Buna göre, özdüzenleme yüksek zihinsel bir fonksiyon olarak düşünülebilir. Vygotsky'ci görüşe göre özdüzenleme bellek, planlama, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin koordinasyonunu içerir (Henderson & Cunningham, 1994). Bu koordine işlemler, oluşturuldukları bağlamdan bağımsız olarak çalışmazlar. Bu teoriye göre, özdüzenlemenin en önemli noktası içselleştirmedir. Öğrencilerin ilk öz-düzenleyici etkinlikleri diğerlerinden sonra yapılandırılmış olabilir, ancak öğrenciler kendi yapılandırmalarını oluşturdukça bunlar kendilerine özgü bir hal alır. Vygotsky insanların kendi planlı eylemlerini kontrol ettiğine inanır (örneğin; özdüzenlemeyi öğrenme). Özdüzenlemeyi etkileyen en önemli mekanizmalar dil ve yakın gelişim alanıdır (Schunk, 2011).

Özdüzenlemenin motivasyon boyutu ile motivasyonun beklenti bileşeni olan sonuçları yükleme becerisi ile sosyal yapılandırmacı teori ilgilenir (Schunk & Zimmerman, 2003). Özdüzenleme, bireylerin kendileri (örneğin; yetenekleri, becerileri ve tipik çabaları) başkaları ve çevreleri hakkında tipik teoriler oluşturmalarını içerir. Bu teoriler kısmen başkalarıyla (örneğin; öğretmenler, akranlar ve ebeveynler) doğrudan etkileşime geçerek oluşturulur. Ancak daha çok başkalarının performansları, çevresel etkiler ve başkalarının tepkileri hakkında kişisel düşünceler aracılığıyla oluşmaktadır (Schunk, 2011).

2.3.2.4 Sosyal Bilişsel Teoriye Göre Özdüzenlemeli Öğrenme

Sosyal bilişsel teori insanların sosyal çevrelerinden öğrendiğini savunur. Bandura teorisinde bireyin fonksiyonlarını kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler arasında karşılıklı etkileşim serileri olarak gösterir. Birbiriyle ilişkili bu etkenler Bandura'nın teorisinde; algılanmış özyeterlik, öğrenme veya davranış için gerekli davranışları organize etmek için kullanılan kapasiteler güvenle görselleştirilebilir (Schunk, 2011).



Şekil 3. Üçlü karşılıklı nedensellik modeli (Schunk, 2011)

Öz düzenleme kavramının eğitim literatürüne girişinde sosyal bilişsel kuram etkili olmuştur. Bu kuram bağlamında 1980'li yıllardan itibaren özellikle Bandura, Zimmerman, Schunk, Pintrich ve Pajares tarafından öz düzenleme üzerinde önemli araştırmalar yapılmıştır (Sakız & Özdemir, 2014). Sosyal bilişsel kuram hem davranışçı, hem de bilişsel kuramdan izler taşımaktadır (Korkmaz, 2018). Öğrenenin motivasyonu, akademik başarısının geliştirilmesi ve öğrenme sürecine ilişkin doğasının anlaşılmasında önemli katkılar sağlamıştır (Pajares, 1996; Schunk, 1989). Sosyal bilişsel kuram, öğrenme sürecinde davranışçıların belirttiği ödül, ceza ve pekiştireçlerin etkili olduğunu fakat bu öğrenmelerin sadece bireyin kendi yaşantısı yoluyla edinilmediğini; başkalarının veya çevresinin davranışları üzerine yürüttüğü 12 bilişsel süreçlerin de öğrenmelerde etkili olduğunu varsaymıştır. Kurama göre öğrenme süreci, birey, toplum ve davranış bileşenlerinden oluşan bir döngünün sonucu olarak gerçekleşir (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel kuramın bileşenlerine paralel olarak özdüzenleme davranışsal, çevresel ve örtük özdüzenleme olarak gerçekleşir. (Bandura, 1991)

Sosyal bilişsel teoriye göre özdüzenleme, öz-gözlem, öz-muhakeme, öz-tepki süreçlerinden oluşur (Bandura, 1986; Schunk, 1994; Zimmerman, 1990).

- *Öz-gözlem*; bireylerin davranışlarını standartlara göre değerlendirmesi ve bu değerlendirmeye göre olumlu ya da olumsuz tepki vermesidir. Bireylerin yaptıkları bu değerlendirmeleri ve tepkileri sonraki farklı davranış yönlerini gözlemlenmede

temel oluşturur. Bu süreçler çevreden bağımsız çalışmazlar (Zimmerman, 1986, 1989, 1990, 2000).

- *Öz-muhakeme*; bireyin performansı ile amacını karşılaştırmasıdır, amacına yaklaşması, onun öz-yeterliliğini ve motivasyonunu artırır. Özdeğerlendirme bir yerde hedef edinmenin önemini yansıtır. Bireyler nasıl davrandıklarını önemsemediklerinde, performanslarını değerlendirme ya da onu geliştirmeye kalkışmaz (Bandura, 1986). İnsanlar değer verdikleri hedeflerini gerçekleştirmek için yaptıkları gelişimlerini değerlendirirler. Kendilerinin kontrolü dışındaki etkilerden değil de kişisel nedenlerden ötürü başarısız olduklarını düşünen insanlar daha çok öz eleştiri yaparlar (Schunk, 2011).
- *Öztepki*; bireyin amacına ulaşma derecesiyle artan motivasyonel bir tepkidir (Schunk & Zimmerman, 2003). Bireylerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik olan eğitim, motivasyonu artırır. Daha iyi yapacağını düşünen birey daha uzun süre uğraşır ve daha fazla çaba sarf eder (Kanfer & Gaelick, 1986). Gelişmeye yeteneği olduğunu düşünen bireylerde, daha yüksek hedefler düşük hedeflerden daha çok efora ve ısrara neden olabilir (Bandura & Cervone, 1983). Sosyal bilişsel teori davranışla ilgili beklentilerin davranışın gerçek sonuçlarından daha çok motivasyonu artırdığını iddia eder (Bandura, 1986). Somut sonuçlar öz-yeterliliği de etkiler. Öğrenciler bir görevde çalışırken gelişimlerini gördüklerinde öz-yeterlilik geçerlilik kazanır (Schunk, 2011). Böylece birey kendi davranışları ve gözlemlerine ilişkin yaptığı değerlendirmeler sonucunda öğrenme sürecini şekillendirir.

Sosyal bilişsel teoriye göre bir modeli gözlemlemek öğrenmeyi ya da davranışları sonradan yapma becerisini garantilemez. Bunun yerine, modeller davranışların muhtemel sonuçlarıyla ilgili bilgi sağlar ve öğrencileri benzer şekilde davranmaya motive eder. Öğrenme ve performansı etkileyen faktörler: Öğrencinin gelişimsel durumu, modelin prestij ve yeteneği, hedefler, sonuç beklentileri ve algılanan özyeterlilik (Schunk, 2011).

Sosyal bilişsel kurama göre, bireyin bir davranışa motive olması ve davranışı öğrenme süreci tamamen bireyin kendi içinde veya tamamen bireyden bağımsız olarak yürür. Bireyin içindeki ve dışındaki çevresel süreçlerin tümünün motivasyonla ilgili olarak birbiri üzerinde etkisi vardır. Çevreden gelen uyaranlar ile birlikte bireyin kişisel ve zihinsel süreçleri, etkileşime girer ve sonuç olarak davranışları oluştur. Bireyde oluşan bu davranışlar, onun kendi çevresiyle etkileşime girer ve tekrar şekillenir. Dolayısı ile bireyin içindeki süreçler

ile birey dışındaki sosyal çevresinde oluşan süreçlerin birbirini etkilemesi devamlılık gösterir (Bandura, 1993; Bandura, 1997).

Sosyal bilişsel teorinin önemli öğretim uygulamaları; modelleri, özyeterliği ve özdüzenlemeyi içerir. Karmaşık beceri öğrenmenin büyük bölümü doğrudan ve dolaylı öğrenmenin bileşenleri ile oluşur. Daha sonra edinilen beceriler öğrenciler tarafından uygulanır. Öğretmenler öğrencilerin uygulamalarına bakarak düzeltici geri bildirim verir. Daha fazla pratikle öğrenciler özdüzenleme becerilerini ve stratejilerini yeniden düzenleyerek içselleştirirler (Schunk, 2011).

2.3.3 Özdüzenlemeli Öğrenme Modelleri

Literatür incelendiğinde Zimmerman, Pintrich, Winne, Borkowski, Boekaerts, Kanfer, Schraw tarafından birçok özdüzenlemeli öğrenme modeli geliştirildiği görülmektedir. Zimmerman (2000) özdüzenlemeli öğrenmeyi öngörü, edim (performans) ve edim sonrası (öz-yansıtma) olarak üç aşamalı bir modelle açıklamaktadır. Pintrich (2004) ise biliş, motivasyon, davranış ve bağlam alanlarında özdüzenleme yapıldığını, bunların etkileşimli olduğunu belirtmiş ve özdüzenlemeli öğrenmeyi öngörü-planlama-etkileşme, izleme, kontrol ve tepki-yansıtma olarak dört aşamada açıklamıştır. Schraw vd. (2006)'ne göre özdüzenlemeli öğrenme; biliş, üstbiliş ve motivasyon olarak üç ana bileşenden oluşur.

Yukarıda bahsedildiği üzere özfüzenlemeli öğrenmenin çeşitli yapılarından bahseden pek çok farklı model vardır. Ancak bu modeller ortak bazı varsayımlara dayanırlar:

1. Aktif Yapısalıcı Varsayım: Bütün özdüzenlemeli öğrenme modelleri öğrencileri aktif yapısalıcı katılımcılar olarak görürler. Öğrencilerin kendi hedeflerini, bilgi elde etme stratejilerini yapılandırdıkları ileri sürülür.
2. Kontrol Potansiyeli Varsayımı: Bütün özdüzenlemeli öğrenme modelleri, öğrenenlerin potansiyel olarak gözlemleyebildiğini, kontrol edebildiğini ve biliş, motivasyon ve davranışlarının belirli yönlerini düzenleyebildiğini ileri sürer.
3. Amaç, Kriter ya da Standart Varsayımı: Bütün modeller bireylerin öğrenme içinemaçlarını belirleyebileceğini, bu amaçlara yönelik süreçlerini izleyebileceğini ve daha sonra amaçlarına ulaşmak için biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenleyebileceğini ileri sürer.
4. Özdüzenleyici Aktivitelerin Kişisel ve Durumsal Özelliklerle Başarı ya da Performans Arasındaki Aracılar Olduğu Varsayımı: Bireylerin başarı ve öğrenmesini

etkileyen faktörler sadece kültürel, demografik ya da kişisel özellikleri değildir. Bunların yanında kişinin biliş, motivasyon ve davranışlarını özdüzenlemesi de etkiler (Pintrich, 2000).

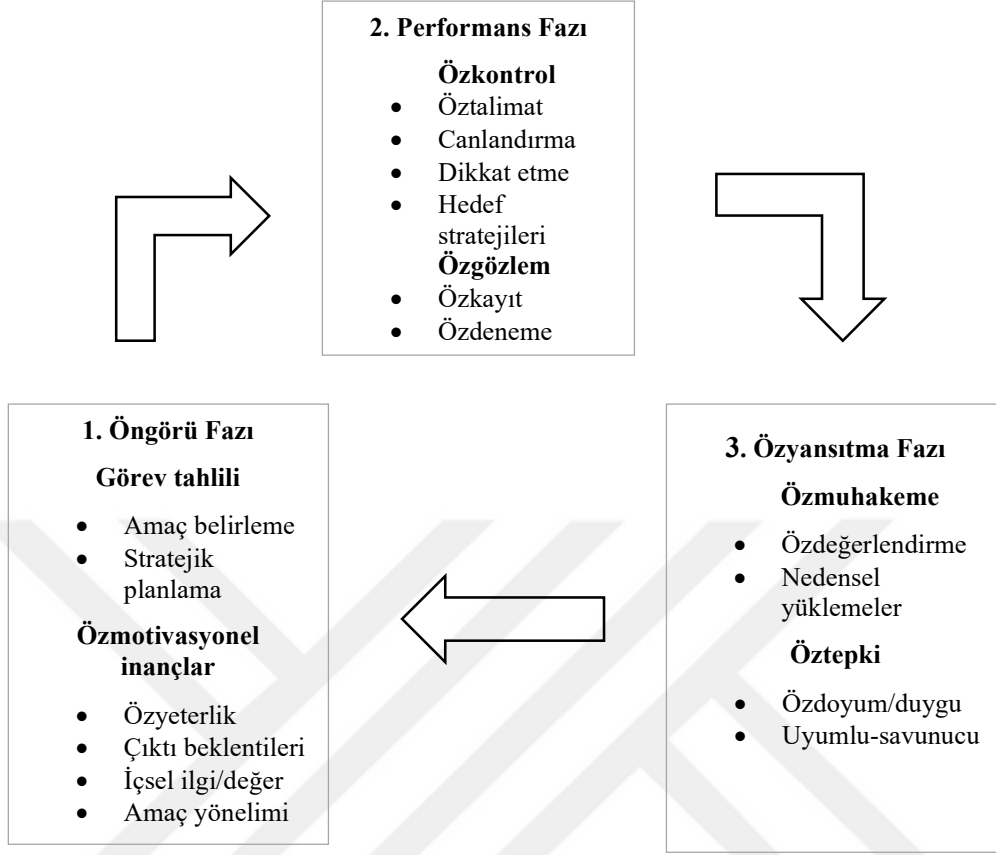
Bu varsayımlara göre özdüzenlemeli öğrenme öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için hedefler belirlediği, sonrasında biliş, motivasyon ve davranışını izlediği, düzenlediği ve kontrol etmeye çalıştığı aktif yapısalcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Bu araştırmada özdüzenlemeli öğrenmenin motivasyon boyutu özellikle inceleneceğinden Zimmerman, Pintrich ve Schraw'ın özdüzenlemeli öğrenme modelleri ele alındı.

2.3.3.1 Zimmerman'ın Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Özdüzenleme alanında ismi en çok duyulan araştırmacılardan biri Barry J. Zimmerman'dır. Özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili incelenen modellerden ilki, Zimmerman'ın "sosyal bilişsel özdüzenlemeli öğrenme modeli" dir. Adından da anlaşılacağı gibi, bu model Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisinden etkilenmiştir. Zimmerman'ın özdüzenleme modelinde özdüzenlemeli öğrenme, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına uygun olarak kişisel, çevresel davranışsal faktörler bakımından belirlenir. Sosyal bilişsel teoriye göre özdüzenlemeli öğrenme yalnızca kişisel süreçlerden değil, çevresel ve davranışsal olaylardan da etkilenir (Zimmerman, 1989). Özdüzenlemeli öğrenme zihinsel bir yetenek ya da akademik bir hüner değil, aksine bireylerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz yönelimli bir süreçtir (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2002). Bu bahsi geçen öz yönelimli süreç üç döngüsel evreye ayrılmıştır. Yani bu modelde, özdüzenleme başlıca üç evreye ve alt süreçlere ayrılarak incelenmiştir. Zimmerman (2000) özdüzenlemenin üç evresini öndüşünme (forethought), performans/iradesel kontrol (performance/volitional control) ve özyansıtma (self-reflection) olarak adlandırmıştır. Ön düşünce; hareket için yapılan girişimlerden önce gelen etkili süreçlerdir ve hareket için zemin hazırlamaktadır. Performans ya da iradesel kontrol, motor girişimler ve eylemler esnasında olan süreçleri içerir. Öz-yansıtma ise performan girişimlerinden sonra ortaya çıkan ve bireyin bu deneyime verdiği cevabı etkileyen süreçleri içerir. Bu öz-yansıtma sırasıyla daha sonraki motor girişimlere ilişkin ön düşünceleri etkiler ve böylece özdüzenleme döngüsü tamamlanır (Zimmerman 2000; Zimmerman, 2002).

Zimmerman'ın Özdüzenlemeli Öğrenme Evreleri aşağıdaki Şekil 4'de görülmektedir (Schunk & Zimmerman, 2008).



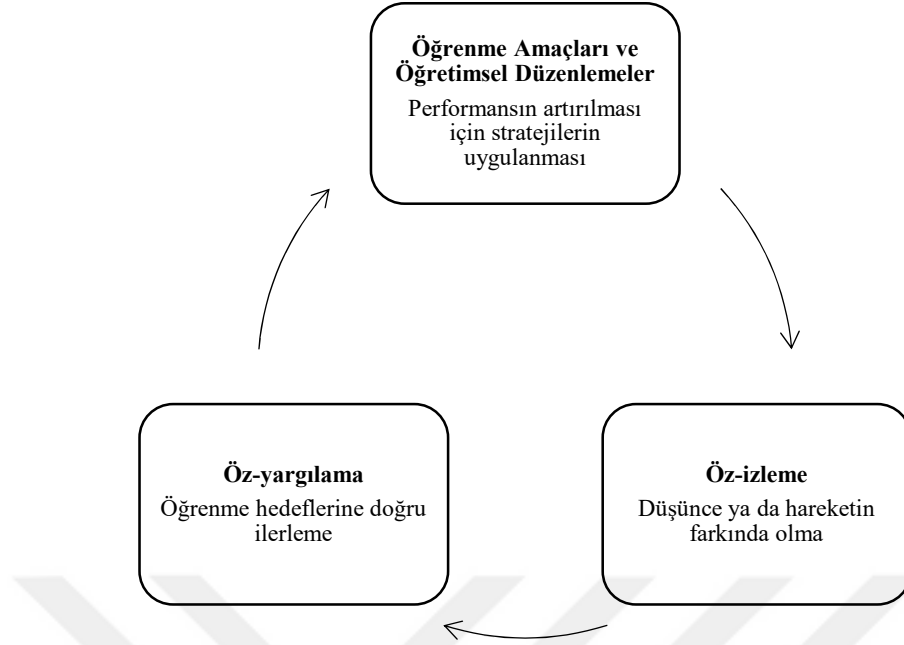
Şekil 4. Zimmerman (2000)'ın özdüzenlemeli öğrenme evreleri

Öndüşünme evresi; bireyin bir göreve başlamadan önce görevin özelliklerini inceleyip geçmiş deneyimlerinden faydalananarak kendi yapabilirliğini, sonuç beklentilerini, inanç ve tutumlarını tarttığı ve buna göre kendisi için hedef tayin ettiği bir evredir. Bu evrede, özellikle hedef belirleme anahtar role sahiptir. Hedef belirlemede; birey nasıl bir performans sergileyeceğine ve performansı sonucundaki beklentilerine karar vererek buna göre bir planlama yapar. Bu süreçte kendisinin, ondan istenen etkinliği gerçekleştirebilecek niteliklere sahip olup olmadığını da değerlendirir (Zimmerman, 2000).

Görev analizinin hedef belirleme ve stratejik planlama olmak üzere iki şekli bulunmaktadır. Amaç belirleme, öğrenme ve performansın bazı sonuçlarıyla ilgili kararlar vermektir. Özdüzenlemeli bireylerde amaç belirleme düzenli olarak yapılır. Stratejik planlama ise öğrenenlerin bir görevi yerine getirebilmek için ihtiyaç duydukları yöntemlerdir. Seçilen özdüzenleme stratejileri performansı artırır. Örneğin “anahtar kelime” stratejisi bilginin hatırlanmasını ve kullanılmasını artırır. Amaçların belirlenmesinde ve stratejik planlama yapılmasında ise öz-motivasyonel inançların önemli rolü vardır. (Zimmerman, 2000).

Performans/iradesel kontrol evresi; iki alt süreçten oluşur. Bunlar öz-kontrol ve öz-gözlemdir. Öz-kontrol süreci, özöğretim, zihinde canlandırma (tasvir), dikkat odaklama ve görev stratejilerini içerir. Öz-kontrol sürecinde birey belirli bir etkinliği nasıl yapacağına karar vererek zihninde canlandırır, göreve odaklanır ve görevi gerçekleştirebilmek için hangi stratejileri kullanacağını belirler. Bu adımlar, öğrencinin performansını en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olur (Zimmerman, 2000). Öz-kontrol bireyin performans evresinde planladığı stratejileri uygulamaya sokarak öğrenmeye giriştiği ve bu sayede açık ve gizli bir şekilde öğrenmelerinin ve performansının geliştiği evredir (Zimmerman, 2008). Öz-gözlem ise bireyin kendi performansını oluşturan koşulları ve etkileri bazı yönlerden izlemesidir (Zimmerman, 2000).

Öz-yansıtma evresi; öz-yargı ve öz-tepki olmak üzere iki alt süreçten oluşur. Bu evrede birey, ortaya koyduğu performansı en baştaki standartları ile karşılaştırır. Bu karşılaştırmalardan yola çıkarak davranışlarını yeniden düzenler. Özyargı sürecinde özdeğerlendirme ve nedensel yükleme vardır. Öz-yargı, kişinin performansını ve özelliklerini değerlendirmesidir. Nedenlere dayandırılan yargılar, özdeğerlendirmeye dayalı yargılamalardır. Örneğin, düşük performansın kaynağının bireyin sınırlı yeteneğiyle mi yoksa yetersiz çaba göstermesine bağlı olduğu gibi. McMillan ve Hearn (2008)'a göre özdeğerlendirme en doğru şekilde öğrencilerin öğrendikleri veya daha iyi anlamalarını sağlayan öğrenme stratejilerini belirlediklerinde yaptıkları davranışlarını ve düşüncelerini izleme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Yani öğrenciler gözlenen ve beklenen performansları arasındaki farklılığı belirlemek için kendi çalışmalarını değerlendirdiklerinde özdeğerlendirme yapmış olurlar.



Şekil 5. McMillan ve Hearn (2008)'e göre özdeğerlendirmenin döngüsel yapısı

Özdeğerlendirme döngüsel olarak devam eden üç öğrenin birleşmesinden oluşur. Bunlar öz-izleme, özyargılama ve öğretimsel özdüzenlemelerin uygulanmasıdır. Öğrenciler öğrenme ve performans stratejilerini tanımları kendilerine geribildirimde bulunurlar ve performanslarını artıracak bir sonraki adım ya da planı belirlerler (McMillan & Hearn, 2008).

Ayrıca Özdeğerlendirme öğrencileri kendi performanslarını artırmak için daha fazla çaba göstermeye ve öğrenme süreçleriyle ilgili daha fazla memnuniyete götürür. Bu durum özyeterlik, hedef yönelimi ve sonuç beklentileri olan yüklemeler gibi motivasyonel inançları artırır (Zimmerman, 2002).

Öztepki sürecinde özdoym ve düzenleyici/ savunmacı çıkarımlar olmak üzere iki davranışın etkisi vardır. Öz-doyum, kişinin tatmin ya da tatminsilik algısıyla ilgilidir. Düzenleyici çıkarımlar ise bireyin öğrenme ya da performansını gerçekleştirmek için göstereceği eylemde özdüzenleme yaklaşımını nasıl gerçekleştireceği konusundaki ulaştığı sonuçlardır (Zimmerman, 2000).

Bireylerin öğrenmesini yapılandırmasında bu özdüzenleme döngüsünün büyük katkısı bulunmaktadır. Birey kendi özdüzenlemesini yapabilirse, öğrenmesini düzenleyerek başarılı olabilecektir.

2.3.3.2 Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili diğer bir model de Pintrich tarafından geliştirilen özdüzenlemeye dayalı öğrenme modelidir. Pintrich (2000)'in geliştirmiş olduğu bu modele göre, birçok farklı motivasyonel yapı özdüzenlemeyle ilişkilidir ve özdüzenlemeli öğrenme hem motivasyonel hem de bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Zimmerman'ın modeline benzer bir şekilde, sosyal bilişsel kurama dayanmakta ve model dört alandan oluşmaktadır. Biliş, motivasyon, davranış ve çevre düzenleme alanları ile birlikte bu her bir alanın planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluştuğu görülmektedir.

Pintrich (1990) özdüzenlemeyi, öğrencilerin öğrenmek için belirledikleri hedefler doğrultusunda biliş, motivasyon ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etmeye çalıştıkları aktif süreçler olarak tanımlamaktadır.

Özdüzenlemeli öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerin birbirleri ile olan ilişkisini anlayabilmek için modelin düzenleme alanları ve evreleri Tablo 5 'de ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (Pintrich, 2000).

Tablo 5

Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme Modelinin Evreleri ve Alanları

Evreler	Düzenleme Alanları			
	Biliş	Motivasyon	Davranış	Ortam
1. Ön Düşünce, Planlama ve harekete geçirme	Hedef belirleme İçerik ön bilgisinin etkinleştirilmesi Üstbilişsel bilginin etkinleştirilmesi	Hedef yönelimi Etki eden yargılar Görevin zorluğuna ait algılar Göreve verilen değer etkinleştirilmesi İlginin etkinleştirilmesi	Zaman ve gayretin planlanması Kendi davranışlarını, gözlemlemek için planlama	Görev ile ilgili algılar Şartlar ile ilgili algılar
2. İzleme	Üstbiliş farkındalığı ve bilişin izlenmesi	Farkındalık, motivasyon ve etkinin izlenmesi	Farkındalık ve gayret kullanımı ile yardıma duyulan gereksinimin izlenmesi	Görevin ve çevre şartlarının değiştirilmesi
3. Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Motivasyon ve etkinin kontrol edilmesi için stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Gayretin artması ya da azalması Israr ya da vazgeçme Yardım arama davranışı	Görevi değiştirme ya da yeniden gözden geçirme Şartları değiştirme ya da vazgeçme
4. Tepki ve Yansıtma	Bilişsel yargılar Bağlamalar	Duyuşsal tepkiler Bağlamalar	Tercih davranışı	Görevi değerlendirme Şartları değerlendirme

Pintrich' in özdüzenlemeye dayalı öğrenme modeli hedef belirleme, ön bilginin ve üstbilişin etkin hale getirilerek performansın başladığı planlama ile başlar, izleme aşamasında, kendini, performansını, görevdeki ve koşullardaki değişimi izler, üstbiliş sürecinin ve yardıma ihtiyaç duyup duymadığının farkına varır. Üçüncü kontrol aşamasında, kişi görevinin ve koşullarının değişik yönlerini kontrol eder ve bunları düzenlemek amacıyla

çaba gösterir ve bir önceki aşamanın sonuçlarını inceler. Bunlar; uygun öğrenme stratejilerin seçimi, ihtiyaç duyduğu yardımı bulması, görevi ve şartları değiştirme ya da vazgeçme vb. Son olarak değerlendirme aşamasında; belirlemiş olduğu hedefler ve performansı arasında bir fark olup olmadığı yönündeki değerlendirmeleri doğrultusunda yargıya varır (Pintrich, 2000).

Bu modelin boyutları;

Biliş: Tablo 4’te görüldüğü üzere, genel olarak 3 tip planlama vardır: (1) amaç belirleme, (2) ön bilgiyi aktive etme, (3) üstbilişsel bilgiyi aktive etme. Bireyler göreve başlamadan önce amaçlarını belirledikleri gibi performans esnasında da amaç belirleyebilirler. Özdüzenleyici öğrenciler bilinçli bir şekilde ön bilgilerini aktive ederler. Bu ön bilgiler konuya yönelik olabileceği gibi strateji kullanımı ile ilgili üstbilişsel bilgi de olabilir. Eğer öğrenciler bilinçli bir şekilde bir konu ile ilgili “ne biliyorum” sorusunu kendilerine yöneltiyorsa; özdüzenleme yapmaktadırlar. (Pintrich, 2000).

Bilişsel izleme fazı üstbiliş için önemli bileşenler olan (1) bilişin farkındalığını ve (2) izlenmesini içerir. Üstbilişsel bilgiden farklı olarak üstbilişsel izleme dinamik bir süreçtir ve bireyin performans esnasında üstbilişsel farkındalığını ve devam eden üstbilişsel eylemlerini yansıtır. *Bilişsel kontrol ve düzenleme fazı* bireylerin bilişlerini değiştirme ve adapte etmek için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel aktiviteleri içerir. Birçok üstbiliş ve özdüzenlenmiş öğrenme modellerinde üstbilişsel izleme ve kontrol farklı süreçler olarak görülse de, kontrol ve düzenleme aktiviteleri üstbilişsel aktivitelere bağlı ve güçlü bir ilişki içindedir. *Bilişsel tepki ve yansıma fazı* ise bireylerin performansları ile ilgili değerlendirmelerini ve yargılarını içerir. İyi özdüzenleme becerisine sahip bireyler performanslarını doğru değerlendirebilen kişilerdir. Böylece yüksek özdüzenleme becerisine sahip bireyler performansları ile ilgili uygun yüklemeler yapan bireylerdir. Uygun yükleme yapabilmek derin bilişsel süreçler ve daha iyi öğrenme ya da başarı ile ilişkilidir (Pintrich, 2000).

Motivasyon: Tablo 1’de motivasyonun planlanması hücresi özyeterlik muhakemesi, değer verme ve ilgi gibi motivasyonel inançların aktive edilmesini içerir. Motivasyonel izleme fazı, bireylerin kendi yeterliklerini, değer vermelerini, ilgilerini ya da kaygılarını kontrol etmeye çalışma aktivitelerini kapsar. Motivasyonel kontrol ve düzenleme fazında bireylerin kendi motivasyonlarını kontrol etmek için olumlu özkonuşma, ödüllendirme, güzel aktiviteler yapma gibi kullandıkları birçok strateji vardır. Motivasyonel tepki ve yansıma fazında bireyler görevlerini tamamladıktan sonra göreve karşı duyuşsal tepkiler (ör., başarı

sonucunda sevinme, başarısızlık karşısında üzülmeye) ve nedensel yüklemde bulunurlar. Eğer bireyler kendi performanslarına dair derinlemesine düşünürler ve bu düşüncelerini bir sonraki performansa yansıtabilirlerse; etkili bir özdüzenleme yapmış olurlar (Pintrich, 2000).

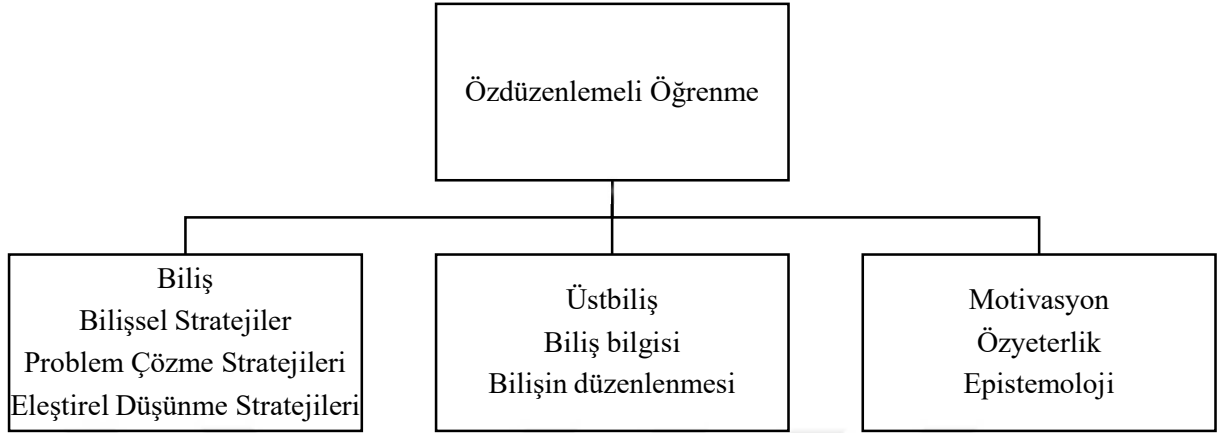
Davranış: Davranışın düzenlenmesi özdüzenlemenin, bireylerin kendi davranışlarını kontrol etme girişimlerini içeren bir başka yönüdür. Akademik öğrenme alanında, zaman ve çaba planlama ya da yönetimi, davranışsal öngörü fazında yer alabilecek aktivitelerdir. Davranışsal izleme fazında öğrenciler, zaman yönetimleri ve çaba seviyelerini izleyebilirler ve hedefe uygun olarak çabalarını düzenleyebilirler. Öğrenciler daha zor bir hedef ile karşılaştıklarında, davranış izlemelerine dayanarak, çalışma saatlerini ve çabalarını düzenleyebilirler. Hedef düşündüklerinden daha zor ise çabalarını arttırabilirler ya da hedef çok zor ise çabalarını da düşürebilirler. Davranışsal tepki ve yansıma fazında bireyler bilişsel süreçlerini veya motivasyonlarını yansıtabilirler ya da muhakeme edebilirler. (Pintrich, 2000).

Koşullar: Geleneksel sınıflarda kontrol daha çok öğretmenlerde olduğundan, öğrencilerin görevi ve koşulları düzenlemede aktif olmadıkları görülmekle birlikte, öğrenci merkezli sınıflarda ise öğrencilerin kendi proje ve deneylerini yapabilmeleri, işbirliği içerisinde çalışmaları, yapılacak görevlerin nasıl değerlendirileceğine ilişkin birlikte karar verebilmeleri, onların öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmelerine olanak tanımaktadır ve bu durum da öğrencilerin koşulları kontrol edebilmelerini ve düzenlemelerini sağlamaktadır (Pintrich, 2004).

2.3.3.3 Schraw'ın Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Özdüzenlemeli öğrenme biliş, üstbiliş ve motivasyon olarak üç ana bileşenden oluşur. Biliş; bilgiyi kodlamak, hatırlamak ve geri çağırmak için gerekli becerileri içerir. Üstbiliş, öğrencilerin bilişsel süreçlerini anlamalarını ve izlemelerini sağlayan becerileri içerir. Motivasyon, bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin kullanımını ve geliştirilmesini etkileyen inançları içerir. Bu üç bileşenden her biri özdüzenleme için gereklidir ancak yeterli değildir. Örneğin, bilişsel becerilere sahip olan ancak bu becerileri kullanmak için motive olamayanlar, motive olan bireylerle aynı seviyede performans gösteremezler. Benzer şekilde motive olanlar, gerekli bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip değillerse, genellikle yüksek düzeyde özdüzenleme sağlayamazlar (Schraw vd., 2006)

Özdüzenlemenin üç ana bileşeni, Şekil 6 'da gösterilen alt bileşenlere ayrılabilir.



Şekil 6. Schraw vd. (2006)'nin özdüzenlemeli öğrenme modeli

Biliş bileşeni, bilişsel stratejiler, problem çözme stratejileri ve eleştirel düşünme becerileri olarak adlandırılan üç genel öğrenme becerisini içerir. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin ve öğretmenleri öğrenmeyi geliştirmek için kullandıkları çok çeşitli bireysel taktikleri içerir (Schraw vd., 2006).

Üstbiliş, kavramsal olarak biliş ve bilişin düzenleniş bilgisi olarak adlandırılan iki ana alt bileşeni içerir. Biliş bilgisi bizim kendimiz hakkındaki bildiklerimizi ifade eder ve üç alt bileşeni içerdiği düşünülebilir. İlki, bildiren bilgi, öğrenen olarak kendimiz hakkındaki bilgiyi ve performansımızı hangi faktörlerin etkilediğini içerir. Örneğin çoğu öğrenci hafıza sistemindeki sınırlamaları bilir ve buna göre planlama yapabilir. İşlemsel bilgi, stratejiler ve diğer işlemlerle ilgili bilgileri ifade eder. Örneğin not alma, önemsiz bilgileri gözden geçirme, anımsatıcıları kullanma, ana fikirleri özetleme ve periyodik olarak kendini test etme gibi becerileri kapsar. Son olarak şartlı bilgi belirli bir stratejinin neden ve ne zaman kullanılacağına ilişkin bilgileri içerir (Schraw vd., 2006).

Motivasyon bileşeni, özyeterlik ve epistemolojik inançlardan oluşan iki önemli alt bileşeni içerir. Bireyin kendine özgü bir görevi yerine getirebileceği veya belirli bir hedefi gerçekleştirebileceğinden emin olma derecesi özyeterliktir. Özyeterlik özdüzenlemeli öğrenme için son derece önemlidir, çünkü öğrencilerin zorlayıcı görevlere ne derece dahil olduğunu ve göreve devam etmelerini etkiler. Epistemolojik inançlar, bilginin doğası ve kaynağı hakkındaki inançlardır. Araştırmacılar, on yılı aşkın bir süredir epistemolojik

inançların iki yönüne odaklanmışlardır. Bir özellik farklı inançların sayısıyla ilgilidir. Diğer araştırmacılar, farklı epistemolojik dünya görüşleri arasındaki farka odaklanmışlardır. Genel olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin epistemolojik dünya görüşlerine göre farklılık gösterdiği ve farklı dünya görüşlerinin öğretim ve öğrenci öğrenimini farklı formlarda şekillendirdiği konusunda fikir birliği vardır (Schraw vd., 2006)

Fen eğitimi üzerine yapılmış araştırmaları inceleyen Schraw vd. (2006) özdüzenlemeli öğrenmeyi artıran, denenmiş öğretim uygulamalarını, işbirlikli öğrenme gruplarını ve öğrenme ortamını zenginleştirmek için teknoloji kullanımını içeren altı alan tespit etmiştir. Öğrenmeyi artırmanın yanında yüksek düzeyde fen başarısı için gereken öğrenme becerilerini geliştirmek etkili fen öğretiminin hedefi olmalıdır. Buna göre, özdüzenlemeli öğrenmenin oluşmasını sağlayan hususları aşağıdaki maddelerle ifade etmişlerdir.

- a. Sorgulayıcı öğrenme
- b. İşbirlikli öğrenme
- c. Problem çözme ve eleştirel düşünmeyi artırmak amacıyla strateji öğretimi
- d. Öğrencilerin kavram değişimlerine ve zihinsel modeller oluşturmalarına destek olan stratejiler
- e. Teknoloji kullanımı
- f. Öğrenci ve öğretmen inançlarının etkisi

Sorgulayıcı öğrenme özdüzenlemeyi iki şekilde artırır. İlk olarak, öğrencileri kendi öğrenmelerini izlemeleri amacıyla üst biliş ve bilişsel öğrenme stratejileri kullanarak öğrenme sürecinde etkin bir şekilde sorumluluk almaya istek uyandırır. İkinci olarak tahmin et- gözle- açıkla gibi araştırmaya dayalı öğrenme stratejileri kullanılarak öğrencilerin başarılı olmaları için motivasyonlarının artmasına destek olur. Öğrencilerin hipotezler kurması, iş birliği içinde çalışarak bu hipotezleri test etmesi ve bulguları yorumlaması kendi öğrenme sürecini etkin bir şekilde üstlenmesine yol açar. Bu sayede, özdüzenlemenin temel bir ögesi olan özyansıtma geliştirilmektedir (Schraw vd., 2006).

İşbirlikli öğrenme, öncelikle bir görevin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin model oluşmasını ve geribildirim sağlaması; ikinci olarak iş birlikçi desteğe, bilimsel kavramların açıkça tartışılmasına ve üst biliş becerileri ve özdüzenlemeyi geliştiren yansıtma olanağı sağlaması; üçüncü olarak öğrenme gruplarının bireyselden daha büyük bir bilgi kaynağı olmasından dolayı özdüzenlemeye yardımcı olur. Ayrıca cinsiyet, ekonomik ve etnik sınıf

ayrılıklarını da ortadan kaldırarak motivasyonu artırması nedeniyle de özdüzenlemeye katkıda bulunur (Schraw vd., 2006).

Fen eğitimcileri bilginin pekiştirilmesi ve öğrencilerin dikkatlerini toplamaları açısından stratejiler üzerinde duymaktadırlar. Strateji öğretimi üç seviyede tanımlanmıştır:

1. Bilişsel stratejiler, öğrenme için gerekli olan ve öğrencilerin bireysel olarak kullandıkları stratejilerdir. Bunlar, analogilerin, soruların kullanımı gibi tekniklerdir.
2. Problem çözme stratejileri, sınıflandırma yapmak ve problem çözmek için çeşitli stratejileri tek bir plan içerisinde bütünleştiren stratejilerdir. Bu stratejilerin üst biliş ve özdüzenlemeyi artırdığı tespit edilmiştir. Örnek olarak sistematik problem çözme verilebilir.
3. Eleştirel düşünme stratejileri, bir sonuca varmak için bilgileri toplama, analiz etme, değerlendirme ve bütünleştirme süreçlerini içeren stratejilerdir. Bu stratejiye örnek olarak yapılandırmacı tartışmalar, vaka incelemeleri verilebilir (Schraw vd., 2006).

Fen öğretiminde zihinsel modellerin anlaşılması ve oluşturulması fen başarısının önemli bir ögesidir. Öğrencilerin zihinsel modeller oluşturmalarında yardımcı olmak için uygulamalı dersler ya da laboratuvar uygulamaları, kavramsal değişimlerine yardımcı olmak için de tartışma ve öğrenciler arasında işbirlikli çalışma ortamları oluşturulmalıdır (Schraw vd., 2006).

Teknoloji bilgi sunmada, geri bildirimde, işbirlikli olarak iletişimde bulunmada ve bilişsel yapının oluşmasında özdüzenlemeli öğrenmeyi desteklemektedir. Bilişsel stratejilerin kullanımı ve gelişimi için farklı sunum imkanları sağladığından dolayı teknoloji önemlidir. Bunların yanında planlama ve izleme gibi üst bilişsel aktiviteleri artırmak için de kullanılabilir. Öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları özyeterlik ve epistemolojik inançları fen öğretiminde önemlidir. Etkili öğretim, akran modelliği ve işbirlikli öğrenme özyeterliği artırabilir. Ayrıca detaylı bir şekilde yapılan geri bildirimler de özyeterliği ve özdüzenlemeyi artırmaktadır. Bunların yanında düşük özyeterlikli öğretmenler yüksek özyeterlikli olanlara oranla daha az alternatif fikir sunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar epistemolojik inançların kişinin öğrenmesinin özdüzenlemesiyle ve üst biliş stratejilerini kullanmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları müfredatı ve pedagojik kararlarını etkilemektedir. Örneğini öğretmenin müfredatın kitaba bağımlı ve standart olduğuna ilişkin inancı olabilir (Schraw vd., 2006). Bu bilgilere dayanarak diyebiliriz ki öğretmen ve öğrencilerin özyeterlik ve epistemolojik inançları da öğretimi de etkiler.

Özdüzenlemeli öğrenme modelleri, hayat boyu devam edebilecek öğrenme stratejilerinin kazanılmasını esas alan modellerdir. Dolayısıyla, bu öğrenme modellerini gerçekleştirebilen bireyler, diğer bireylerden bazı özellikleri bakımından ayrılır.

2.3.4 Özdüzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Özdüzenlemeli öğrenenlerin; amaçlar belirleme, öğrenme stratejilerini kullanma ve öz-izleme gibi özdüzenleme becerilerini kullanan; kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen ve öğrenmelerinde aktif rol alan bireyler oldukları söylenebilir. Özdüzenlemeli öğrenenlerin özellikleri birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Zimmerman (2002)'a göre özdüzenlemeli öğrenenler, öğrenme için kendi zorluk ve sınırlılıklarının farkındadırlar, kişisel amaçlar belirlerler ve uygun stratejiyi seçerler. Ayrıca kendi davranışlarını izlerler ve kendi motivasyonlarını artırır.

Özdüzenlemeye sahip bireyler sorumluluğunun bilincinde olan kendi yaşamını düzenleyebile veya kontrol edebilen başarılı insanlardır. Eğitim ortamında özdüzenleme becerisine sahip öğrenciler, bilgi ve beceri kazanmak için öğretmen, aile ya da diğer öğretim üyelerine güvenmekten ziyade kendi öğrenme süreçlerini yönetir ve girişimde bulunurlar (Zimmerman, 1989). Görevlerine inanç ve gayretle yaklaşırlar, sahip oldukları beceri ve bilginin farkındadırlar ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgiyi arayıp bulurlar (Zimmerman, 1990).

Bütün öğrenenler çeşitli şekillerde akademik öğrenme ve performanslarını düzenlemeye çalışırlar. Fakat öğrenciler arasında kişisel inançlar ve kullanılan metotlar açısından farklılıklar vardır. Özdüzenleme süreçleri bakımından bakıldığında düşük özdüzenlemeye sahip öğrenenlerin yüksek özdüzenlemeye sahip öğrenenlerden farklılıkları Zimmerman'ın sosyal bilişsel özdüzenleme modeline göre Tablo 6'da olduğu gibi ifade edilebilir (Zimmerman, 1998).

Tablo 6

Düşük ve Yüksek Özdüzenlemeye Sahip Öğrenenlerin Özellikleri

	Düşük özdüzenlemeye sahip öğrenen özellikleri	Yüksek özdüzenlemeye sahip öğrenen özellikleri
Ön düşünce	Belirli olmayan uzak amaçlar Performans amaçlarına yönelme Düşük öz-yeterlik İlgisizlik	Belirgin aşamalı amaçlar Öğrenme amaçlarına yönelme Yüksek özyeterlik İçsel olarak ilgi duyma
Performans	Odaklanılmamış plan Kendini engelleme (bahane bulma stratejileri) Sonucu öz-izleme	Performans üzerine odaklanma Kendi kendine öğrenme Süreci öz-izleme
Öz-yansıtma	Özdeğerlendirmeden kaçınma Yeteneğe bağlama Olumsuz tepkiler Uyumsuz olma	Özdeğerlendirmeyi araştırma Strateji/uygulamaya bağlama Olumlu tepkiler Uyumlu olma

Bunlardan başka özdüzenlemeli öğrenenler daha yüksek öz-yeterliğe ve öğrenmeye yönelik daha çok ilgiye sahiptirler (Schunk, 1984; Pintrich & De Groot, 1990). Ayrıca özdüzenlemesi yüksek düzeyde olan bireyler; öğrenme amaç yönelimine sahiptirler; düşük özdüzenlemeli bireyler ise performans amaç yönelimine sahiptirler (Pintrich & De Groot, 1990).

2.3.5 Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Özdüzenlemeli öğrenme stratejileri beceri ya da başarı sağlamak için öğrenenler tarafından uygulanan süreçler ve hareketlerdir (Zimmerman, 1989; 1990). Bu stratejiler;

1. Bilişsel öğrenme stratejileri,
 2. Üst biliş stratejileri,
 3. Kaynak yönetme stratejileri ve
 4. Diğer stratejiler
- olarak gruplandırılabilir (Zimmerman, 1989).

2.3.5.1 Bilişsel Öğrenme Stratejileri

Bilişsel öğrenme stratejileri, öğrenenlerin öğrenme esnasında bir görevi yerine getirmek veya akademik bir hedefe ulaşmak için kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışlardır (Boekaerts, 1996). Tekrar etme, anlamlandırma ve örgütlendirme stratejileri akademik performansa ilişkin önemli bilişsel stratejiler olarak belirtilmiştir (Pintrich, 1999; Hofer, Yu & Pintrich, 1998).

Tekrarlama Stratejileri: Metnin bir bölümünü okuyan kişinin sözcükleri yüksek sesle veya ezbere okuması tekrarlama stratejilerine bir örnektir. Tekrarlama stratejilerinin öğrencinin bir metnin içindeki ya da bir listedeki önemli ilgileri ayırt etmesinde, odaklanmasında ve bu bilgileri kısa süreli belleğinde tutmasına yardımcı olduğu kabul edilir (Pintrich, 1999; Hofer vd, 1998). Kısa süreliğine kullanılacak olan bilgileri hatırlak için tekrarlama stratejisi kullanışlıdır, ancak bu strateji daha uzun bir süre için unutma ihtimalinin yüksek olduğu bir öğrenme stratejisidir.

Anlamlandırma stratejileri: Uzun süreli bellekte var olan bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurarak akılda tutmaya yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejilerin kullanımı isimleri, bölümleri, kategorileri ve grup elemanlarını hatırlamak amacıyla faydalı olabilir (Dembo, 2004). Anlamlandırma stratejileri karmaşık öğrenmeler için kullanışlı bir yöntemdir.

Örgütlenme Stratejileri: Örgütlenme stratejileri metinden ana fikir çıkarma, öğrenilen şeyi özetleme, önemli fikirleri ayırt etme ve organize etmek amacıyla farklı tekniklerin kullanımınıdır (Pintrich, 1999; Hofer vd., 1998).

2.3.5.2 Üst Biliş Stratejileri

Üst biliş (metacognition), ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etmek için bir strateji planlama, ilerlemenin farkında olma, problem çözme, derinlemesine düşünme ve kişisel fikirlerin verimliliğini değerlendirme becerisidir. Üst bilişin temel ögesi bir plan geliştirme ve bu planı sürdürebilmedir (Costa, 1984).

Biliş Bilgisi: Biliş birgisi genel olarak bireylerin biliş hakkında ya da kendi bilişleri hakkında bildikleri şeydir. Biliş hakkında bilgi üç alt kısma ayrılır. Bunlar: beyansal bilgi (declarative knowledge), prosedürel bilgi (procedural knowledge) ve koşullu bilgidir (conditional knowledge) (Schraw & Moshman, 1995; Schraw, Crippen & Hartley, 2006).

Bilişin Düzenlenmesi: Bilişin düzenlenmesine ve kişinin düşünme ya da öğrenmesini kontrol etmesine yardımcı olan üst bilişsel aktivitelerdir. Bunlar: Planlama, izleme ve düzenleme stratejileridir (Schraw & Moshman, 1995).

2.3.5.3 Kaynak Yönetme Stratejileri

Kaynak yönetme stratejileri öğrencilerin çevrelerini yönetmek ve kontrol etmek için kullandıkları stratejilerdir. Öğrencilerin zamanlarını, çabalarını, çalışma ortamlarını ve diğer insanları kontrol etme ve yönetme stratejilerini içerir. Bu stratejiler, öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına, amaç ve ihtiyaçları için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olur (Pintrich, 1999). Bunlar; zaman yönetimi ve çalışma ortamı, çabanın düzenlenmesi, akranan öğrenme, yardım arama stratejileridir (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991).

2.3.5.4 Diğer Öğrenme Stratejileri

Bugüne kadar, öğrencilerin akademik başarılarını sağlamak için özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanıklarını ortaya koyan birçok akım olmuştur. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) öğrenmede kullanılan çeşitli özdüzenleme stratejileri hakkında lise düzeyindeki öğrencilerle görüşmeler yapmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında öğrencilerin kullandıkları 14 çeşit özdüzenlemeli öğrenme stratejisi bulunduğuna yönelik bulgular elde etmişler. Tablo 4’te (Zimmerman, 1989) bu bulgular özet olarak yer almaktadır (Aydın & Atalay, 2015).

Tablo 7

Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Kategori/ Strateji	Tanım
Öz Değerlendirme	Öğrencilerin kendi çalışma süreçlerini ve kalitesini değerlendirmesi. Örneğin: “Doğru yaptığımdan emin olmak için çalışmamı kontrol ettim.”
Organizasyon ve Dönüştürme	Öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemek için öğretim materyallerini ve öğrenme planlarını oluşturmaları. Örneğin: “Ödevimi yazmadan önce bir taslak yaparım.”

Amaç Oluşturma ve Planlama	Öğrencilerin amaçlarla ilgili etkinlikleri tamamlamaları. Zamanlama ve sıralama için planlama yapmaları ve eğitim amaçları veya alt amaçlar oluşturmaları. Örneğin: “İlk olarak sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başlarım ve kendimi huzurlu hissederim.”
Bilgi Arama	Öğrencilerin, bir görevi üstlendiğinde daha geçerli bilgiler edinebilmek için çaba göstermeleri. Örneğin: “Ödevlerimi yapmaya başlamadan önce konuyla ilgili olabildiği kadar çok bilgi edinmek için kütüphaneye giderim.”
Rapor Tutma ve İzleme	Öğrencilerin, olay ve sonuçlara ilişkin kayıtlar tutmaya çalışmaları. Örneğin: “Sınıf tartışmasının notlarını tutarım.”, “Yanlış bildiğim kelimelerin listesini tutarım.”
Çevreyi Yapılandırma	Öğrencilerin daha kolay ve kalıcı öğrenmeler oluşturabilmeleri için öğrenme ortamlarını düzenlemeleri ve uygun seçimler yapmaları. Örneğin: “Beni rahatsız eden herhangi bir şeyden kendimi uzak tutarım.”, “Yaptığım işe konsantre olabilmek için radyoyu kapatırım.”
Kişisel Sonuç	Öğrencilerin, başarı ya da başarısızlıklarını ödüllendirmeyi veya cezalandırmayı düşünmeleri ya da düzenlemeler yapmaları. Örneğin: “Eğer sınavda başarılı olursam bir filmle kendimi ödüllendirebilirim.”
Ezberleme ve Hatırlama	Öğrencilerin öğrendiklerini hatırlayabilmek için açık ya da gizli hafıza egzersizleri yapmaları. Örneğin: “Matematik sınavına hazırlanırken formülü hatırlayana kadar yazarım.”
Sosyal Yardım Alma	Öğrencilerin, öğretmenleri, arkadaşları ya da başka yetişkinlerden yardım istemesi. Örneğin: “Matematik ödevimle ilgili bir sorunum olduğunda arkadaşımdan yardım alırım.”
Raporları Gözden Geçirme	Öğrencilerin daha sonraki sınavlara veya bir üst düzey sınıflara hazırlanmak için çıkmış sınav sorularına, notlara ve test kitapçıklarına çalışması. Örneğin: “Bir sınava hazırlanırken notlarıma göz atarım.”
Diğer	Öğrencilerin, öğretmenleri ve aileleri tarafından yapılan yönlendirme ve bilgilendirmeleri uygulamaları. Örneğin: “Sadece öğretmenimin söylediği şeyleri yaparım.”

Her bir stratejinin amacı, öğrencilerin bireysel fonksiyonlarına, akademik performanslarına ve öğrenme çevrelerine ilişkin öz düzenlemeler yapmalarını sağlamaktır (Zimmerman 1989).

2.4 Motivasyon

Motivasyon, bireylerin neden belli şekillerde hareket ettiklerini anlamamıza sağlayan açıklayıcı bir kavramdır. Bazen basit öğrenmeler çok az motivasyonla ya da hiç motivasyon olmadan gerçekleşse bile, motivasyonun öğrenmede önemli bir yeri vardır. Öğrenmek için motive olan öğrenciler, derse aktif olarak katılırlar, bilgilerini tekrar eder ve o bilgileri daha önceden edindikleri bilgilerle ilişkilendirerek, sorular sorarak anlamlandırır. Motive olmuş öğrenciler ayrıca bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmektense daha fazla çaba sarf ederek ısrarcı olurlar. Onlardan talep edilmeden, kendileri tarafından motive oldukları konuya ilişkin zamanlarını yönetirler, kendi kendilerine görevler edinirler. Özetle motivasyona sahip bireylerin öğrenmeyi teşvik eden faaliyetlerde bulunma ihtimalleri yüksektir. Aynı şekilde öğretmenler de öğrenmede motivasyonun önemini farkında olmalıdır ve öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak için etkinliklerde bulunmalıdırlar.

Aşağıdaki Tablo 8’de motive olunmuş bir öğrenme modelini gösterilmektedir (Schunk, 2011).

Tablo 8

Motivasyonlu Öğrenme Modeli

Görev Öncesi	Görev Esnasında	Görev Sonrası
Hedefler	Yönergeyle İlgili Değişkenler	Hedefler
Beklentiler	Öğretmen	Beklentiler
Özyeterlik	Geribildirim	Duygular
Sonuçlar	Materyaller	
Değerler	Ekipman	Değerler
Duygular	Bağlamsal Değişkenler	İhtiyaçlar
İhtiyaçlar	Akranlar	Sosyal destek
	Çevre	
	Kişisel Değişkenler	
	Bilginin yapılandırılması	
Sosyal Destek	Beceri edinimi	
	Özdüzenleme	
	Etkinlik seçimi	
	Çaba	
	Sebat	

Tablo 8’deki model bir tek teorik görüşü yansıtmamaktadır ve geneldir. Motivasyon büyük oranda düşüncelerden ve inanışlardan kaynaklandığından dolayı bilişsel bir modeldir. Motive olunmuş öğrenme modeli; görev öncesi, görev esnası ve görev sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Motivasyonun eğitim sırasında değişen rolünü göstermektedir.

Öğrenciler bilgiyi öğrenmek, iyi performans sergilemek ya da etkinliği bitiren ilk kişi olmak gibi birçok sebeple motive olabilirler. Bu değişik sebepler onların motivasyonlarını etkileyebilir. Öğretmenlerin geri bildirimi, öğrencilerin sınıf arkadaşları, yer, gün gibi etkenler, öğrencilerin kendi kişisel çabaları, bilgiyi yapılandırmaları, özdüzenleme becerileri, sebatları gibi kişisel değişkenlerin de motivasyonu etkilediği Tablo 8’den anlaşılmaktadır. Son olarak da görev sona erdiğinde öğrenmenin geri bildirimlerine ilişkin yapmış oldukları öz yansıtma da onların motivasyonlarını etkiler.

Hareket anlamına gelen motivasyon, insanları harekete geçiren, hareket halinde tutan ve amaca ulaşmalarına yarayan itici bir güçtür. Motivasyona dair itki (drive) teorisi, koşullanma teorisi, bilişsel tutarlılık teorisi ve insancıl teori olmak üzere dört tarihi görüş vardır.

İtki Teorisi; Woodworth (1918), itkileri homeostatik beden dengesini sağlarken kullanılan iç kuvvetler olarak tanımladı. Bir insan veya hayvan temel ihtiyaçları (örneğin yemek, hava, su gibi) artarsa bu durum insan ya da hayvanın tepki vermesini sağlayan bir itkiye yol açar. İtki ihtiyaç karşılanınca yatışır. İtki teorisi fizyolojik bir teori olarak ortaya çıksa da zamanla psikolojik ihtiyaçları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bir ihtiyacı karşılamak için pekiştirme yoluna giden bir davranış itki azalmasına neden olur. Bu süreç şöyle gelişir (Schunk, 2011);

İhtiyaç → İtki → Davranış

Motivasyona dayalı davranışları açıklamada, acil fizyolojik ihtiyaçlar, itki teorisinin en iyi uygulandığı alan olarak görünüyor olsa bile itki teorisi, anlık hedeflere yönelik bazı davranışları açıklayabilse de uzun vadeli hedefler için insanlar sürekli olarak yüksek itkili bir durumda olamayabileceklerinden dolayı çoğu insan motivasyonu için uygun bir açıklama değildir.

Koşullanma Teorisi; motivasyonu bir uyarının varlığı ile dışarı verilen tepki (operant) ya da harekete geçiren tepki (klasik) olarak tanımlar. Klasik koşullanma modelinde, koşullu uyarının kuşulsuz uyarının olmadığı ortamda koşullu tepkiyi ortaya çıkartması ile oluşur. İşlemsel (operant) koşullanmada ise bir uyarının varlığına bağlı olarak tepkinin oluşma olasılığının artmasıdır (Schunk, 2011). İnsanların davranışlarını etkileyen asıl şey

pekiştireçlerden ziyade pekiştireçlere ilişkin inançlardır. İnsanlar sonunda ödüllendirileceklerine inandıkları için farklı aktivitelerde bulunurlar ve bu ödüle değer biçerler (Bandura, 1986). Ancak bilişsel öğeler dışarıda bırakılırsa, insan motivasyonuna ilişkin açıklama koşullanma teorilerince eksik yapılmış olur.

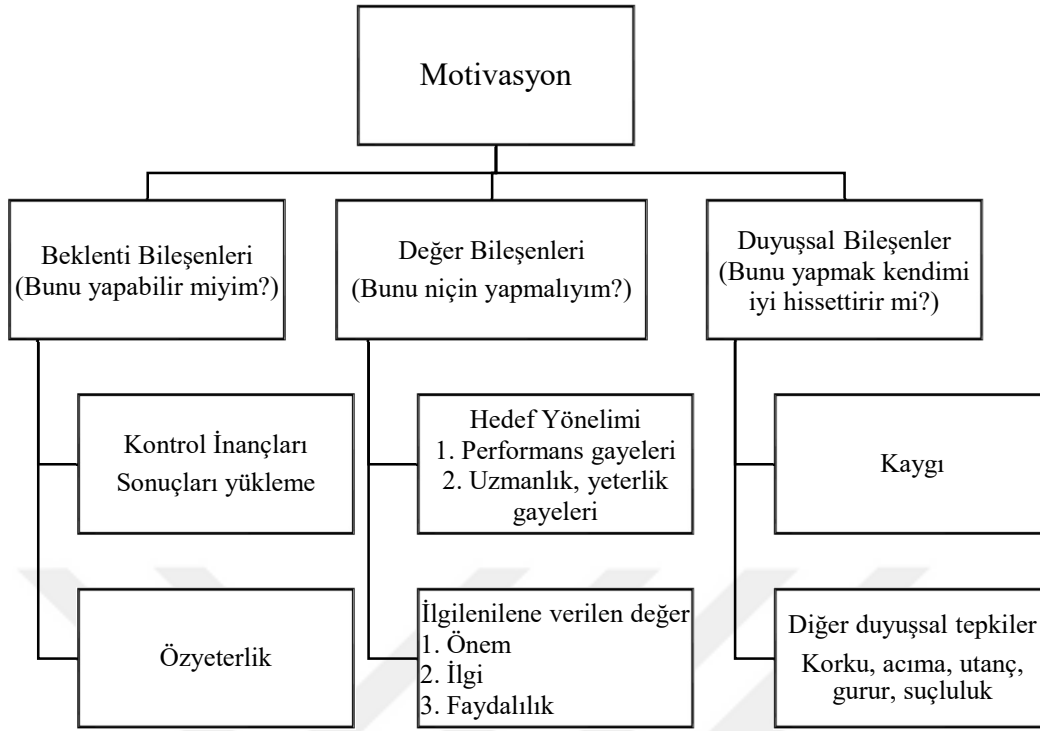
Bilişsel Tutarlılık Teorisi; Motivasyonun biliş ve davranışlar arasındaki ilişkiden doğduğunu savunur. Bu teorinin denge ve uyumsuzluk olmak üzere ikigörüşü vardır. Heider (1946)'in denge teorisi, insanlar, durumlar ve laylar arasındaki ilişkileri bilişsel olarak dengelemek için bir eğilim olduğunu öne sürer. Festinger (1957)'in bilişsel uyumsuzluk teorisine göre, insanlar inançları, tutumları, görüşleri ve davranışları arasında tutarlı bir ilişki kurmak isterler. Bu teori bilişlerin önemini vurgular. Ancak insan motivasyonunu açıklamak için, uyumsuzluk kaçramı belirsiz ve deney yoluyla kanıtlanması zor bir kavram olduğundan, yetersiz kalmaktadır (Schunk, 2011).

İnsancıl Teorier; İnanların seçimleriyle yaşamlarını kontrol etmeleri üzerindeki kapasite ve potansiyellerinden bahseder. İnsancıl teorilerin öngörülerine göre; bireylerin öz farkındalıkları önemlidir, morivasyon temel ihtiyaçları gidermek için gereklidir ancak büyük seçimler, bireyin potansiyelini en üst seviyeye çıkarmak istediğinde oluşur (Schunk, 2011).

Motivasyonel teoriler dört çıktıyı tahmin etmeye odaklanır:

1. Bireyler niçin bir aktiviteyi seçerken diğerini seçmez? Neden bir öğrenci ödev yaparken diğeri televizyon izler?
2. Öğrencilerin etkinliklerinin seviyesi: Notlar almak, sorular sormak, kütüphanede araştırma yapmak, ders dışında da dersle meşgul olmak vb.
3. Direnç: Eğer birey zorlukla karşılaştığında bile hedefine yönelik direncini koruyorsa o birey motive olmuştur.
4. Performans: Başarı testlerindeki performansını tahmin etme (Woolfalk, 1998).

Özdüzenlemeli öğrenmenin motivasyon boyutu beklenti, değer ve duyuşsal bileşenlerden oluşur. Kontrol inançları ile başarı-başarısızlık yüklemeleri ve özyeterlik beklenti bileşenini, hedef yönelimi ve göreve verdiği değer değer bileşenini, kaygı ve diğeri duyuşsal tepkiler ise duyuşsal bileşenini oluşturmaktadır.



Şekil 7. Motivasyonun bileşenleri.

Pintrich'e göre motivasyonun alt boyutları öz-yeterlik, hedef yönelimleri ve yüklemelerken, Schraw'a göre ise öz-yeterlik ve epistemolojik inançlar olarak ele alınmıştır.

Öğrenmeyle ilişkili genellikle üç tip motivasyonel inanç üzerinde durulmaktadır. Bunlar: Özyeterlik inancı, göreve verilen değer ve amaç yönelimidir (Pintrich, 1999).

Kişilerin kendilerine olan özyeterlik inançlarının güçlü ve anlamlı olması onların başarılarını artırıcı bir husustur. Kendi becerilerine ilişkin güvenleri yüksek olan kişiler zor görevlerin üstesinden kolayca gelebilmektedir. Buna karşın yeteneklerinin farkında olmayanlar veya yeteneklerine ilişkin şüpheleri olanlar zor görevlerden kaçınma eğiliminde bulunmaktadırlar (Bandura, 1994). Buna göre farklı özyeterlik inancına sahip bireylerin birbirlerinden farklı özellikler gösterdiklerini söylemek mümkündür. Çünkü özyeterlik insanların nasıl düşünmesi, hissetmesi, kendini motive etmesive hareket etmesi gerektiğini de etkiler (Bandura 1995). Bu etkiler sonucunda da bireylerin davranışlarına yansıyan özyeterlik inancı onların gösterecekleri çabayı, kararlılığı ve girişkenlik özelliklerini belirlemektedir.

Eccles (1983) göreve verilen değeri beklenti-değer modeli ile açıklamıştır. Model dört motivasyonel öğeden oluşmaktadır. Bunlar (1) kazanım değeri, (2) içsel değer, (3) fayda değeri ve (4) bedel'dir. Kazanım değeri görevi iyi yapmanın kişisel olarak önemli görülmesidir. İçsel değer, kişinin göreve karşı duyduğu memnuniyettir. Fayda değeri,

gelecek hedefler için görevin öneminin algılanmasıdır. Bedel ise bir görevle ilgilenmenin performans endişesi, başaramama korkusu gibi olumsuz yönleridir. Motivasyonun bu unsuru öğrencinin öğrenmeye ilgi duyması bakımından önemlidir. Eğer öğrenciler, eğitim faaliyetlerinin uzun vadede onlar için faydalı olduğuna inanırsa başarı için daha fazla motive olurlar (Wigfield vd., 2006).

Başarı amaç yönelimi teorisinin üzerinde durduğu temel oluşum, öğrencinin bilgiyi almaya ne kadar motive olduğunu sayısal olarak belirlemekten çok onun okulda ve sınıfta başarılı olmasını sağlayan nedenlerin belirlenmesidir (Maehr & Meyer, 1997). Yani başarılı olmak için bireylerin belirledikleri hedefleri ortaya çıkarmaya yönelik inançları, neden öğrenmek istediklerine ilişkin algıları, başarılarının devamlılığını sağlamak için hedeflerine yoğunlaşmaları vb konular amaç yönelimi teorisinin konularıdır.

McCombs'a (1991) göre öğrencilerin tamamıyla öğrenmeye motive olabilmeleri için,

1. Okulu ve aldıkları eğitimi kendi ilgi ve amaçlarına uygun olduğuna inanmaları,
2. Öğrenme hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmak için gereken beceri ve yeterliklere sahip olduklarına inanmaları,
3. Kişisel hedeflerine ulaşmak ve onları başarmak için sorumluluğun kendilerinde olduğunun bilincinde olmaları,
4. Hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak olan üst düzey düşünme ve özdüzenleme becerilerini bilmeleri,
5. Etkili bir şekilde bilgiyi kodlama, işleme ve geri çağırma becerilerine başvurmaları,
6. Öğrenme ve motivasyonu engelleyebilecek veya artırabilecek duygu durumlarını kontrol edebilmeleri,
7. Hedeflerine ulaşmalarını sağlayabilecek performansları sergileyebilmeleri gerekmektedir.

Schraw'a göre motivasyonun alt boyutları ise özyeterlik ve epistemolojik inançlar olarak ele alınmıştır. Epistemolojik inançlar, bilginin doğası ve kaynağı hakkındaki inançlardır. Araştırmacılar, on yılı aşkın bir süredir epistemolojik inançların iki yönüne odaklanmışlardır. Birincisi farklı inançların sayısı ile ilgiliyken diğeri ise farklı epistemolojik dünya görüşleri arasındaki farka odaklanmıştır. Genel olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin epistemolojik dünya görüşlerine göre farklılık gösterdiği ve bu farklı dünya görüşlerinin öğretim ve öğrenci öğrenimini farklı formlarda şekillendirdiği konusunda fikir birliği vardır (Schraw vd, 2006).

Bu araştırmada ğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve sosyo-ekonomik durumlarının bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi de tespit edilmek istendiğinden, epistemolojik inançlar motivasyonun bir alt bileşeni olarak ele alındı. Motivasyonun zyeterlik, hedef yönelimi, yüklemeler ve epistemolojik inanç alt bileşenleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.4.1 Özyeterlik

Bireyin kendine özgü bir görevi yerine getirebileceğı veya belirli bir hedefi gerekleştirebileceğinden emin olma derecesi özyeterliktir. Özyeterlik zdzenlemeli ğrenme için son derece önemlidir, nk öğrencilerin zorlayıcı görevlere ne derece dahil olduğunu ve göreve devam etmelerini etkiler (Schraw vd., 2006).

Özyeterlik, kişinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir; ne yapacağını bilmesinden çok farklıdır. Kişilerin özyeterliklerini becerilerini ve kapasitelerini değerlendirip, bunları davranışa dönüştürmeleridir. Özyeterliğin, bireye benlik kazandırmada önemli rolü vardır (Bandura 1997). Bandura 1977’de yayımladığı çalışmasında korkma ve kaçınma davranışlarını analiz ederek zyeterlik kavramı için teorik bir alt yapı oluşturmuş, zyeterlik üzerine odaklanmıştır. Özyeterlik, bireylerin sahip oldukları yetenekleri etkin olarak kullanabilmeleri iinncelikle ilgili alanda öz güven duymalagerektiğini savunan sosyal bilişsel teorinin anahtar kavramıdır (Wood & Bandura, 1989).

Özyeterlik inancı özdüzenlemenin motivasyon boyutunda oldukça önemli olup, bilişsel süreçlerle de ilişkilidir. Pek çok şekilde motivasyona katkıda bulunarak, bireylerin hedef belirlemelerini sağlar. Bunun yanında zorluklar karşısında ne kadar çaba sarf ettiklerini, zorluklarla ne kadar süre mücadele edeceklerini ve başarısızlıklar karşısındaki tutumlarını belirler (Schunk, 1991; Bandura,1993).

Özyeterlik inançları, bireylerin düşünce kalıpları ile duygusal tepkilerini de etkiler. Özyeterlik inancı düşük olan bireyler, stres ve depresyonu besleyen ve sorunların üzümünde dar bir vizyon olarak çalışan, işlerin gerçekte olduğundan daha zor olduğu algısına kapılabilir. Öte yandan, yüksek zyeterlik, zor görevlere ve faaliyetlere yaklaşırken dinginlik duygusu yaratmaya yardımcı olmaktadır (Pajares, 1996). Yani zyeterlik bireylerin koydukları hedeflerin zorluğunu, gösterecekleri çabanın miktarını ve zorluklar karşısındaki kararlılıklarını etkilemektedir. Özyeterlik, performans başarılarını hem doğrudan hem de bireyin belirlediği hedefler aracılığıyla etkilemektedir (Zimmerman & Bandura, 1992). Bir görevi yerine getirebileceğine ilişkin zyeterlik algısı düşük olan kişiler

bu görevden kaçınabilir; görevi yerine getirebilecek yeterliğe sahip olduğuna inananlar ise kendilerini hazır hissederek göreve dahil olurlar” (Schunk, 1991).

Eğitimciler, öğrencilerin akademik yetenekleri hakkındaki inançlarının, başarılı olmaları için motive olmalarında önemli bir rol oynadığını fark etmişlerdir. Fakat akademik performans konusundaki benlik algısını başlangıçta bilimsel olarak geçerli bir şekilde ölçmek zordur. 1970’lerin sonunda birkaç araştırmacı benlik inançlarını değerlendirmeye başlamıştır. Bu girişimlerin en önemlilerinden biri özyeterliktir (Zimmerman, 2000).

Özyeterlik ve sonuç beklentileri aynı anlama gelmez (Schunk & Zimmerman, 2006). Özyeterlik, kişinin gereken davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısıyken, sonuç beklentileri davranışın beklenen sonuçlarını kapsar (Schunk, 2011).

Sonuç beklentileri veya davranışların olası sonuçlarına ilişkin inançlar önemlidir, çünkü bireyler olumsuz sonuçlanacağına inandıkları şekilde davranma konusunda istekli olmazlar. Gerekli beceriler, olumlu sonuç beklentileri ve değer verilen sonuçlar ortaya konduğunda, özyeterliğin insan davranışının çoğunun tercihini ve yönünü etkilediği varsayılmaktadır (Bandura, 1989).

Özyeterlik ve sonuç beklentileri ayrı olsa da çoğu zaman birbiriyle ilişkilidir. Başarılı öğrenciler becerilerine güvenir ve davranışlarının da olumlu sonuç vereceğini düşünür. Ama aynı zamanda bu ikili arasında bir ilişki de zorunlu değildir. Yüksek özyeterliğe sahip öğrenciler de öğretmenin kendisini sevmediği için düşük not vereceğini düşünürse, düşük sonuç beklentileri olabilir (Schunk, 2011).

Bandura (1994), kişilik algısı, aile, arkadaş çevresi, okul, ergenliğe geçiş deneyimleri, yetişkinlik ve yaşın ilerlemesi ile birlikte yapılan yeniden değerlendirmeleri kişinin yaşamı boyunca özyeterlik gelişimini etkileyen faktörler olarak ifade etmektedir.

Öğrenmede özyeterliğin rolü önemlidir. Hangi öğretimsel yöntemlerin kullanılacağını belirlenmesinde öğrenme üzerindeki etkilerinin yanı sıra öğrencinin özyeterliğindeki etkisinin belirlenmesi önemlidir. Öğrenmeyi meydana getiren yöntem özyeterliği artırmıyor olabilir. Örneğin öğrencilere kapsamlı yardım sunulması, öğrenmelerine yardımcı olavak ancak öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine ve başarıyla gerçekleştirmelerine yetecek kadar özyeterlik kazandırma konusunda yararlı olmayacaktır (Schunk, 2011).

Özyeterlik inançları şu dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1986; 1995; 1997). Bunlar;

- Benzer olan bir davranışı ilk elden tecrübe etme (doğrudan deneyimler),
- Başka bireylerin aynı tür davranışlarını izleme (sosyal modeller veya dolaylı yaşantılar),
- Bireye çevresinden gelen sözel ikna mesajları (sözel ikna) ve
- Bireylerin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılaması (fizyolojik ve duygusal durumlar).

Araştırmalara göre özyeterlik inancını yordayan en önemli bilgilendirici kaynak bireylerin kendi kişisel deneyimleridir ve bu doğrudan deneyimlerin başarılı performansları ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Bandura, 1997). Bu söz konusu dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan birçok davranışa ilişkin özyeterlik algısı vardır. Bunların en önemlilerinden biri “akademik özyeterlik” tir. Akademik özyeterlik özellikle öğrenme etkinlikleri bakımından düşünüldüğünde daha fazla dikkat çekmektedir.

Bandura (1997)’ya göre akademik özyeterlik, bireyin akademik bir konuda başarılı olabileceğine ilişkin kendine olan inancıdır.

Zimmerman (1995)’a göre akademik özyeterliğin temel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

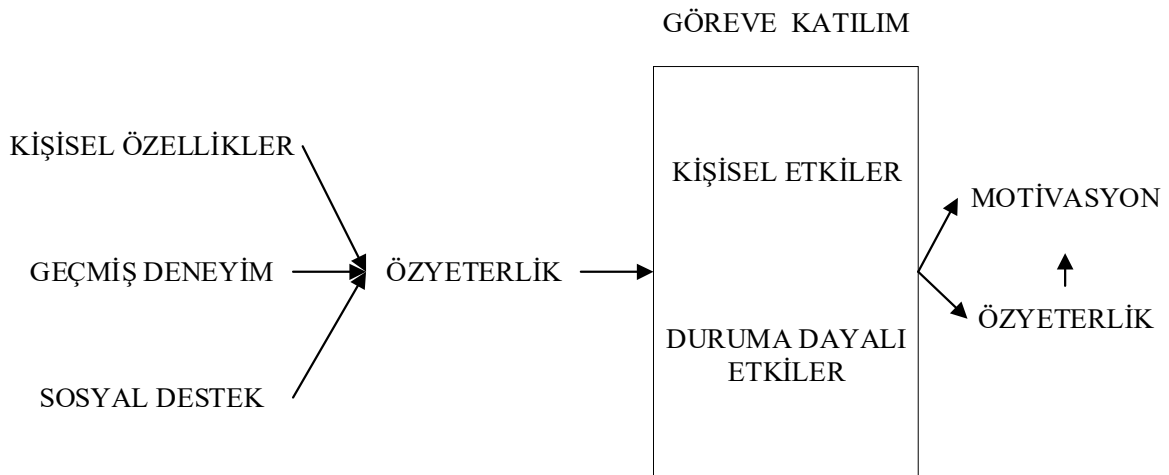
1. Özyeterlik bireylerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerinden ziyade, belirli bir işi gerçekleştirme becerisine ilişkin inançları ile ilgilidir.
2. Özyeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla ilişkilidir. Örneğin; matematik ve ingilizce özyeterlik inançları birbirinden farklıdır.
3. Özyeterliğin duruma göre değişkenlik gösteren bir özelliği vardır. Örneğin; bir öğrencinin öğrenme konusundaki yeterliliğine ilişkin inancı, rekabetin veya yardımlaşmanın hakim olduğu sınıflarda değişiklik gösterebilir.
4. Özyeterlik ölçümleri performans için belirlenen ölçütler esas alınarak yapılır. Öğrencilerin akademik yeteneklerine ilişkin geliştirilmiş oldukları inançları, onların öğrendikleri bilgi ve edindikleri becerileriyle neler yapabileceklerinin farkına varmalarına yardımcı olmaktadır.

Güçlü bir özyeterlik inancı başarıyı ve huzuru artırır. Zor görevleri bile sakin bir şekilde karşılamaya yardım eder. Araştırmacılar yaptıkları meta-analiz çalışmaları ile özyeterlik ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermişlerdir (Pajares & Schunk, 2001).

Araştırmacılar özyeterliğin başarı oluşturmada yan etkisi olduğunu düşünmektedirler. Özyeterlik davranış tercihlerini etkileyebilir. Özyeterliği düşük olan öğrenciler etkinliklere katılmaktan çekinebilirler ve başarılı olacaklarını düşündükleri etkinlikleri seçmek isteyebilirler. Özyeterlik daha fazla çaba harcamayı da etkileyebilir. Öğrenmede etkili olacağını düşünen öğrenciler daha fazla çaba ve bağlılık gösterir. Bu da öğrenmeyi olumlu etkiler (Schunk, 2011).

Schunk (1995)'a göre, davranışlar üzerindeki tek etken yalnızca özyeterlik değildir. Sadece özyeterliğin yüksek olması, görev için gereken bilgi ve beceri olmadığı sürece iyi bir performansın sağlamaz. Bireyler olumlu sonuçlara ulaşma isteğinde olduğu zaman davranışlarının muhtemel sonuçları ile ilgili sonuç beklentileri veya inançları onlar için büyük önem taşır. Sonuç beklentileri ile özyeterlik genellikle birbiriyle ilişkilidir. Etkili öğrenenler, eylemlerinin olumlu sonuçlanmasını beklerler ve genellikle de başarılı olurlar. Bununla birlikte, bu ikisi arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Öğrenciler bir testte ya da bir atletizm yarışmasında iyi performans göstermenin bir sonucu olarak olumlu sonuçlar elde etmeyi bekleyebilirler, ancak yüksek düzeyde performans elde etme yeteneklerinden şüphe edebilirler. Bu nokta önemlidir, çünkü özyeterlik ile sonuç beklentileri alan yazında sıklıkla karıştırılmaktadır. Son olarak, sonuçların değeri veya bir bireyin diğerine göre belirli sonuçları ne kadar arzuladığı davranışı etkiler. Çünkü İnsanlar kendilerini tatmin edecek sonuçlara ulaşmalarını sağlayacağına inandıkları şekilde hareket etmeye motive olurlar.

Şekil 8'de başarı davranışında özyeterliğin rolünü gösteren model görülmektedir (Schunk, 1995).



Şekil 8. Özyeterliğin rolünü vurgulayan başarı davranışı modeli

Özyeterliğin davranış değişikliğindeki rolü, Şekil 8’de gösterilen modelde vurgulanmıştır. Bir faaliyetin başlangıcında, hem aynı veya benzer görevlerdeki önceki deneyimlerin hem de yetenek ve tutum gibi kişisel niteliklerin ortak bir sonucu olarak, bireylerin öğrenme ve performans gerçekleştirmelerine ilişkin özyeterlikleri farklılık gösterir. Başlangıçtaki öz yeterlilik, kişilerin çevrelerindeki önemli bireylerden aldıkları destekten türünden de etkilenir. Örneğin öğrencilerin, öğrenme için gerekli kaynaklara (materyaller, tesisler vb) erişimlerini kolaylaştırmaları ve onlara beceri edinmeyi ve geliştirmeyi destekleyen özdüzenleme stratejilerinin öğretilmesi bakımından, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden aldıkları destek farklılık gösterir (Schunk, 1995).

Bandura (1994) bireylerin motivasyonlarının, olaylardan etkilenme durumlarının ve hareketlerinin, gerçek olandan çok neye inandıklarına bağlı olduğunu ve bireylerin özyeterlik düzeylerinin farkında olmalarının, sahip oldukları beceri ve bilgilerle neler yapabileceklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olacağını belirtmiştir. Yine Bandura (1994)’ya göre özyeterlik inancı, kişilerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirlenmektedir.

Özyeterliği değerlendirmek, bireylerin kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerinin katkılarını değerlendirdikleri bir süreçtir. Yeterli olup olunmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılırken öğrenciler yetenek, harcanan çaba, görevin zorluğu, öğretmen yardımı ve başarı, başarısızlıklarının sayısı gibi faktörleri düşünürler (Bandura, 1981; Bandura, 1997).

Bireylerin kendilerine olan özyeterlik algılarının güçlü ve anlamlı olması onların başarılarını arttırır. Kendi becerileri hakkında yüksel güvenleri olan kişiler zor görevleri daha kolay başarabilmektedir. Buna karşın becerilerinin farkında olmayanlar veya becerileri hakkında şüphesi olanlar zor görevlerden uzaklaşma eğilimi göstermektedirler (Bandura, 1994). Buna göre, özyeterlik inancına bağlı olarak öğrenciler birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir diyebiliriz.

Pajares ve Schunk’ (2001) göre aile, akran, okuldaki eğitimin ve değişimin rolü özyeterliğin gelişmesinde etkili olan faktörlerden bazılarıdır. Çocukların ilgisini uyandıracak çeşitli aktivitelerin olduğu çevreler, onları etkinlik yapmak için motive eder. Bilgisayarlar, kitaplar ve bulmacalar çocukların düşüncelerini harekete geçiren materyallerdir. Çocuklarının bilişsel gelişimini önemseyen aileler öğrenmeleri için onlara daha fazla vakit geçirirler. Öğrenme materyalleriyle oluşturulan samimi, sorumlu ve destekleyici ev ortamı çocukların zihinsel gelişimi bakımından önemlidir. Ayrıca aileler en etkili bilgi kaynağı olan geçmiş yaşantılar

bakımından onlar için özyeterlik bilgi sağlayıcıları olarak da rol oynar (Pajares & Schunk, 2001). Buna göre çocuklarının özyeterliklerinin gelişmesinde ailelerin sorumluluğu oldukça büyüktür.

Model benzerliğinden dolayı çocukların özyeterliği üzerinde akran etkisi de vardır. Benzer işlerde diğerlerinin başarılarını gözlemleyen çocuğun özyeterliği ve motivasyonu artabilir. Diğerlerinin başarısızlığını gözlemlemek, öğrencilerin yetersiz olduklarına inanmalarına ve bazı girişimlerden vazgeçmelerine neden olabilir (Pajares & Schunk, 2001). Bir işin olumsuz sonuçlandığına şahit olan öğrenci kendisinin de yapamayacağını düşünürse kendine olan güvenini kaybetmiş olur.

Okuma, matematiksel hesaplama gibi beceriler okulda sınıf seviyesi ilerledikçe gelişir. Buna bağlı olarak öğrencilerin özyeterliğinin de artması gerekir. Yapılan çalışmalar daha üst sınıf öğrencilerin özyeterliklerinin kendilerinden küçük öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında hep aynı şekilde sürdürülen öğretim gibi yanlış okul uygulamaları özyeterliğin gelişimini yavaşlatabilir (Pajares & Schunk, 2001). Özyeterliğin gelişiminde öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini kullanmaları etkili olabilir.

Okuldaki değişik periyodu özyeterliğin gelişmesinde rolü olan bir diğer faktördür. İlköğretimden ortaöğretime geçiş gibi değişimler, bazı değişiklikleri beraberinde getirir ve öğrencileri etkiler. Yani sınıfı değişir, öğretmeni değişir, tanımadığı birçok arkadaş ile karşılaşır (Pajares & Schunk, 2001).

Bandura'ya göre özyeterlik etkinlik seçimini, gayreti ve kararlılığı etkiler. Yapabileceğine inanan öğrenenler aktiviteye daha hızlı katılabilirler. Özellikle zorlukla karşılaştıkları zaman iyi performans gösterebileceğine inanan öğrenenler, becerilerinden şüphesi olan öğrenenlerden daha uzun süreli gayret göstermekte ve daha sıkı çalışmaktadırlar (Schunk, 1996).

Sosyal bilişsel teoristler özyeterliğin özdüzenlemeli öğrenmeyi arttıran önemli bir etken olduğunu kabul ederler. Buna göre öğrencilerin özyeterlik algısının kullandıkları öğrenme stratejileri ve özizlemeleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Yüksek özyeterlikli öğrenciler düşük özyeterlikli öğrencilere göre daha iyi öğrenme stratejileri kullanırlar ve kendi öğrenme sonuçlarını daha iyi izlerler (özizleme). Ayrıca araştırma sonuçları öğrencilerin özyeterlik algısının görev seçimi, görevde süreklilik, etkili öğrenci aktiviteleri ve akademik başarı gibi öğrenme sonuçları ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Zimmerman, 1989).

Smith (2001) öğretmenlerin öğrencilerinin özyeterlik algılarını geliştirmeleri için aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

- Konunun zorluk derecesini uygun olarak belirleyin,
- Anlamlı öğrenme hedefleri belirleyin,
- Öğrencinin düşüncelerini ifade etmesine izin verin,
- Öğrencinin cevap vermesine ve geri bildirimde bulunmalarına imkan sağlayın,
- Öğrenciyi kendini motive etmesi için özendirin,
- Öğrencinin kendini, hatalarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmesine yardımcı olun. Bunun yanında öğretmenlerin yaptığı geribildirim öğrencilerin motivasyonunu arttırarak özyeterlik algısını da geliştirdiğini belirtmektedir.

Öğrenmeye yardımcı ortamları oluşturma sorumluluğu büyük oranda öğretmen özyeterliğine ve yeteneğine bağlı olduğundan, sınıf atmosferi, genel olarak öğretmenlerin, öğretime ilişkin yeterliklerine olan inançları tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1993). Öğretmen özyeterlik inancı, önemsiz gibi görünse de öğrencilerin üzerinde büyük etkisi vardır. Öğretmenlerin öğrencilerinin çıkış davranışlarını etkileyen becerilerine dair inançları, öğretmelerin davranışlarını, öğrencilerinin tutum ve başarılarını etkileyeceği kesindir.

Birçok araştırmaya konu olan özyeterlik kavramının, bireylerin gerek davranışlarında gerekse akademik başarılarında oldukça etkili olduğunun ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim alanında ve dolayısı ile bireylerin yetiştirilmesinde oldukça büyük etkisi olan öğretmenlerin özyeterlik inançları ve onların özyeterliğini etkileyen faktörlerin önemi yadsınamayacağından, bu araştırmalar içinde öğretmen özyeterlik inancı dikkat çekmiştir.

2.4.1.1 Öğretmen Özyeterliği

Bandura (1977) kırk yıldan fazla bir zaman önce, özyeterlik kavramını ileri sürmüş ve bu kavramın bireylerin öğrenmeleri, performansları ve motivasyonları üzerine güçlü etkileri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerinde etkili olan faktörlerden biri de onların yeterlik algılarıdır.

Araştırmalara göre bireylerin öz yeterlik inançları onların davranışlarını etkilemektedir ve özyeterlik duruma özgüdür, genellenemez (Bandura, 1977). Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala (1998) öğretmenlerin, öğrencilerinin performanslarını ve davranışlarını etkileme

yeteneklerine olan inançlarını öğretmen özyeterlik inancı olarak tanımlamaktadır (Akt. Kurbanoğlu, 2004). Öğretmenlerin yeterlik inançlarıyla oldukça ilgilenen Woolfolk ve Hoy (1990)'a göre, öğretmenin özyeterliği; öğretmenlerin zor öğrenen öğrencilerinin öğrenmesine destek olmak amacıyla onlara ulaşabileceklerine ilişkin inançları olduğu şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin kişisel becerilerine dair inançları, onların eğitim süreçlerindeki yönelimlerini etkilediği gibi özel öğretim aktivitelerine yönelimlerini de etkilemektedir. Düşük özyeterlik algısına sahip olan öğretmenler, dışsal motivasyon kaynaklarına ve olumsuz yaptırımlara dayalı gözetimli bir yönlendirmeyi isterler. Özyeterliğin yüksek olduğuna inanan öğretmenler ise öğrencilerinin içsel gelişimlerini ve akademik özyönelimlerini destekler (Woolfolk & Hoy, 1990).

Daha önce de belirtildiği gibi özyeterlik inancı, birbiri ile etkileşim halinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar: performans başarıları, dolaylı yaşantılar (başkalarının deneyimleri), sözel ikna ve duygusal durum olarak ele alınmaktadır (Bandura, 1977, Bandura 1994). Öğretmenlerin özyeterliklerini etkileyen etmenlere ilişkin bilgi sahibi olmaları, özyeterliklerini güçlendirmek bakımından önemlidir. Çünkü özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerini, en azından etkileyebileceklerini düşünürler. Özyeterlik inancını etkileyen bu dört temel faktör aynen öğretmen özyeterliğinde de etkilidir. Söz konusu etmenlerin dışında da bazı faktörlerden bahsedilebilir. Örneğin; bilgi birikimi gibi öğretmenin kendisiyle ilişkili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; toplumdan ve meslektaşlarından gördükleri destek gibi çevresel etmenlerin de öğretmenlerin özyeterlik inancını etkilediği söylenebilir. (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Araştırmacılar, öğretmen özyeterliğinin öğretmenin davranışları, performansı ve sınıf yönetim stratejileri ile de bağlantılı olduğunu öne sürmektedir. Yeterlik duygusu öğretmenlerin öğretmek için gösterdikleri çabayı da etkilemektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001)

Öğretmen adaylarının eğitiminde, mesleklerini icra etmeye başladıklarında gereksinim duyacakları alan bilgisi, genel kültür, genel yetenek, mesleki beceriler ve bazı kişisel özellikler kadar, mesleki performanslarının ne düzeyde olduğuna ilişkin gerçekçi inançları nasıl oluşturabilecekleri de önemsenmelidir. Bir öğretmen adayı, performans açısından

kendini olduğundan daha iyi görebildiği gibi, mevcut performansından daha iyisini yapabilecekken kendinin yetersiz olduğu yönünde de inanç geliştirebilir. Her iki durum da öğretmen adayı kendi mesleki performansını olumsuz etkilemesine yol açabilir. Çünkü öğretmenlerin kendilerinin ne kadar etkili olduğunu algılama seviyesi, öğrenme ortamlarını ve öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini etkilemektedir (Bandura, 1993).

Özetle, öğretmenlerin mesleklerini icra etmelerine ilişkin özyeterlik inançları; öğrencilerinin akademik başarıları, motivasyonları, kullandıkları öğretim stratejilerinin ve zaman yönetiminin etkili olması, sınıf atmosferinin öğrenme üzerindeki olumlu etkisini sağlamak için gösterdikleri gayrete bağlantılıdır denilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yüksek mesleki doyuma ulaşmaları için öğretim kalitesini arttırmaları onların özyeterliklerinin yüksek olmasıyla oldukça ilişkilidir.

2.4.2 Hedef Yönelimi

Hedef yönelimi, öğrencilerin başarıya ulaşmak için sahip oldukları inançlarını ve performanslarını değerlendirmek için kullandıkları ölçüt ve standartları inceler. Kişinin sahip olduğu farklı hedeflerin başarılarını nasıl etkilediği üzerinde durmaktadır (Pintrich, 2000). Genel anlamda motivasyon, hedefe yönelik davranışların başlamasını, yönünü, devamlılığını ve kalitesini etkileyen şey olarak tanımlanmaktadır (Dweck & Elliott, 1983; Maehr & Meyer, 1997).

Öğrenme sürecinde bir bireyin kendine hedef belirlemesi, neden bu hedefi belirlediği, nasıl hedefine ulaşacağı ve hangi standartlara göre performansını değerlendireceği, hedef yöneliminin konusudur. Bu çerçevede bireyin aynı zamanda gösterdiği performansın nedenlerini anlayabilmesine olanak sağlamaktadır. Örneğin, bir öğrencinin bir testte 10 doğru yapmak istemesi bir hedef olarak görülürken, neden 10 doğru yapmak istediği, nasıl hedefine ulaşacağı ve kendini değerlendirirken hangi standartları kullanacağına ilişkin hususlar bireyin hedef yönelimi ile ilgilidir (Pintrich & Schunk, 2002).

Hedef yönelimleri öğrencilerin, akademik görevlere dahil olmalarını sağlayan gerekçeleri olarak düşünülebilir (Anderman vd., 2002).

Özdüzenlemeli öğrenmeye ilişkin iki hedef sınıflaması vardır:

1. Görev (özel) hedefleri, bireyin başarmak için girişimde bulunduğu özel çıktıları simgelemesidir. Akademik öğrenmeye ilişkin olarak, bir quizdeki 10 sorunun 8'ini doğru cevaplamayı istemek ya da ara sınavdan A almaya çalışmak gibi.

2. Hedef yönelimleri ise daha geneldir. Yani bireylerin neden 10 sorudan 8'ini yapmak istedikleri ile ilgilidir (Sınavdan neden A almak isterler ya da neden daha fazla araba satmak isterler?) (Pintrich, 2000).

Başarı hedef yönelimi, bireylerin başarılı olmak için oluşturdukları amaçların ne olduğuna odaklanmaktan çok, onların bu amaçları başarmak için neden ve nasıl çalıştıklarını söyler. Yani başarı hedef yönelimi, bireylerin başarıyı elde etmek için motive olmalarını sağlayan temel denemelerden biridir. Bu teori başarılı olmayı sürdürmek için bireylerin hedeflerine yoğunlaşır, diğer bir ifadeyle öğrencilerin görevlerinde başarılı olmaları için neden o yolu izlediklerinin sebepleriyle ilgilenir (Pintrich 2000; Kaplan & Maehr 2007).

Bu teori öğrencilerin akademik hayatlarında başarıya ulaşmak için hangi hedeflere ahip olduğunu tespit etmenin önemini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Ames (1992), bu teorinin öğrencilerin öğrenme sürecinde neden motive oldukları üzerinde durduğunu ve öğrenme amaçlarını belirleyen inanç ve tutumların özellikleriyle ilgilendiğini; ayrıca bu teorinin öğrencilerin çeşitli faaliyetleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yollarını belirlemeyi amaçladığını ifade etmiştir.

Alan yazında hedef yönelimleri, “öğrenme” ve “performans” hedefleri olmak üzere iki bölüme ayrılmış, daha sonra ise öğrenme ve performans hedefleri “yaklaşma” ve “kaçınma” olmak üzere iki alt boyutta ele alınmıştır (Ames, 1992). Buna göre; öğrenme hedefleri “Öğrenme Yaklaşma” ve “Öğrenme Kaçınma”; performans hedefleri ise “Performans Yaklaşma” ve “Performans Kaçınma” olarak adlandırılmıştır. Bu dört ana başlıktan ilki öğrenme yaklaşma hedefleri, yani diğer adıyla uzmanlaşma hedefleridir. Öğrenme yaklaşma hedefi koyan bir bireyin başarılı olmadaki hedefi, bir konu ya da görevi derinlemesine öğrenmek, o konuda uzmanlaşmak ve başarılı olmaktır. Performans yaklaşma hedefi koyan bir birey ise, aslında diğer kişilerle mukayese edilme ve başarılı olarak gösterilmeyi hedeflemektedir. Öğrenme kaçınma hedefi olan bir birey için ise temel kaygı; belirli bir konuyu veya görevi ilişkin anlayamamak, anlamlandıramamak ve dolayısıyla da öğrenememektir. Performans kaçınma hedefi olan bir birey için ise hedef, başarısız olmaktan ve başkalarıyla mukayese edildiğinde başarısız görünmekten çekinmektir.

Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin göstermiş oldukları bu yaklaşma ve kaçınma davranışları sınıf ortamıyla uyumluluk göstermekte ve sınıf içi öğrenme ortamlarının özellikleri öğrencilerin öğrenmeye ilişkin söz konusu davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler sınıfla ilgili faktörler aracılığıyla öğrencilerde öğrenmenin değerli olup olmadığına ilişkin inançların oluşmasında oldukça büyük bir öneme sahiptirler ve öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde de etkili olabilmektedirler. Öğrenme sürecinde yapılan sınıf faaliyetleri, sınıfta bir hedef türü oluşturmakta ve bu hedef türü de öğrencilerin hedef yönelimlerini doğrudan etkilemektedir (Ames 1992; Ames & Archer, 1988). Motive edici etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verilerek öğrencinin öğrenme ortamında kendini özgür hissetmesi, hem öğrencilerin kendilerine verilen akademik görevlerde motivasyonlarının artmasını hem de öğrenmek için gayret göstermesini sağlar (Ames & Archer, 1988; Pintrich & Schunk, 2002). Öğrencilerin özgürlüğünü destekleyerek kendi gayretinin farkına varmasına yardımcı olan sınıf ortamları, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin gelişmesine destek olur (Ames, 1992).

2.4.2.1 Hedef Yönelimi Modelleri

Araştırmacılar farklı hedef yönelimi modelleri tanımlamışlardır.

Dweck'in modeli, hedef yönelimini öğrenme hedefleri ve performans hedefleri olarak ikiye ayırmıştır. *Öğrenme hedefleri*, artan yeteneklere odaklanır ve *performans hedefleri*, ya yetenekle ilgili bireyin olumsuz yargılarından kaçınmayı ya da yetenekle ilgili olumlu yargılar elde etmeyi içermektedir (Pintrich, 2000).

Bir öğrenme hedefi öğrencilerin kazanmaya çalıştıkları bilgi, davranış, beceri ve stratejiyi işaret eder, bir performans hedefi ise öğrencilerin hangi görevi tamamlaması gerektiğini ifade eder. Alan yazında kavramsal olarak, öğrenme hedeflerine benzer başka hedef tiplerinden de söz edilmektedir ki bunlar uzmanlık, görev içerikli ve görev odaklı hedeflerdir; performans hedefleriyle eş anlamlı olarak da ego-içerikli ve beceri-odaklı hedefler kullanılmıştır (Schunk, 2011).

Ames (1992), hedef yönelimini *uzmanlık* ve *performans hedefleri* olarak nitelendirmiştir. Uzmanlık hedefleri öğrenenleri “yeni becerilerin gelişimi, çalışmasını anlamaya çalışmak, yeteneğinin seviyesini artırmak veya kendi belirlediği (özreferansal) standartlara dayalı uzmanlık duygusuna erişmesi” için yönlendirir. Performans hedefleri ise öğrenenlerin öz

değer ve yeteneklerine odaklanmalarını sağlar ve onların yetenekleriyle diğer öğrencileri geride bırakma gibi hedeflere yönlendirir (Pintrich, 2000).

Ames ve Archer (1988)'e göre performans amaç yönelimi, kişinin daha az gayret ile başarılı olabileceğini ya da daha iyi yapabileceğini diğerlerine gösterme çabasıdır. Öğrenme amaç yönelimi ise yeni becerilerin gelişmesi bakımından önemlidir. Birey kendi öğrenme sürecine değer verir ve bunun için çaba gösterir. Yani öğrenme hedef yönelimli bireyler için öğrenmenin kendisi önemli iken, performans hedef yönelimli bireyler için ise yeteneklerini diğerleriyle kıyaslamak önemlidir ve bu tip öğrenciler rekabet odaklıdır.

Maehr ve Midgley vd., bu terimleri *görev hedefleri* ve *performans hedefleri* olarak kullanmıştır. *Görev hedefleri*, bir işte uzmanlaşmayı içerir, bireyin yeteneğinin artışı ve öğrenmede ilerlemesi için yönlendirilmesini sağlar. *Performans hedefleri*, diğerlerinden daha iyi yapabilme ve öğretmeni ile akranlarına kendi yeteneğini gösterme ile ilgilidir (Pintrich, 2000).

Pintrich (1999) de üç genel hedef yönelimi üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki kişisel düzenlemeler ve standartların kullanıldığı görev uzmanlığı ve öğrenme ile ilgilenen uzmanlık hedef yönelimidir. İkincisi, iyi bir dereceye ulaşmayı ve başkalarını memnun etmeyi hedefleyen dış yönelimdir. Üçüncüsü ise bireyin becerilerini ya da performansını diğerleriyle karşılaştırmasını ve onlardan daha iyisini yapmak için gayret göstermesini kapsayan yetenek yönelimidir. Öğrenme ve performans hedef yönelimi ise en çok kullanılan isimlendirmedir (Pintrich vd., 2003).

Öğrenme hedef yöneliminde becerinin en iyi düzeyde geliştirilmesi amaçlandığından, bu şekilde hedef yönelimi oluşturma öğrencinin aktif katılım sağlayabildiği, ilgisinin yüksek olduğu, birlikte çalışabildiği kadar bağımsız davranabilmeyi de destekleyen ve öğrenme için beklenti oluşturabildiği sınıf ortamlarında sağlanır. Böyle sınıf ortamlarında öğretmen, motivasyon için notu veya diğer özendiricileri kullanmak yerine, karışık ve değişik görevler için öğrencilerine destekte bulunur (Kaplan & Maehr, 2007).

Performans hedef yönelimli öğrenciler ise insanları yeteneklerinin etkisinde bırakmaya ve başkalarında kendilerinin düşük yetenekli oldukları yönünde bir izlenim oluşmasının önüne geçmeye çabalarlar. Daha az çalışarak başarılı olunabileceğini veya daha iyi yapılabileceğini diğerlerine göstermeye çalışırlar. Performans hedef yönelimli öğrenciler görev değişikliğinden, başarısızlık nedeniyle güçsüz görünmekten ve özellikle yeteneklerinin yetersiz olduğunun farkındalarsa ekstra çaba sarf etmekten kaçınırlar. Çünkü başarısız

olurlarsa yeteneklerinin yetersiz olduğu sonucunu destekleyeceğine inanırlar. Performans yönelimli öğrenciler, özellikle az gayret göstelmelerine rağmen eriştikleri başarının ödüllendirilmesi isterler (Schunk, 1996; Kaplan & Maehr, 2007).

Uzmanlık ve performans hedefleri ile ilgili literatürü organize etmek amacıyla hedef yönelimine ilişkin genel bir çerçeve önerilecek olursa, bu genel çerçevede iki tür hedef, yaklaşım ve kaçınma versiyonlarının sınıflandırılması Tablo 9’da bulunmaktadır (Pintrich, 2000).

Tablo 9

İki Hedef Yönelimleri, Yaklaşım ve Kaçınma Formları

	Yaklaşım Odaklı	Kaçınma odaklı
Uzmanlık Yönelimleri	Görevde uzmanlaşmaya, öğrenmeye ve anlamaya odaklanma Kişisel gelişim standartlarının, ilerlemenin, görevi derinlemesine anlamanın kullanımı (Öğrenme hedefi, görev hedefi, görev içeren hedef)	Yanlış anlamaktan, öğrenememekten, görevle baş edememekten çekinmeye odaklanma Göreve bağlı olarak yanlış yapmama, hatalı olmamanın standartlarını kullanımı
Performans Yönelimleri	Görev sırasında diğerlerine kıyasla üstün, diğerlerinden iyi, en zeki, en iyi olmaya odaklanma En iyiyi ya da en iyi notu elde etme, en üstte olma ya da en iyi performansı sergileme standartlarının kullanımı (Performans hedefleri, benlik içeren hedefler, bireysel özerlikleri artırma yönlendirmesi, görelî yetenek hedefleri)	Diğerlerine kıyasla aptal, aşağılık görünmeden çekinmeye odaklanma En kötü notu almama, en kötü performansı sergilememe standartlarının kullanımı (Performans hedefleri, benlik içeren hedefler, bireysel özerlikleri artırma yönlendirmesi)

Öğrenme kaçınma hedef yönelimine sahip öğrencilere göre öğrenme yaklaşma hedef yönelimine sahip öğrencilerin özdeğerlendirmelerini daha iyi yaptıkları, süreçteki içindeki motivasyonlarını daha iyi kontrol ettikleri ve daha fazla özgözlem yaptıkları görülmektedir (Schunk & Zimmerman, 2008).

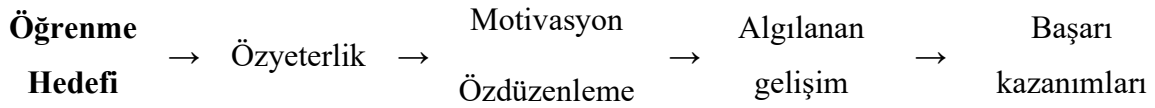
Hedef yönelimleri bazen birbiriyle ilişkili olsa da (örneğin; öğrenme daha hızlı performans doğurur) bu hedeflerin başarı davranışı ve öğrenme için önemi, söz konusu hedef yönelimlerinin öğrenenin inançları ve bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerinden ortaya çıkar (Pintrich, 2000).

Öğrenme hedefleri öğrencilerin dikkatini, yetenek kazanmalarına ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan süreçlere ve stratejilere odaklar (Schunk, 2011). Göreve odaklanma davranışı motive eder ve dikkati öğrenme için kritik olan görev alanlarına yönlendirir ve tutar. Bir öğrenme hedefi izleyen öğrenciler, bu hedefe ulaşmak için özyeterlik hissetmeye yatkındırlar ve göreve uygun etkinliklere dahil olmak için motivedirler (örneğin; çaba sarf etmek, sabretmek ve etkin stratejileri kullanmak) (Bandura, 1986; Schunk, 1989).

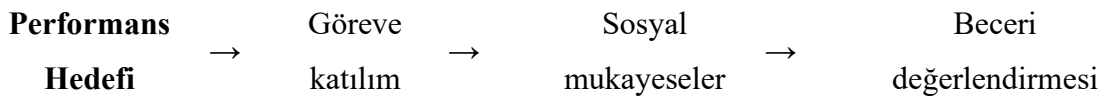
Schunk (1996) hedeflerin, öğrenme ve performans hedeflerinin motivasyona etkisini aşağıdaki şekillerde şemalaştırmıştır.



Şekil 9. Hedeflerin motivasyona etkisi



Şekil 10. Öğrenme hedeflerinin motivasyona etkisi



Şekil 11. Performans hedeflerinin motivasyona etkisi

Öğrenciler görev üzerinde çalışırken, gelişimlerini tanımlamak için şimdiki ve geçmiş performanslarında karşılaştırma yapamayabilirler. Performans hedefleri, birinin çalışmasını diğeriyle sosyal karşılaştırmaya tabi tutarak, gelişimin anlaşılmasına rehberlik edebilir. Sosyal karşılaştırmalar zorlanan öğrenciler arasında düşük beceri algısıyla sonuçlanabilir ki bu da göreve ilişkin motivasyonu olumsuz etkiler (Schunk, 1996).

Araştırmalar gösteriyor ki; performans hedefleri notlarla bir bağlantı içermesine karşın, öğrenme-hedefi yönelimi başarı motivasyonu, inançlar ve beceri kazanmayı, performans-hedefi yöneliminden çok daha fazlakolaylaştırmaktadır (Schunk, 2011).

Hedef teorisi ve araştırmalar, öğretmenlere verimli öğrenme yönelimini desteklemeleri için çeşitli yollar önermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yetenek sınırları ile ilgili inançlarını değiştirmelerine ve gayretleriyle motivasyonlarını arttırmalarına yardımcı olabilirler.

Hedef yönelimi, öğrencilerin bir görevi neden gerçekleştirdiklerine ilişkin algılarına dikkat çeker. İçsel hedef yönelimli öğrencilerin görevi yapma sebepleri içsel kaynaklara dayanmalarındır. Yani bir görevi gerçekleştirirken, ustalık, merak, zorluk gibi sebeplere dayandırılırlar. Buna karşın dışsal hedef yönelimli öğrenciler ise görevi gerçekleştirme sebeplerini not, ödöl, başkalarıyla yarışma gibi sebeplere dayanmaktadırlar (Pintrich vd., 1991). İçsel hedef yönelimini özümsemiş öğrencilerin asıl amacı konuyu derinlemesine öğrenmektir. Bu öğrenciler konunun ilginç ve önemli olduğunu düşünürler, aynı zamanda bu öğrencilerden bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerini daha etkin kullanmaları beklenmektedir. Diğer yandan dışsal yönelimi benimsemiş öğrencilerin asıl amacı ise dersi geçmek, bir ödöl kazanmak ya da diğer bireylerin gözünde başarılı gibi görünmek olabilir. Bu tarz bir yaklaşım istikrarlı, etkili ve derinlemesine öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu durumun da öğrenci başarısının etkilenmesine sebebiyet vermesi beklenebilir (Pintrich & De Groot, 1990).

Hedef yönelimleri özdüzenlemede kilit rol oynar, zira bunlar öğrenenlerin yorumlama ve olaylara tepki gösterme çerçevelerini oluşturmaktadır. Öğrencilere, çabanın öğrenmeyi nasıl geliştirdiği bilgisinin yanı sıra, yeteneklerinin nasıl geliştiğiyle ilgili gelişim geribildirimini vermek (örneğin; ne kadar öğrendikleri) özyeterliğin artmasını ve öğrencilerin becerilerini daha fazla geliştirmelerini motive eder (Schunk, 2011).

2.4.3 Yükleme Teorisi

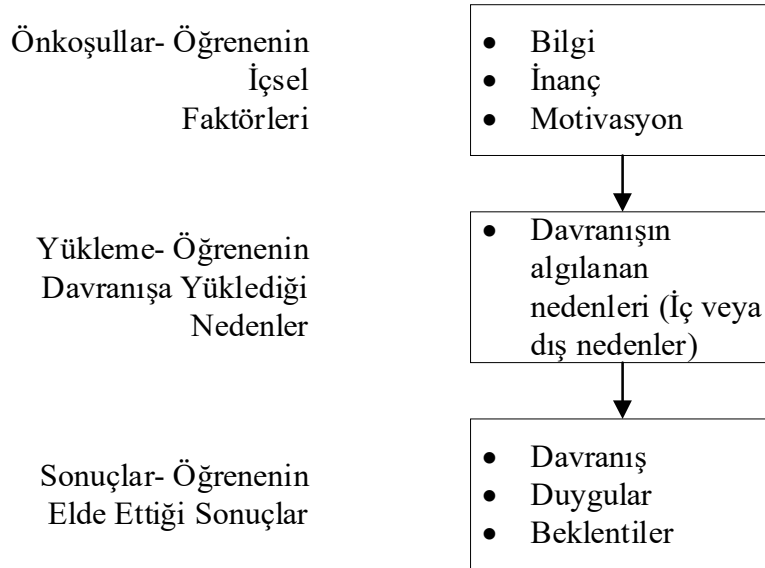
Yüklemeler bireyin bir davranışın nedeni olarak neyi gördükleri ile ilgilidir. Başarı ya da başarısızlık durumunda öğrenenlerin algıları motivasyonlarını etkiler (Açıkgöz, 2012). Fritz Heider yükleme teorisinin kurucusu olarak kabul görmüştür. Heider “naif” psikoloji ya da “sağduyu” psikolojisi olarak isimlendirdiği konu üzerinde yoğunlaşmıştır. Buna göre bireyler birer amatör bilim adamı gibidir, mantıklı bir açıklama ya da nedene ulaşıncaya kadar elde ettikleri bilgiyi birleştirerek başka insanların davranışlarını anlamlandırmaya çalışırlar. Bireylerin davranış şekillerini anlamaya çalışırken kullandıkları iki yükleme tipini ileri sürmesi Heider’in en önemli katkılarından biridir. Bunlar: içsel ve dışsal yüklemedir. İçsel yükleme, bir bireyin belirli bir davranışını o bireyin kendisi ile ilgili tutum, karakter ya

da kişilik gibi bir nedene bağlamasıdır. Dışsal yükleme ise bireyin belirli davranışını, içinde bulunduğu duruma bağlamasıdır. Dolayısı ile pek çok insanın aynı durumda benzer şekilde davranacağı kabul edilir (Aronson, 2012).

Öğrencilerin başarılı ya da başarısız olma nedenlerini dayandırdıkları sebep onların özyeterliklerini ve özdüzenlemelerini etkilemektedir. Örneğin, öğrencinin başarısız olmasını yetenek eksikliğine bağlaması az çaba harcamasına bağlamasından daha zararlıdır (Schunk & Zimmerman, 2008).

Edim sonrasında öz-yagılama sırasında öğrenenler kendini değerlendirir. Bu sırada yaşantı ve deneyimlerine göre başarı veya başarısızlıkla ilgili yüklemeler yaparlar (Zimmerman 2000).

Motivasyonel tepki ve yansıma fazında bireyler görevlerini tamamladıktan sonra göreve karşı duyuşsal tepkiler (örneğin başarı sonucunda sevinme, başarısızlık karşısında üzülmeye) ve nedensel yüklemede bulunurlar. Eğer bireyler kendi performanslarına dair derinlemesine düşünürler ve bu düşüncelerini bir sonraki performansa yansıtabilirlerse; etkili bir özdüzenleme yapmış olurlar (Pintrich, 2000).



Şekil 12. Nedensellik yükleme süreci Kaynak: Slocum, J.W., Hellriegel, D. (2007), “Fundamentals of Organisational Behaviour”, Thomson South-Western: China.

Şekil 12’de görüldüğü üzere öğreneni etkileyen öğrenme, kişilik, motive olma gibi etkenler nedensellik yükleme sürecini de etkilemektedir (Slocum & Hellriegel, 2007). Bu faktörler

sebebiyle farklı bireylerin aynı başarı ve başarısızlıklarını farklı sebeplere yüklemeleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Birey başarısıyla ve başarısızlığıyla ilgili yaptığı değerlendirme sonucunda ulaştığı yargılara göre sonraki davranışlarını şekillendirecektir. Eğer konu önemli, sonuç beklenen gibi değil ve olumsuz ise bu değerlendirmelerin sonraki davranışları etkileme olasılığı daha yüksektir (Weiner, 1985). Buna göre; bireylerin başarı ve başarısızlıklarını hangi sebeplere dayandırdıkları önemlidir. Eğer birey başarısızlığının sebebini dışsal sebeplere yüklüyorsa sonraki aşamada başarısızlığının önüne geçmek için fazla çaba harcamayacaktır, buna karşın başarısızlığının sebebini kendi çaba eksikliği ya da zamanını doğru kullanamaması gibi içsel bir faktör olarak görüyor ise de başarıya ulaşmak için gereken daha fazla çabayı sergileyecek ya da göreve ilişkin zaman yönetimini daha doru yapacaktır.

Yükleme teorisi motivasyon çalışmalarına fazlaca uygulanmıştır (Pintrich & Schunk, 2002). Yüklemeler, ortaya çıkan sonuçların, algılanan sebepleridir. Teoriye göre, insanlar yüklemeler yoluyla bilgiye ulaşmak eğilimindedirler. Nedenleri belirleme süreci muhtemelen kurallarla yönetilmektedir ve kuralların nasıl kullanıldığına dair yükleme konusun da pek çok araştırma mevcuttur. Motivasyon açısından, yüklemeler inançları, duyguları ve davranışları etkiledikleri için önemlidirler (Schunk, 2011).

Yüksek seviyede bir başarıya motivasyonuna sahip olan bireyler, görevlerini sonuçlandırmak amacıyla çok çaba sarf etmekte ve çok çalışmaktadırlar. Düşük seviyede bir başarıya motivasyonuna sahip olan bireyler ise, başarılı olmalarını gerektiren görevlerden kaçınmaktadırlar. Yükleme teorisine dayanılarak yapılan analizlere göre bunun açıklaması şöyledir: “Yüksek veya düşük seviyede başarıya motivasyonu olan bireyler, başarı veya başarısızlıklarını farklı sebeplere yüklemektedirler. Yükleme teorisine göre aslında, başarmayı gerektiren görevlere girişme veya bu görevlerden kaçınma eğilimi, geçmiş hayat tecrübelerimizle ilgili olarak ne düşündüğümüze ve bu tecrübeleri nasıl algılayıp yorumladığımıza bağlıdır. İki birey aynı hayat tecrübesini yaşayabilirler, fakat bu tecrübeleri çok farklı bir şekilde yorumlayabilirler veya bu tecrübelerle çok farklı nitelikler, değerler yükleyebilirler. Bu yorumlama şeklindeki farklılık da bireylerin ilerideki davranışlarını etkilemektedir (Arık, 1996).

Başarının sebepleri araştırılırken, şu sorulara cevap aranmıştır: “Sosyal bilgiler dersinde neden başarılıyım (başarısızım)?”, ”Neden biyoloji dersinden A (D) aldım?” Weiner vd. tarafından hazırlanan bir dizi soru başarının yükleme teorisini geliştirirken gerekli deneysel temeli sağlamıştır (aktaran Schunk, 2011).

2.4.3.1 Weiner'in Yükleme Teorisi

Weiner öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans gibi faktörlere bağladığını varsaymıştır. Eğer John bir tarih testinden A alırsa, bu sonucu yeteneğine (tarih dersinde iyidir), çabaya (bu sınava sıkı çalışmış) bağlanabilir. Her ne kadar yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans başarı sonuçları için ortak özellikler olsa da, bu dördü ile sınırlı değildir. Öğrenciler hastalık, dikkat dağınık şeyler, öğretmenin tutumu ve oda koşulları gibi diğer birçok şeyi yükleme yapmak için kullanabilirler (Schunk & Zimmerman, 2008).

Tablo 10'da matematik sınavından elde edilen başarıya ilişkin yapılan örnek yüklemelere yer verilmiştir (Schunk, 2011).

Tablo 10

Matematik Sınavında Notlara Dair Örnek Yüklemeler

Not	Yükleme	Örnek
Yüksek	Yetenek	Ben matematikte iyiyim.
	Çaba	Sınava çok çalıştım.
	Yetenek+Çaba	Matematikte iyiyim, sınava da çalıştım.
	Görevin zorluğu	Kolay bir sınavdı.
	Şans	Şansım var çalıştığım yerden geldi.
Düşük	Yetenek	Matematikte iyi değilimdir.
	Çaba	Yeterince çalışmadım.
	Yetenek+Çaba	Matematığım iyi değildir, iyi çalışmadım da.
	Görevin zorluğu	Çok zordu, kimse yapamamıştır.
	Şans	Şanssızdım, ben başka yeri çalışmıştım.

Weiner vd. (1971) yalnız yetenek, çaba, görevin zorluğu ve şans faktörlerinin öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklamadaki yüklemeler oluklarını kastetmemiştir, fakat bunlar öğrenciler tarafından başarılı sonuçların nedenleri olarak tanımlanmışlardır. Weiner vd. (1971)'nin tanımladığı bu yüklemeler arasında en az vurgu yaptıkları yükleme şanstır. Sonraki çalışmalar başka yüklemeleri de tanımlamıştır: Diğer insanlar (öğretmenler ve öğrenciler), duygu durumu, yorgunluk, hastalık, kişilik ve fiziksel görünüm (Frieze, 1980; Frieze, Francis & Hanusa, 1983).

Weiner vd. (1971) ilk olarak yükleme nedenlerini iki boyutta gösterdiler: a) birey için içsel ya da dışsal b) zaman içinde göreceli olarak değişmez ya da değişken. Yetenek içsel ve göreceli olarak değişmez. Çaba, içseldir fakat değişkendir, kişi isterse özenli olarak ya da isteksizce

de çalışabilir. Görevin zorluğu dışsaldır ve görelî olarak değişmez çünkü görevin durumu bir andan diğerine pek değişkenlik göstermez; şans dışsaldır ve değişkendir, yani bireye şans bir anda gülerken bir başka anda ise şansını dönebilir.

Weiner (1979) birey tarafından kontrol edilebilir ya da edilemez olarak üçüncü bir nedensel boyut eklemiştir. Her ne kadar çaba (anlık çaba) genellikle içsel ve değişken olarak görünse de, genel çaba (tipik çaba) faktörü de olabilir: İnsanlar karakteristik olarak tembel ya da çalışkandır. Çaba, kontrol edilebilir olarak düşünülür, ancak mizaç elemanları (halsizlik ve hastalık da dahil) ise kontrol edilebilir değildir.

Tabo 11’de gösterildiği gibi başarı başarısızlık yüklemeleri nedenleri üç boyutta temsil edilebilir: içsel veya dışsal; zaman içinde nispeten kararlı ya da kararsız ve birey tarafından kontrol edilebilir veya kontrol edilemez. Çaba genellikle içsel, kararlı ve kontrol edilebilir görülürken, yetenek içsel, kararlı ve kontrol edilemez olarak görülür (Schunk & Zimmerman, 2008).

Tablo 11

Weiner'e Göre Yüklemelerin Sınıflandırılması

	İçsel		Dışsal	
	Kararlı	Kararsız	Kararlı	Kararsız
Kontrol edilebilir	Çaba	Strateji kullanımı	Öğretmenin önyargısı	Diğerlerinden yardım almak
Kontrol edilemez	Yetenek	Ruh hali	Görev zorluğu	Şans

Birinci boyut içsel-dışsal yükleme: içsel yükleme, bireyin başarı veya başarısızlıklarını kendi deneyim ve çabalarına yüklemesiyle ilgili iken; dışsal yükleme, sonuçları bireyin dışındaki koşullara yüklenmesini ifade eder. Yani birey başarısızlığının nedenini çaba olarak görüyorsa içsel olarak, soruların zorluğundan bahsediyorsa dışsal olarak yükleme yapıyor demektir.

İkinci boyut kararlılık-kararsızlık (değişmezlik) boyutu: Bir sonucun nedeninin bireyin ruh hali, kırgınlık, yorgunluk, geçici çaba gibi değişken ya da yetenek gibi değişmez olarak algılanmasıyla ilgili olan boyuttur. Buna göre bireyin kendi iradesine bağlı olarak çabası artabilir ya da azalabilirken, yeteneği sabittir (Weiner, 1985). Kararlılık boyutu sonuçların değişmeyeceği ile ilgili değerlendirmeleri içerirken, kararsızlık boyutu sonuçların değiştirilebileceğini anlatmaktadır. Bireyin bu inançları gelecekteki beklentilerini etkiler.

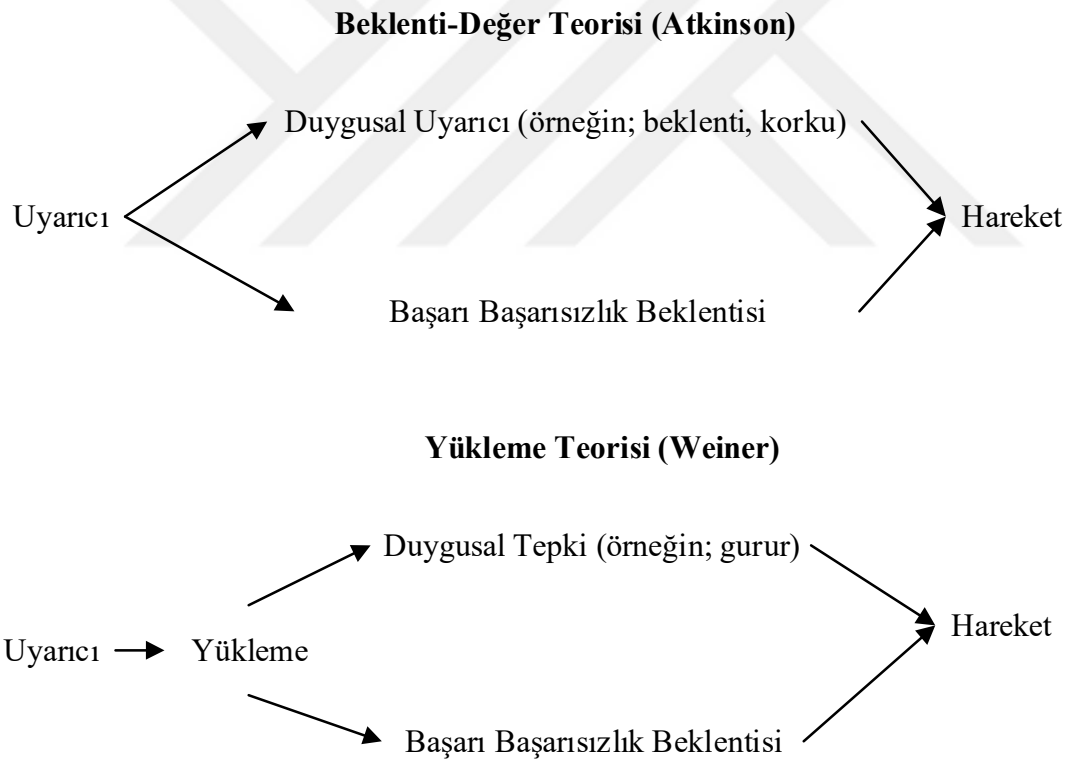
Üçüncü boyut kontrol edilebilirlik: Bu boyut kişinin kendi iradesiyle kontrol edebileceği ya da edemeyeceği nedenleri birbirinden ayıran boyuttur. Kişinin çabası onun kontrol edebileceği kendi elinde olan bir nedenken, şans faktörü ya da soruların zorluğu kişinin kendi kontrolünün dışındadır (Weiner, 1985). Birey sonuçları kontrol edebileceğini; örneğin daha fazla çaba sarf ederek başarısını artırabileceğini düşünüyorsa, sonuçların kontrol edilebilir olduğu sonucu çıkartılır. Eğer birey sonuçların şansa bağlı şekilde geliştiğine inanıyorsa, bu sonuçlar kontrol edilemez demektir.

Weiner (1985)'e göre nedenselliğin bu üç boyutu bireyin öfke, minnet, suçluluk, umutsuzluk, gurur, utanç gibi duygusal yaşantılarını etkiler. Birey kontrol edilebildiği bir durumdaki başarısından dolayı mutlu olup gurur duyarken, başarısızlığı sonucunda öfke ve suçluluk duyabilir. Şans gibi kontrol edemediği dışsal bir durumda başarı elde ettiğinde ise çok mutlu olamaz. Eğer başarısızlığını kontrol edemediği dışsal bir nedene bağlarsa o kişiye veya kuruma kızgınlık duyar. Ama içsel ve kontrol edilemez bir nedene bağlı olarak başarısız olması durumunda ise bu defa umutsuzluk duygusu yaşar. İnsanların başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini bu üç boyutta değerlendirme şekilleri onların daha sonraki performanslarını ve motivasyonlarını etkilemektedir. Çaba, kontrol edilebilir ve değişebilir olarak algılandığında başarıyı getirmektedir.

Yüklemeleri oluştururken bireyler durumsal ipuçlarını kullanırlar, geçmiş deneyimlerinden edindikleri anlamları kullanırlar. Yetenek yüklemeleri ile ilgili bariz ipuçları, öğrenme yolunda kolay ve çabuk ulaşılmış ve pek çok diğer başarılarıdır. Motor becerilerde, çaba ile ilgili önemli bir ipucu fiziksel emektir. Bilişsel görevlerde, çaba yüklemeleri, ussal gayretin sınırlarını genişletip, uzun bir zaman kalıcı kılabilmişimizde güvenilirdir. Görev zorluğuyla ilgili işaretler görevin özelliklerini kapsar, örneğin, kolay ve daha az sayıda kelimelerin olduğu bir metni okumak, zor ve fazla kelimelerin olduğu bir metni okumaktan daha kolaydır. Görevin zorluk derecesi ayrıca sosyal normlarla da belirlenir. Eğer sınıftaki herkes bir sınavda başarısız olursa, başarısızlık muhtemelen görevin zorluğuna mal edilir. Eğer herkes sınavdan A alırsa o zaman başarı görevin basitliğine atfedilecektir. Şans için belirgin ipuçlarından biri rastgele sonuçlardır, öğrencilerin ne kadar iyi oldukları (yetenek), ya da ne kadar çok çalıştıkları (çaba) ne kadar iyi sonuç aldıklarıyla belirgin bir ilişki içinde değildir (Schunk, 2011).

Yüklemeler, gelecekteki başarıya, başarı davranışlarına ve duygusal tepkilere ilişkin beklentilere etki eder (Weiner, 1979).

Weiner, yükleme kuramının beklenti-değer teorisi ile arasında benzerlikler olmasının yanında bazı farklılıkların da olduğunu belirtmiştir. Weiner bu benzerliklerin Atkinson'ın beklenti-değer teorisine benzediğini ifade etmektedir. Söz konusu farklılıklar için ise; beklenti-değer teorisinin temelde kişinin mantıklı bir karar verici olduğunu fakat zevkleri tarafından yönlendirildiğini ve yükleme teorisinin tıpkı bir bilim adamı gibi kişinin bir alt metaforunu temel aldığını belirtmektedir. Bunun yanında Atkinson'a göre bireyin başarı çabası onun ihtiyaçları tarafından belirlenir ve burada sözü edilen onun gelecekteki beklenti ve korkularına ilişkin deneyimleridir. Atkinson ayrıca bahsedilen bu bağlantıları yükleme kuramın da kabul ettiğini ancak bireyin duygularının deneyimlerine yol gösterdiğini belirtmiştir (akt:Weiner, 1992). Bu kuramda hedefe ulaşmak için oluşan beklenti, davranışın olma ihtimali, değer ise önem derecesini temsil etmektedir. Söz konusu teoriler Şekil 13'de (Weiner, 1992) karşılaştırılabilmek amacıyla görsel olarak verilmiştir.



Şekil 13. Beklenti değer teorisi (Atkinson) ile yükleme teorisi (Weiner)

2.4.4 Epistemolojik İnançlar

Epistemoloji, bilginin yapısını, doğasını, kökenini, kriterlerini, sınırlarını, geçerliliğini ve ne olduğunu inceleyen; nasıl elde edildiğini, hangi ölçütlerle bilinebileceğini sorgulamaktadır

(Denkel, 2003; Çüçen, 2001). İnanış ise, genellikle doğru olduğu düşünülen ve davranışa yön verecek kadar geçerliliğe, doğruluğa ya da güvenilirliğe sahip gerçeklik tasvirleri ya da kavramların içine yerleşmiş ve onlarla bütünleşik zihinsel deneyim yapılandırılmaları olarak tanımlanmaktadır (Kaplan, 2006). Epistemolojik inançlar, hedefin bilişsel ve duygusal şartlarının bir bileşenidir; hedefler üretilirken metabilişin girdisi olarak hizmet ederek konulan standartları etkiler. Dolayısıyla epistemolojik inançların geliştirilmesinde özdüzenlemeli öğrenme büyük rol oynamaktadır (Muis, 2007). Epistemolojik inançların dört boyutu olan öğrenme yeteneği, öğrenme hızı, bilginin yapısı ve bilginin kalıcılığı, özdüzenlemeli öğrenmenin bilişsel ve davranışsal bileşenleri açısından incelenmiştir (Paulsen & Feldman, 2007). Bu çalışmaların sonuçlarına göre, bireylerin özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımını etkileyen önemli faktörlerden birinin kişinin öğrenme yeteneğine ilişkin inançları, diğerinin ise bilginin yapısı olduğu belirlenmiştir.

Epistemolojik inançlar, bilginin doğası ve kaynağı hakkındaki inançlardır. Araştırmacılar, on yılı aşkın bir süredir epistemolojik inançların iki yönüne odaklanmışlardır. Birincisi farklı inançların sayısı ile ilgiliyken diğeri ise farklı epistemolojik dünya görüşleri arasındaki farka odaklanmıştır. Genel olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin epistemolojik dünya görüşlerine göre farklılık gösterdiği ve bu farklı dünya görüşlerinin öğretim ve öğrenci öğrenimini farklı formlarda şekillendirdiği konusunda fikir birliği vardır (Schraw vd., 2006).

Öğrenme ve öğretme süreçleri birçok değişik bilişsel değişkenden etkilenmektedir. Epistemolojik inançlar da öğrenme ve öğretme anlayışlarını etkileyebilecek olan bu bilişsel değişkenlerin önemli sayılabileceklerinden biridir. Epistemolojik inançlar bilginin doğası ve bilginin kazanımına (öğrenme) ilişkin inançları ifade etmektedir (Schommer, 1990; Schommer 1994).

Schommer'a göre, kişisel epistemoloji, hem birbiri ile ilişkili hem de birbirinden bağımsız olarak değerlendirilebilecek beş boyutu (bilginin organizasyonu, bilginin kesinliği, bilginin kaynağı, bilgi kazanımının kontrolü ve bilgi kazanımının hızı) olan bir sistem olarak tanımlanabilir. Schommer (1990) epistemolojik inançlara ilişkin ileri sürdüğü beş boyut aşağıda kısaca açıklanmıştır:

1. Bilginin yapısı: Bilginin basmakalıp hali ya da kompleks ve birbirine bağlı yapılardan oluştuğuna inanmak.
2. Bilginin kesinliği: Bilginin mutlak bilgi olarak kabul edilmesi veya sürekli değişen bir yapıda olduğuna inanmak.

3. Bilginin kaynağı: Bilginin otoriteler tarafından aktarılması gerektiğine ya da zihinde yapılandırılarak oluşturulduğuna inanmak.
4. Bilgi kazanımının kontrolü: Öğrenme yeteneğinin genetik olarak önceden kazanılmış olması ya da deneyimler yoluyla kazanıldığına inanmak.
5. Bilgi kazanımının hızı: Öğrenmenin hızlı olması ya da hiç olmaması yerine öğrenmenin yavaş ve kademeli bir süreç olduğuna inanmak.

Bu kavramlaştırma şekli epistemolojik inançların her zaman bağlantılı olarak oluşmadığı ve tek tek olduğu kadar çeşitli kombinasyonlarının da öğrenme üzerinde değişik etkilerinin olabileceği anlamına gelmektedir. Örneğin; bilginin mutlak ve basit olduğuna inanan bir kişi tarih çalışırken olayları ve tarihleri ezberlemeye çalışabilir ve tüm tarih bilgisinin nesnel olduğunu varsayabilir. Buna karşın bilginin mutlak olğunun yanında oldukça karmaşık olduğuna da inanan bir kişi tarihsel olayları birbiriyle ilişkilendirerek tarihi büyük bir resim gibi görerek anlamlandırmaya çalışabilir ve bu büyük resmin ona tarihin değişmez hikayesini gösterdiğini kabul edebilir (Schommer, 1994).

Hofer ve Pintrich (1997) ise, bilgi kazanımının hızı ve bilgi kazanımının kontrolü boyutlarının bilgiye ve bilginin doğasına uygun olmadığını ifade eder. Onlara göre bu boyutlar zekânın doğasına ilişkin olduğundan epistemolojik inanç olarak kabul edilmemelidir. Bu nedenle Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inancın dört boyuttan oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Bu boyutlar:

1. Bilginin mutlak olduğuna ilişkin inançlar; mutlak gerçeklik, kesinlik (yani daha az karmaşıklık) olduğu, bilginin tematikleştiği ve evrimleştiği (yani daha gelişmiş olduğu) şeklinde açıklanmaktadır.
2. Bilginin basit olduğuna ilişkin inançlar; iki uç olarak açıklanır, bunlar; alt seviye olarak bilgi, ayrı, somut ve bilinebilir gerçektir; yüksek seviyede ise bilgi göreceli, koşullu ve bağlamsaldır şeklinde açıklanmaktadır.
3. Bilginin kaynağına ilişkin inançlar; daha az gelişmiş inanç seviyesindeki bireyler, bilginin kendi dışından kaynaklandığını ve dışsal otoritenin içinde yer aldığını kabul ederlerken; bilgi kaynağına ilişkin daha gelişmiş bir inanç seviyesinde olduğunu düşünen bireyler ise bilginin biliş ile etkileşim içinde oluştuğunu kabul ederler.
4. Bilmenin gerekçesine ilişkin inançlar; bireylerin bilgiyi nasıl değerlendirdiyle ilgilidir.

Aynı zamanda bu dört boyut iki genel inanç olan bilginin doğası hakkındaki inançlar ve bilmenin doğasına dair inançları da temsil eder. Bilginin mutlak olması ve basitliği, bilginin doğası hakkındaki inançları ifade ederken; bilginin kaynağı ve bilmenin gerekçesi bilginin doğasına ilişkin inançları ifade eder (Hoffer & Pintrich, 1997).

Bilimsel epistemolojik inançlar, en genel anlamda bireylerin bilimin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri ve nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Buradaki bilimsel (scientific) nitelemesi İngilizce 'deki "science" kavramının vurguladığı fen ve doğa bilimleri (fizik, kimya, biyoloji gibi) ile onların özellik ve yöntemlerini niteler biçimde kullanılmaktadır. Epistemoloji ise, bilindiği gibi felsefenin bilgi sorununu ele alan yani bilginin ne olduğu, insanın nasıl bildiği gibi konuları inceleyen çalışma alanıdır. Bu bağlamda bilimsel epistemolojik inançlar, bilimin ve geçerli-güvenilir bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır. Bilimsel epistemolojik inançlara yönelik ilgi, bilim insanlarının öznel bakış açılarının etkisinin bilinçli olarak dışta tutulmaya çalışıldığı, doğaya ilişkin nesnel gerçekleri ortaya koymaya çalışan, başkalarının da tekrar edilebilir gözlemlere ve kontrollü deneylere dayanan geleneksel pozitivist (empiristic/deneyci) bilim anlayışından bilim insanlarının içinde yaşadıkları kültürün etkilerinin, bireysel inanç ve bakış açılarının, hayal güçlerinin ve sezgilerinin bilimsel araştırma sürecindeki önemini ve gerekliliğini vurgulayan yeni bilim anlayışına geçişin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Pomeroy, 1993).

Geleneksel deneyci- pozitivist bilim anlayışına göre bilimsel bilgi evrensel yöntemlerle yani gözlem ve deneylerle elde edilmiş yanılmaz doğru yanıtları sunan bilgidir. Öte yandan, yapıcı/yapılandırmacı bilim anlayışına göre ise, bilimsel bilgi bilim insanlarınca oluşturulmuş bilgidir ve doğası gereği kendisini oluşturanların yanlılıklarını barındırır, bu nedenle geçici ya da değişebilir doğrular olarak kabul edilmek durumundadır. Bilimsel epistemolojik inançlar, bu iki uç bilim anlayışıyla ilgili olarak bireylerin öznel bakış açılarını yansıtmakta ve son yıllarda eğitimcilerin oldukça ilgi gösterdiği bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Deryakulu & Bıkmaz, 2003).

Epistemolojik inanç teorileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgiye ilişkin inançlarının ve düşüncelerinin ne olduğu hakkında fikir edinmeyi sağlayacağından, eğitimciler ve öğretmenler, sınıfta öğretme ve öğrenme sürecini öğrencilerin inançlarına göre oluşturmalıdır (Hofer & Pintrich, 1997).

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının onların sınıf içi davranışları ile tercih edecekleri öğretim stratejilerini belirleyeceği söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve bu inançlar ile etkili öğretimin önemi bakımından motivasyonları arasında bir etkinin olup olmadığının saptanması önemli görülmektedir.

2.5 Öğretmen Motivasyonu

Kimi faaliyetlerde öğrencilerin ilgi alanları üzerinde durulabilir. Öğretme sırasında öğretmen, öğrencilerinin merakını uyararak ve onlara öğrettiklerini daha iyi anladıklarını hissettirerek onları içsel olarak motive edebilir. Öğretmen dışsal motivasyonu öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kullanırken, öğrencilerin içsel olarak derse motive olması için de ortam hazırlamalıdır (Woolfolk, 1998). Öğretmenin etkin olması öğrencinin daha kolay motive olmasını sağlayacaktır. Öğretmenin kafasında üç hedef olmalıdır.

1. Öğrencilerin yaratıcı bir şekilde derse katılmalarını sağlamak, yani onları o anki faaliyete motive etmek,
2. Uzun vadeli hedeflerde, öğrencilerin hedeflerine yönelik motive olmalarını sağlamak. Yani öğretmenin bu özelliğiyle aynı zamanda öğrencilerin hayatları boyunca kendilerini yönetmelerinde ve hedeflerine ulaşmalarında destek olmak,
3. Öğrencilerin çalıştıkları konuya ilişkin olarak yüzeysel değil de, derin düşünmelerini sağlamak. (Woolfolk, 1998).

Davranışlarını yönetmek isteyen herkesin sahip olması gereken en önemli özellik motivasyondur. Yani öğrencileri motive etmek için de sınıfta kullanılabilecek motivasyon faaliyetlerinin önemi büyüktür. Öğretmenler bu faaliyetlerle öğrencilerinin motivasyon ve doğal olarak başarısını yükseltirken, aynı zamanda bunun sonucu olarak da kendilerinin motivasyonlarını ve mesleki doyumlarını arttıracaklardır.

Motivasyonu yükseltecek faaliyetlerden önce bazı motivasyon ilkeleri üzerinde durmak ve bunları uygulamak doğru olacaktır.

1. İlke: Motivasyon stratejilerine başvurmak ödül ve cezaya başvurmaktan daha iyidir. Sıkı ve sert yaklaşımlar kısa dönemde işe yarayabilmekte ise de uzun dönemde olumsuz sonuçlanabilmektedir. Öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirebilmek için basılacak sihirli motivasyon butonları yoktur fakat değişik öğretme yöntemleri işe yarayabilmektedir.

2. İlke: Sadece öğrenci motivasyonunun sağlanması yeterli değildir. Bunun aynı zamanda sürekliliğinin sağlanması, aktif bir şekilde büyümesi gerekmektedir.

3. İlke: Uygun seçilmiş öğretim stratejileri sınıfta olumlu bir motivasyon ortamı yaratmak için yeterlidir (Dornyei, 2002).

Öğretmenlerin tüm bu ilkeler doğrultusunda başvuracakları aktivitelerle öğrenci motivasyonunu artırılabilir. Bunların dışında okul yöneticileri de öğretmenlerin, işlerinde motive olmalarına yardımcı olmalıdır. Çünkü işine kendini adanmış, bütün enerjisini işi için harcayan kişilerin örgütün amaçlarına ulaşmasında mutlaka katkıları olacaktır. Okul yöneticilerinin başarıyı yakalayabilmesi, okul çalışanlarının bilgi, beceri ve güçlerini tam olarak okulun hedeflerini gerçekleştirme yönünde harcamalarına bağlıdır. Bu yüzden çalışanların örgüt hedefleri doğrultusunda motive edilmesi önemlidir. Çalışanların okulun amaçları doğrultusunda davranışları, okul yöneticileri açısından da oldukça önemlidir (Kocabaş & Karaköse, 2005).

Motivasyonun değişken bir olgu olmasından dolayı öğretmenlerin motive olma durumları da farklılık gösterir. Okul müdürleri öğretmenlerin kişisel farklılıklarını çok iyi bilmeli ve bu farklılıklara uygun motivasyon araçları geliştirmeleri faydalı olacaktır. Bu nedenle okul yöneticileri, örgütsel amaçlarına ulaşabilmek ve istenilen düzeyde başarıyı yakalayabilmek için öğretmenlerin beklentilerini yerine getirmeye gayret göstermeli, onların motive olmalarını sağlayacak motivasyon araçlarını kullanmalıdır. Böylece öğretmenlerin motivasyonlarını arttırıcı nitelikte bir okul ortamı oluşturulmuş olur (Yılmaz & Ceylan, 2011)

2.6 İlgili Araştırmalar

Motivasyonla ilgili araştırmaları alan yazında, motivasyonun teorik temelleri, geliştirilmesi ve motivasyonu etkileyen faktörler olarak üç başlık altında toplamak mümkündür. Motivasyonu etkileyen faktörlerle ilgili araştırmaların ise daha çok motivasyonun akademik performans veya başarıyla ilişkisini inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Motivasyonu etkilediği düşünülen sosyo-ekonomik durum ve kişilik özellikleri ile ilgili çalışmalar ise motivasyonun özyeterlik, hedef yönelimi, başarı-başarısızlık yüklemeleri ve epistemolojik inançlar olmak üzere dört önemli boyutuna ilişkin olarak incelenmiştir.

Yuet (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının motivasyonlarını etkilediği ifade edilmiş, Bozanoğlu ve Sapancı'nın (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında ise kişilik özellikleriyle motivasyon arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada da motivasyonu yüksek öğrencilerin daha dışa dönük, uyumlu, sorumlu ve deneyime açık olduğu bulunmuştur (Kaufman, Agars & Lopez-Wagner, 2008). Phillips, Abraham ve Bond (2003) ise motivasyonla kişilik özelliklerinden sorumluluk arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Komarraju ve Karau (2005) de yaptıkları araştırmada motivasyon ve kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Motivasyonun boyutlarından özyeterliğin öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla ilişkili olduğu, sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin daha yüksek özyeterliğe sahip olduğu ifade edilmektedir (Artelt, Baumert, Julius-McElvaney & Peschar, 2003). Sosyo-ekonomik durumun önemli bir bileşeni olan aile tutum ve yapısına ilişkin olarak Sert (2020) yaptığı çalışmada çocuklukta yaşanan travmatik olaylar arttıkça ergenlerin özyeterlik düzeyleri azalmakta, travmatik olaylar ne kadar az ise ergenlerin özyeterlik düzeyleri o kadar yüksek olmaktadır şeklinde tespitte bulunmuştur. PISA 2012 programı kapsamında yapılan analizlerde de sosyo-ekonomik durumdaki farklılaşmanın özyeterlikte etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumun aksine, özyeterliğin sosyo-ekonomik duruma göre değişmediğini bulan araştırmalar da mevcuttur (Adal & Yavuz, 2017). Bazı kesitsel araştırmalarda özyeterlikle kişilik özellikleri arasında bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Ebstrup vd., 2011; Judge, Jackson, Shaw, Scott & Rich, 2007). Bahar ve Kağan (2018) 'in öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmalarında ise dışa dönüklük, açıklık ve sorumluluk değişkenlerinin özyeterliği pozitif; duygusal dengesizlik (nevrotizm) değişkeninin ise özyeterliği negatif yönde yordadığı ve uyumluluk değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Şimşek (2019) ise yaptığı araştırmada genel olarak sosyo-ekonomik durumları nasıl olursa olsun ailelerin günümüz şartlarında çocuklarının eğitime verdikleri önemin arttığını, çocukları arasındaki ayrımcılığın azaldığı bu nedenle öğrencilerin çok az sayıdaki bazı alt boyutları dışında öğrenmede kullandıkları stratejileri, yaklaşımları, yüklemeleri, epistemolojik inanışlarının benzerlik gösterdiğinin tespit edildiğini belirtmiştir.

Türkçapar (2015), öğrencilerin hedef yönelimlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğrencilerin hedef yönelimlerinin sosyo-ekonomik durumla ilişkili olduğunu bulmuştur. Koutsoulis ve Campbell'in (2001) araştırmalarında da öğrencilerin hedef yönelimleriyle sosyo-ekonomik durum arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca

öğrencilerin öğrenmeye dayalı hedef yönelimine mi yoksa performansa dayalı hedef yönelimine mi yatkın olmalarında, düşük ve yüksek gelirli ailelere sahip olmalarının etkisinin olduğu da ifade edilmektedir (Ch, Malik, Fatima & Abid, 2017; Kaliski, Finney & Horst, 2006). Hedef yönelimi kişilik özellikleriyle de ilişkilidir. Yapılan araştırmalarda öğrenmeye dayalı hedef yönelimine sahip bireylerin daha sorumluluk sahibi ve daha deneyime açık olduğu ifade edilmektedir (Colquitt & Simmering, 1998; Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 2001). Buna karşın bu bireylerin daha az duygusal dengesizliğinin olduğu da yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Day, Radosevich & Chasteen, 2003). Kişilik özelliklerinin performansa dayalı hedef yönelimiyle ilişkisini inceleyen az sayıda araştırma olmasına rağmen, Baltacı (2022) yaptığı araştırmada performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtmiştir. Ayrıca performansa dayalı hedef yönelimine sahip bireylerin daha fazla duygusal dengesizlik, daha az dışa dönüklük ve deneyime açıklık kişilik özelliklerine sahip olduğu ifade edilmektedir (Day vd., 2003).

Epistemolojik inançların oluşumunda etkili olan faktörler arasında zihinsel gelişim, yaş, aile ve eğitim düzeyi, kültür gibi sosyal ve kişisel özellikler olduğu ifade edilmektedir (Deryakulu, 2017). Schommer (1990), öğrencilerin özelliklerini ve ailevi ortamlarının epistemolojik inançlarla ilişkisini incelediği araştırmasında, epistemolojik inançların sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak şekil alabileceğini vurgulamaktadır. Buna göre ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocuklarının sorumluluk almaları ile ilgili beklentileri, öğrencilerin bilgiye bakış açısını etkilemektedir (Schommer, 1993). Ayrıca ebeveynlerin eğitim seviyesinin artması ve çocuklarına daha bağımsız bireyler olmaları için yeterli imkan sağlamaları çocuklarının da sofistike (gelişmiş) bir epistemolojik inanç sistemi geliştirmelerine neden olacaktır (Özkan & Tekkaya, 2011). Sosyo-ekonomik durumu daha zayıf olan öğrencilerin bilimsel bilginin kesinliğine inanmaya eğilimli oldukları ve bilimsel bilginin çok az değişebilir olduğuna inandıkları ifade edilmektedir (Conley, Pintrich, Vekiri & Harrison, 2004; Ozkal, Tekkaya, Sungur, Cakiroglu & Cakiroglu, 2010).

Yaş, cinsiyet, kültürel özellikler gibi bireysel farklılıkların başarı ve başarısızlıkla ilişkisi bulunmaktadır. Bireyin yaşadığı çevrenin özelliklerinin de başarı ve başarısızlık üzerinde etkili olabileceği ifade edilmektedir (Erten & Burden, 2014). Nedensel yüklemelerin akademik başarı üzerindeki etkisi farklı sosyo-ekonomik gruplarda farklılık gösterir, çünkü nedensel yüklemelerin oluşum modeli kültüre bağlı olarak değişebilir. Bireylerin başarıları ve başarısızlıklarının nedenleri hakkındaki düşünceleri yaşadıkları sosyal çevrenin ve

ailesinin kültürel özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Williams, Burden & Al-Baharna, 2001). Gobel vd. (2011)'nin Taylandlı, Japon ve Malezyalı katılımcıları içeren farklı gruplarla yaptığı araştırmasının sonuçlarına göre, Taylandlı ve Malezyalı katılımcıların başarılarını ve başarısızlıklarını daha çok ilgi ve zevk alma gibi kişisel ve kontrol edilebilir özelliklere yükledikleri görülmüştür. Japon katılımcıların başarısızlıklarını daha çok çaba eksikliğine, Malezyalı katılımcıların ise yetenek eksikliğine yükledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte başarısızlığın şansa ve görevin zorluğuna yüklendiği sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Kurman, 2004). Buradan da anlaşıyor ki bireylerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri hem kişisel özelliklere hem de sosyo-kültürel çevreye göre farklılaşmaktadır.

Bu çalışmada kişilik özelliklerinin sosyo-ekonomik durumdan etkilendiği düşünülerek sosyo-ekonomik durum ve kişilik özelliklerinin birlikte motivasyona etkisine bakıldı. Nitekim, McCrae ve Costa (1988), ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ile, kişilik özelliklerinin ilişkilerini incelediği araştırmalarında, ailelerini sevgi dolu olarak tanımlayan deneklerin, nörotizm boyutunda düşük, dışa dönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutlarında yüksek puan aldıklarını bulmuşlardır. Yumuşakbaşlılık ve sorumluluk boyutunun daha çok sosyalizasyon sonucunda kazanılan kişilik özellikleri olarak düşünüldüğü ve bu nedenle ailenin yetiştirme yaklaşımıyla daha çok ilişkili görüldüğünü belirtmektedirler. Yumuşakbaşlı kişiler fedakar, sempatik, işbirliğine yakın kişiler olarak tanımlanmaktadır ve güvenli aile ilişkilerinin bir sonucu olarak da bu kişiler, Erikson'un belirttiği temel güven duygusuna sahiptirler. Sorumluluk boyutunda yüksek kişiler hırslı, dikkatli, özenli, öz-disiplinli ve kararlı kişilerdir ve bu özelliklerin de ailenin kurallara sıkı sıkıya bağlı kalınması yolundaki ısrarlı talebiyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Emmons ve Diener sosyalliğin, olumlu duygulanım ile ilişkili olmasını beklemenin mantıklı olacağını, çünkü "başka insanların bir kişiye gösterecekleri dikkat ve ilginin, temel bazı ihtiyaçları karşılayacağı ve bunun da olumlu duyguları güçlendireceği" ni belirtmektedirler (aktaran McFatter, 1994). Tüm bu bilgiler de sosyo-ekonomik durumun kişilik özelliklerine etkisinin oluşunu ve birlikte değerlendirilerek motivasyona etkisinin araştırılmasının öneminin destekler niteliktedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem, pilot çalışma, akademik etik gereğine göre verilerin toplanması, veri toplama yöntemi ve verilerin analiz edilmesine ilişkin detaylar ile araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için uygulanan yöntemlere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının motivasyonlarını yordayan sosyo-ekonomik durum ve kişilik özellikleri değişkenlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel veri toplama yöntemleri kullanılarak yürütülmüş, ilişkisel tarama modeli bir yordama çalışması niteliğindedir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli türüdür (Fraenkel & Wallen, 2000).

Tarama modeli, geçmişte olan veya güncel olan bir durumu olduğu gibi betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların oluşması için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrene ilişkin genel bir kanıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup örnek veya örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını tespit etmeyi hedefleyen tarama yaklaşımına ise ilişkisel tarama modeli denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; eğer değişme varsa bunun nasıl olduğu ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2007).

Bu araştırmada amaç sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde, ilişkilerin belirlenerek tahminlerde bulunabilmektir.

3.2 Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde öğrenim gören 712 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (2015) göre uygun örnekleme, (kazara) zaman açısından hızlı, maliyeti düşük ve kolay olanı yapma olarak tanımlanmaktadır ve araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşınca kadar ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere maksimum ulaştığı örnek üzerinde çalışır. Araştırmaya Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi, Matematik, İlköğretim Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği bölümlerinin her sınıf seviyesinde (1.-4. Sınıf) öğrenim gören 712 öğretmen adayı katılmış olup, öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 12

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

		n	%
Bölüm	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	217	30.5
	Fen	245	34.4
	Matematik	74	10.4
	Fizik	44	6.2
	Kimya	63	8.8
	Biyoloji	69	9.7
Sınıf	1	218	30.6
	2	194	27.2
	3	154	21.6
	4	146	20.5
Cinsiyet	Kadın	596	83.7
	Erkek	116	16.3
Kardeş sayısı	3'den az	394	55.3
	3 ve üstü	318	44.7
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	18	2.5
	Okuryazar	16	2.2
	İlköğretim	346	48.6
	Ortaöğretim	244	34.3
	Üniversite	88	12.4
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil	2	0.3

	Okuryazar	3	0.4
	İlköğretim	197	27.7
	Ortaöğretim	287	40.3
	Üniversite	223	31.3
Annenin mesleği	Ev hanımı	559	78.5
	Emekli SGK	18	2.5
	İşçi	42	5.9
	Serbest meslek	34	4.8
	Memur	50	7.0
	Hayatta değil	9	1.3
	Çalışmıyor	16	2.2
Babanın mesleği	Emekli SGK	183	25.7
	İşçi	107	15.0
	Serbest meslek	209	29.4
	Memur	177	24.9
	Hayatta değil	20	2.8
Aylık maaş	Asgari altı	88	12.4
	Asgari üstü	624	87.6
Aile yapısı	Modern	381	53.5
	Geleneksel	331	46.5
Aile tutumu	Olumlu	429	60.3
	Olumsuz	283	39.7

Tablo 12’de görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının çoğunluğu 245 (%34.4) kişi olarak Fen eğitimi bölümünde öğrenim görmekte ve 218 (%30.6) kişi birinci sınıftır. 596 (%83.7) kişi kadın olup, 394 (%55.3) kişinin kardeş sayısı 3’den azdır. 346 (%48.6) kişinin annesinin eğitim durumu ilköğretim, 287 (%40.3) kişinin babasının eğitim durumu ortaöğretim, 559 (%78.5) kişinin annesinin mesleği ev hanımı, 209 (%29.4) kişinin babasının mesleği ise serbest meslektir. 624 (%87.6) kişinin ailesinin aylık geliri asgari üstü, 381 (%53.5) kişinin aile yapısı modern ve 429 (%60.3) kişinin aileleri olumlu tutum göstermektedir.

3.3 Pilot Çalışma

Ölçeklerin çok sayıda öğretmen adayına, bütünlüğün korunması (ölçeklerin bir kısmının uygulanması halinde diğer kısmının aynı öğretmen adayı tarafından tamamlanamaması durumu, verilerin birleştirilmesinde yaşanabilecek karışıklıklar vb.) ve uygulama hatasını önlemek amacıyla, tüm ölçeklerin tek seferde, aynı ders saati içinde, ödev olarak dağıtılmadan (başka birine ölçeğini yaptıрма ihtimalinin de önüne geçmek amacıyla) uygulanması uygun görüldü.

Tüm örnekleme uygulanmadan önce çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarının ve gönüllü onam formunun araştırmanın hedef kitlesi için anlaşılabilirliğini belirlemek, verilerin toplanmasını sağlayacak ölçeklerin, fazla madde sayısı olması sebebiyle, ne kadar zaman alacağının belirlenmesi ve dolayısı ile araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin tepkilerini ölçmek, uygulama sırasında öğretmen adaylarından gelebilecek soruları belirlemek amacı ile ölçekler kimya eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 19 öğretmen adayına uygulandı. Tüm ölçeklerin tamamlanma süresi en fazla 30 dakika sürdü ve herhangi bir olumsuz durumla karşılaşılmadı.

Uygulamaya başlanmadan önce yapılan bu pilot çalışma araştırmacının araştırma sürecine hazır olmasına, deneyim kazanmasına ve veri toplama araçlarında öğretmen adaylarından gelen dönütleri karşılamak için bazı ifadelerin yeniden düzenlenmesi vb. gibi gerekli düzenlemeleri yapmasına yardımcı oldu.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili verilerin toplanabilmesi için ilgili ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan kişilerden gerekli izinler alındı. Ölçekler, araştırma örnekleminin bulunduğu Üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Komisyonu onayı ve Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan izinle, öğrenim gören 712 öğretmen adayına uygulandı. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı belirlenen üniversiteye kendisi gitti ve katılımcılara uygun ders saatlerinde gruplar şeklinde ölçekleri uyguladı. Ölçekler uygulanmadan önce öğretmen adaylarına araştırmanın amacının ve ne için yapıldığının ayrıntılarıyla açıklandığı Gönüllü Onam Formu iki nüsha olarak dağıtıldı ve bir nüshası öğretmen adayında kalacak şekilde ad-soyad adres imza karşılığında toplandı. Öncelikle uygulama yapılan her gruba araştırmaya ilişkin kısa bilgilendirme yapıldı ve sonra gönüllü olan öğretmen adaylarıyla aynı özen ve hassasiyet gösterilerek gerçekleştirilen uygulamalar ortalama 20-30 dakika sürdü.

3.5 Veri Toplama Araçları

Araştırma konusuna uygun olarak yapılan literatür taraması sonucunda, araştırılacak değişkenleri güvenilir ve geçerli şekilde ölçecek ölçekler seçildi.

Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının ve kişilik özelliklerinin motivasyonlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada, veri toplamak amacıyla kullanılan ve bu çalışmanın verileri üzerinden de analizleri yapılan ölçeklere ilişkin bilgiler analiz sonuçları ile birlikte sırasıyla verildi.

3.5.1 Beş Faktör Kişilik Ölçeği (5FKÖ)

John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilen ölçek, Alkan (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 44 maddeden oluşan ölçek; dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, açıklık ve duygusal dengesizlik (nevrotiklik) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. John, Donahue ve Kentle (1991) elde ettikleri güvenirlik katsayıları şöyledir; dışa dönüklük 0.88, geçimlilik 0.79, sorumluluk 0.82, açıklık 0.81 ve duygusal dengesizlik 0.84'dür. Ölçek, Alkan (2007) tarafından 305 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak bulunmuş ve faktör çözümlemesi orijinal ölçeğin faktör yapısına tamamen uygun 5 faktör (alt ölçek) ortaya koymuştur. Ölçeğin alt faktörlerin iç tutarlılık katsayıları ise dışadönüklük, 0.89; geçimlilik, 0.67; sorumluluk, 0.79; duygusal dengesizlik, 0.79 ve açıklık, 0.79 olarak ifade edilmiştir (Gümüş, 2009). Beş Kişilik Modeli'ne dayalı olarak geliştirilmiş kişilik ölçüm aracı, 1 (Hiç Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında beşli Likert olarak yanıtlanan bir envanterdir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi ilgili kişilik özelliğinin daha belirgin olduğu sonucunu göstermektedir. Ölçekteki 5 alt boyuta göre madde dağılımı Dışa dönüklük 8, Geçimlilik 9, Sorumluluk 9, Açıklık 10 ve Duygusal Dengesizlik 8 şeklindedir. Ölçekteki 2, 6, 8, 9, 12, 18, 21, 23, 24, 27, 31, 34, 35, 37, 41, 43 maddeler ters işlemektedir. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa değeri 0.71, alt faktörlerin Cronbach alfa değerleri ise sırasıyla 0.86; 0.60; 0.76; 0.68 ve 0.77 olarak tespit edildi.

3.5.2 Sosyo-Ekonomik Durum (SED) Formu

Çalışmada, Güngör (2012) tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları, aile tipi ve aile tutumlarının da ölçüldüğü “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda betimsel demografik özellikler yer almaktadır.

Ölçekte katılımcıların sahip oldukları aile tipleri modern ve geleneksel olarak ikili bir tasnife tutulmuştur. Modern aile, kişisel bilgi formundaki “Sahip olduğunuz ailenizi nasıl

tanımlarsınız? Sorusuna verilen yanıtlara bağlı olarak “modern aile” kavramı iki düzlemde karşımıza çıkar: 1. Eskiye göre hem yaşam şekli hem de değer yargıları değişmiş aile; 2. Yaşam şekli, örf ve adetlerine bağlı topluma göre değişmiş aile. Aynı şekilde “Geleneksel aile” ise; 1. Dinine, örf ve adetlerine bağlı, 2. Önceki yaşam biçimini koruyan aile olarak ifade edilmiştir.

Aile tutumları da olumlu ve olumsuz tutum olarak değerlendirilmiştir. Kişisel bilgi formundaki “ailenizin size karşı tutum ve davranışlarını nasıl tanımlarsınız? Sorusuna verilen yanıtlara bağlı olarak “olumlu tutumlar”; 1. Güçlü ve yeterli olup gerektiğinde sorunlarımı duyarlı, anlayışlı 2. Demokrat tutum, şeklinde betimlenirken, “olumsuz tutumlar” ise; 1. Koruyucu benimle ilgili her şeyle ilgilenen, 2. Sevecen ancak benimle ilgili her sorunu çözen 3. Umursamaz tutum, olarak gruplandırılmıştır (Güngör, 2012).

3.5.3 Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği (BEİÖ)

Pomeroy (1993) tarafından bireylerin bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek üzere 50 maddeden oluşan *Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği* geliştirilmiştir. Ölçek Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere uygulanan faktör analizinin ilk aşamasında 20 madde faktör yük değerlerinin düşüklüğü ya da birden çok faktörde yüksek yük değerine sahip olmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve kalan 30 madde için analiz tekrarlanmıştır. 30 maddelik bu ölçeğin güçlü bir tek faktörlü yapı göstermesi ve madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısının 0.91 gibi yüksek bir değerde olması nedeniyle sonuçta geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşılmıştır. Bu yeni ölçek temelde bireylerin bilim anlayışlarını yansıtan iki-uçlu bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan 30 maddenin geleneksel bilim anlayışını yansıtan 22 maddesi olumlu (+), geleneksel olmayan bilim anlayışını yansıtan 8 maddesi ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan geleneksel bilim anlayışına, düşük puan ise geleneksel olmayan bilim anlayışına güçlü inancı gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Ölçeği yanıtlayan bireyler, her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum arasında değişen beşli Likert tipi olarak yanıtlamaktadırlar. Bu ölçeğin kullanılmasıyla amaçlanan, öğretmen adaylarının hedefini belirlerken bilgiye bakışının, bilgiye ait değerlerinin ve bilgiye verdiği önemin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa değeri ise 0.84 olarak tespit edildi.

3.5.4 Başarı-Başarısızlık Yüklemleri Ölçeği

Ölçek ilk olarak ilköğretim ve lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık nedenlerini saptamak amacıyla Açıkgoz ve Kasap tarafından geliştirilmiş ve Kasap (1996, 1997) ve Sucuoğlu (2003)'nın araştırmalarında kullanılmıştır. Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan (2015) tarafından ölçek geliştirilerek üniversite öğrencilerine uyumlu hale getirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Başarı Yüklemleri ve Başarısızlık Yüklemleri olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Başarı yüklemleri ölçeğinin iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0.95, başarısızlık yüklemleri ölçeğinin ise 0.92 bulunmuştur. Başarı yüklemleri ölçeği üç faktörlü bir yapı (öğretmen ve derse yönelik yükleme, aileye yönelik yükleme ve kendisine yönelik yükleme); başarısızlık yüklemleri ölçeği için ise yine üç faktörlü bir yapı (aileye yönelik yükleme, öğretmen ve derse yönelik yükleme ve kendisine yönelik yükleme) ortaya koymuştur (Baltaoğlu vd., 2015). Bu çalışmada başarı yüklemleri ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0.90, başarısızlık yüklemleri ölçeğinin Cronbach alfa değeri ise 0.91 olarak tespit edildi.

3.5.5 Genel Özyeterlik Ölçeği

Sherer vd. (1982) tarafından geliştirilen ve özgün formu 23 maddeden oluşan Genel Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik çalışması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. 5'li Likert tipindeki ölçek Yıldırım ve İlhan (2010)'ın çalışmaları sonucunda 17 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirliği (Cronbach alfa=0.80), testi yarılama güvenirliği, (0.77), test-tekrar-test güvenirliği (Pearson $r=0.69$) olarak bulunmuştur. Çalışmanın bulguları üç faktörlü yapıyı öneren araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Birinci faktör “Başlama”, ikinci faktör “Yılmama” ve üçüncü faktör “Sürdürme Çabası-Israr” başlıkları altında ele alınabilir. Bununla birlikte Sherer vd. (1982)'nin de önerdiği gibi her bir faktörün birer alt ölçek gibi kabul edilmesi yerine, Genel Özyeterlik Ölçeğinin 17 maddesinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin ve ölçeğin tümünden elde edilen tek bir toplam puan üzerinden çalışılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa değeri ise 0.88 olarak tespit edildi.

3.5.6 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

Akın (2006) tarafından geliştirilen ölçek toplam 26 maddeden oluşmakta ve 4 faktörlü bir yapıdadır. Bu ölçekteki 4 alt boyuta göre madde dağılımı Öğrenme-Yaklaşma 8, Öğrenme-Kaçınma 5, Performans-Yaklaşma 7 ve Performans-Kaçınma 6 şeklindedir. 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için 0.92 ile 0.97 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise 0.77 ile 0.86 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

Toplam 26 maddeden oluşan bu ölçekteki 4 alt boyuta göre madde dağılımı öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi 8, öğrenme-kaçınma başarı yönelimi 5, performans-yaklaşma başarı yönelimi 7 ve performans-kaçınma başarı yönelimi 6 şeklindedir. Bireyin hangi başarı yönelimini benimsediğini belirlemek için her bir alt boyuttan alınan toplam puanın o alt boyutun içerdiği madde sayısına bölünmesi yeterlidir. Ölçeğin bu çalışmadaki güvenirliği Cronbach alfa değeri 0.79, alt boyutların Cronbach alfa değerleri ise sırasıyla 0.78; 0.68; 0.84 ve 0.74 olarak tespit edildi.

3.6 Verilerin Analizi

Regresyon analizi değişkenler arasındaki matematiksel ilişkiyi modellemek ve incelemek amacıyla kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Regresyonda değişkenler arasındaki bağlantının biçimi için model ifadesi kullanılır. Regresyon analizindeki değişkenlerin bağımlı değişken(ler) ve bağımsız değişken(ler) olarak isimlendirilmesi önemlidir. Bağımlı değişken, bağımsız değişken tarafından etkilendiği düşünülen veya bağımsız değişkene bağlı olarak değiştiği kabul edilen değişkendir. Bağımlı (dependent) değişken yerine açıklanan değişken, yanıt (response) değişkeni, sonuç (outcome) değişkeni gibi isimler de kullanılmaktadır. Bağımsız değişken ise, bağımlı değişkeni etkilediği düşünülen değişkendir. Bağımsız (independent) değişken yerine açıklayıcı (explanatory) değişken, etken vb gibi isimler de kullanılmaktadır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki matematiksel ilişkinin biçiminin belirlenmesine verinin modellenmesi veya veriye model uydurma denilmektedir (Gamgam & Altunkaynak, 2017).

Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır. Regresyon analizinde; bağımlı değişken

bir, bağımsız değişken iki ya da daha fazla ise çoklu regresyon analizi denir (Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmada da motivasyon bağımlı değişken, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları ile kişilik özellikleri ise bağımsız değişkenlerdir. Analiz edilirken öncelikle öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının motivasyonlarına etkisine bakıldı, akrasından modele kişilik özellikleri de dahil edilerek motivasyonlarına etkisi ve eğer etkisi varsa katkısı tespit edildi.

Regresyon analizinin amaçları dört noktada açıklanabilir:

1. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken ya da değişkenler arasındaki ilişkiyi regresyon eşitliği ile açıklamak.
2. Regresyon modelinin bilinmeyen parametreleri tahmin edildiğinde, bağımsız değişken ya da değişkenlerin bilinen değerleri için bağımlı değişkenin alacağı değeri tahmin etmek.
3. Bağımsız değişkenin ya da değişkenlerin bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin ne kadarını açıkladığını, determinasyon katsayısı ile belirlemek.
4. Bağımsız değişken ya da değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıklarını; birden fazla bağımsız değişken var ise bunların bağımlı değişken üzerindeki göreceli önemliliklerini saptamak (Büyüköztürk, 2014).

Çoğu kez bir bağımsız değişken ile yapılan modelleme yeterli olmayabilir. Eğer bir bağımsız değişken ile yapılan modelleme yeterli olmazsa modelleme işlemine başka bağımsız değişkenler de katılmalıdır. Bu durumda yapılan işlemler çoklu regresyon (multiple regression) olarak adlandırılır (Gamgam & Altunkaynak, 2017).

Araştırmada hiyerarşik regresyon analizinin tercih edilme sebebi, her bir bağımsız ya da yordayıcı değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etme derecesinin anlaşılmasının amaçlanmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Hiyerarşik regresyon analizinde her bağımsız değişken, modeldeki diğer bağımsız değişkenler için bir kontrol değişkeni olarak görev yapmaktadır. Böylece, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri tahmin etmedeki göreceli katkıları tespit edilebilmektedir (Çokluk vd., 2018). Hiyerarşik regresyon analizinde değişkenler, aşamalı olarak modele dahil edilmektedirler ve hangi değişkenin daha önce modele dahil edileceği araştırmacı tarafından belirlenmektedir.

Çalışmada kullanılan geçerlikleri ve güvenirlikleri kanıtlanmış ölçme araçlarının, bu çalışmanın veri setindeki geçerlik ve güvenirliklerinin araştırılması amacı ile doğrulayıcı faktör analizleri yapıldı.

Araştırma verileri SPSS 25.0 ve AMOS 24,0 istatistik programlarında analiz edildi. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliği Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile değerlendirildi. AMOS 24 programında yapılan DFA'larda tahmin yöntemi olarak Unweighted Least Squares-ULS yöntemi kullanılarak, Bootstrap metodu ile orijinal veri setindeki gözlemlerden 5000 yeniden örnekleme yapılarak faktör yüklerinin %95 güven aralığındaki değerleri ve istatistiksel olarak anlamlılıkları değerlendirildi. DFA'larda modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı uyum indeksleri ile değerlendirildi. Uyum indekslerine ilişkin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri Tablo 13'de verilmiştir (Bayram, 2010; Gürbüz, 2019; Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2011).

Tablo 13

Uyum İndeksleri Uyum Ölçütleri

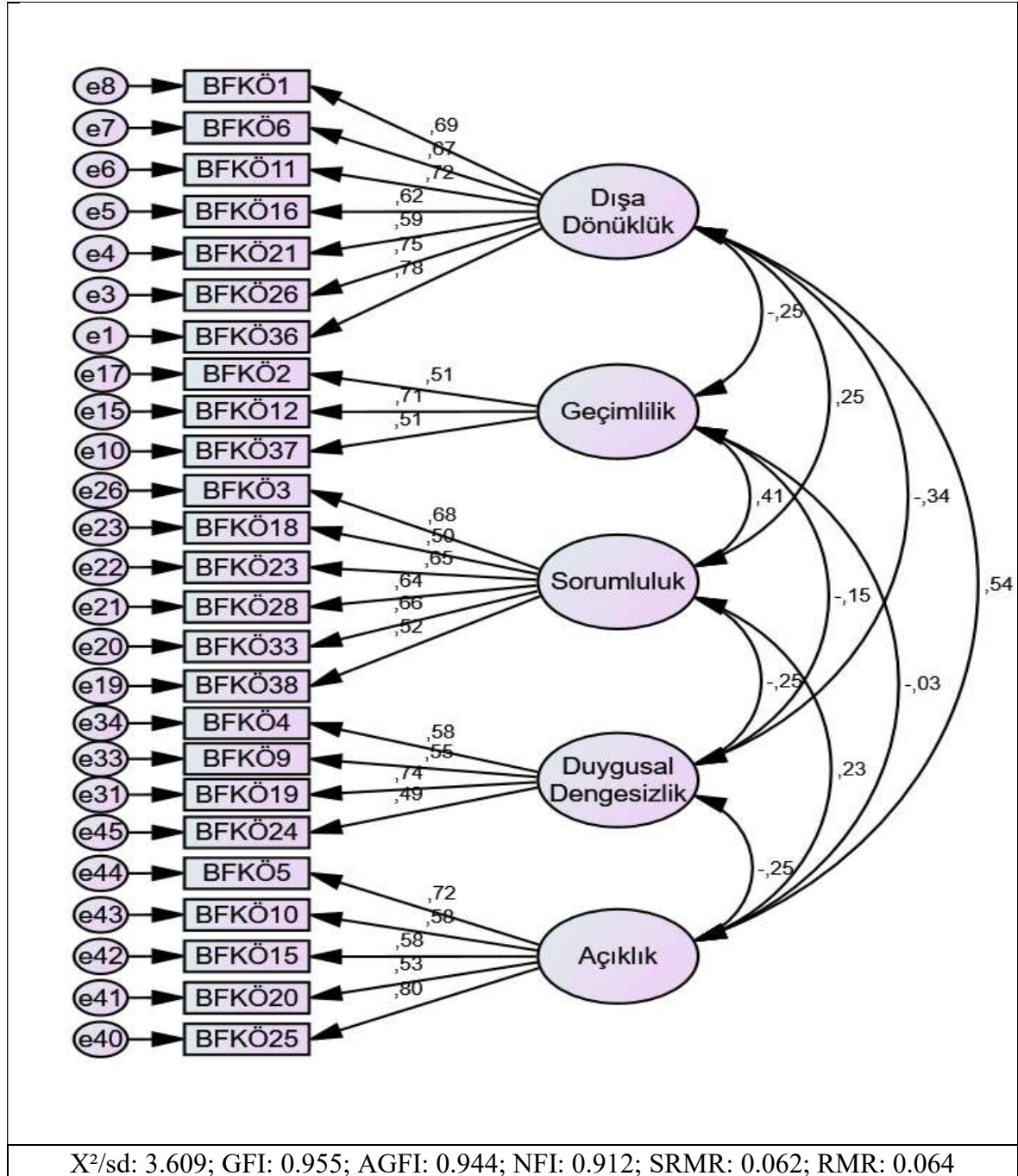
Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	≤ 3	≤ 5
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	$0.85 \leq GFI < 0.90$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
RMR	$0 < RMR \leq 0.05$	$0.05 < RMR \leq 0.08$
SRMR	$0 < SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.08$

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa (CA) iç tutarlılık katsayısı ile değerlendirildi. Araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 aralığında olup olmadığına göre değerlendirildi (Pituch & Stevens, 2012). Araştırmada tanımlayıcı bulgular sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, medyan, çeyrekler açıklığı, minimum ve maksimum değerler ile verildi. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri doğrusal regresyon analizleri ile incelendi. Analizlerde $p < 0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin analiz sonuçları şu şekildedir:

Bu araştırmada kullanılan beş faktör kişilik ölçeğinin yapı geçerliliğini değerlendirmek için Doğrulamalı Faktör Analizi DFA yapıldı ve 5 boyut ve 44 maddeden oluşan ölçekte sırasıyla BFKÖ22, BFKÖ35, BFKÖ8, BFKÖ42, BFKÖ39, BFKÖ31, BFKÖ17, BFKÖ7, BFKÖ27, BFKÖ32, BFKÖ41, BFKÖ29, BFKÖ44, BFKÖ30, BFKÖ13, BFKÖ34, BFKÖ14, BFKÖ43, BFKÖ40 maddeleri faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle analizden çıkarıldı. Ölçeğin bu çalışmadaki güvenilirliğini belirlemek için ise iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa değeri ($\alpha=0.711$), alt ölçek iç tutarlık katsayıları dışa dönüklük, 0.859; geçimlilik, 0.598; sorumluluk 0.76; duygusal dengesizlik, 0.681 ve açıklık 0.773 olarak hesaplandı. Bu

bulgular ölçeğin yapı geçerliğinin ve güvenirliğinin olduğunu göstermektedir. Analiz bulgularına göre 5 boyut ve 25 maddeden oluşan DFA modelinin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlendi (Şekil 14).



Şekil 14. Beş faktör kişilik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

5 boyut ve 25 maddeden oluşan DFA modeline ilişkin bulgular Tablo 14’de yer almaktadır. Bu bulgulara göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı

($p<0.05$) olduğu, Dışa Dönüklük boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.592-0.778 aralığında, Geçimlilik boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.509-0.708 aralığında, Sorumluluk boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.502-0.680 aralığında, Duygusal Dengesizlik boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.486-0.738 aralığında, Açıklık boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.526-0.797 aralığında olduğu görülmüştür. Bu bulgular Beş Faktör Kişilik ölçeğinin yapısal geçerliliğinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 14

Beş Faktör Kişilik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Boyutlar	Değişkenler	Faktör Yüğü (β)	%95 Güven Aralığı (β)		p
			Alt	Üst	
Dışa Dönüklük	BFKÖ36	0.778	0.728	0.817	0.000
	BFKÖ26	0.750	0.693	0.799	0.000
	BFKÖ21	0.592	0.523	0.653	0.000
	BFKÖ16	0.620	0.559	0.678	0.000
	BFKÖ11	0.717	0.661	0.764	0.001
	BFKÖ6	0.672	0.606	0.725	0.001
	BFKÖ1	0.686	0.624	0.737	0.001
Geçimlilik	BFKÖ37	0.512	0.409	0.611	0.000
	BFKÖ12	0.708	0.608	0.815	0.000
	BFKÖ2	0.509	0.414	0.597	0.000
Sorumluluk	BFKÖ38	0.519	0.428	0.600	0.000
	BFKÖ33	0.661	0.580	0.739	0.000
	BFKÖ28	0.644	0.561	0.714	0.000
	BFKÖ23	0.648	0.556	0.727	0.001
	BFKÖ18	0.502	0.397	0.590	0.001
	BFKÖ3	0.680	0.610	0.747	0.000
Duygusal Dengesizlik	BFKÖ19	0.738	0.658	0.823	0.000
	BFKÖ9	0.554	0.449	0.657	0.000
	BFKÖ4	0.581	0.482	0.673	0.000
	BFKÖ24	0.486	0.385	0.580	0.000
Açıklık	BFKÖ25	0.797	0.731	0.857	0.000
	BFKÖ20	0.526	0.427	0.614	0.000
	BFKÖ15	0.584	0.502	0.661	0.000
	BFKÖ10	0.581	0.503	0.654	0.000
	BFKÖ5	0.718	0.638	0.790	0.000

Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve alt boyutlarının tanımlayıcı ve güvenilirlik analiz bulguları Tablo 15’de görülmektedir. Bu bulgulara göre Dışa Dönüklük boyutunun ortalamasının 3.58 ± 0.75 olduğu, Geçimlilik boyutunun ortalamasının 3.45 ± 0.82 olduğu, Sorumluluk boyutunun ortalamasının 3.64 ± 0.68 olduğu, Duygusal Dengesizlik boyutunun ortalamasının 2.96 ± 0.80 olduğu ve Açıklık boyutunun ortalamasının 3.75 ± 0.61 olduğu görülmüştür. Ölçek ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği

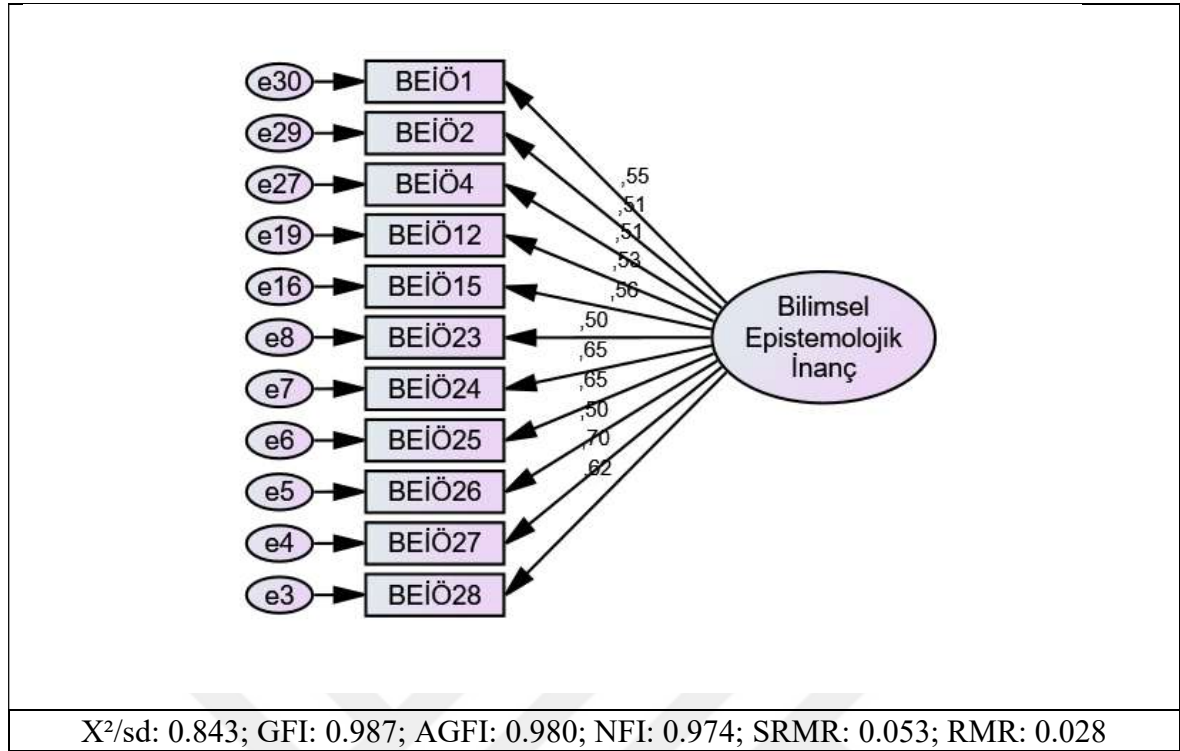
belirlendi. Cronbach Alfa değerlerine göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu tespit edildi.

Tablo 15

Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Ort.	SS	Medyan	Çeyrekler Açıklığı	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Dışa Dönüklük	3.58	0.75	3.57	1.00	1.29	5.00	-0.447	-0.261	0.859
Geçimlilik	3.45	0.82	3.33	1.00	1.00	5.00	-0.050	-0.367	0.598
Sorumluluk	3.64	0.68	3.66	0.83	1.00	5.00	0.367	-0.483	0.760
Duygusal Dengesizlik	2.96	0.80	3.00	1.00	1.00	5.00	-0.245	0.033	0.681
Açıklık	3.75	0.61	3.80	0.80	1.00	5.00	0.642	-0.268	0.773
BFKÖ Toplam									0.711

Araştırmada kullanılan Bilimsel Epistemolojik İnanç ölçeğinin yapı geçerliliğini değerlendirmek için DFA yapılmıştır. Ölçeğin bu araştırmada elde edilen Cronbach alfa değeri 0,84 olarak hesaplandı. 1 boyut ve 30 maddeden oluşan ölçekte sırasıyla BEİÖ3, BEİÖ5, BEİÖ13, BEİÖ14, BEİÖ18, BEİÖ20, BEİÖ21, BEİÖ22, BEİÖ9, BEİÖ10, BEİÖ7, BEİÖ8, BEİÖ17, BEİÖ16, BEİÖ6, BEİÖ11, BEİÖ19, BEİÖ29, BEİÖ30 maddeleri faktör yüklerinin negatif veya düşük olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Analiz bulgularına göre 1 boyut ve 11 maddeden oluşan DFA modelinin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edildi (Şekil 15).



Şekil 15. Bilimsel epistemolojik inanç ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

1 boyut ve 11 maddeden oluşan DFA modeline ilişkin bulgular Tablo 16’da yer almaktadır. Bu bulgulara göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı ($p < 0.05$) olduğu, Bilimsel Epistemolojik İnanç ölçeği maddelerinin faktör yüklerinin 0.497-0.705 aralığında olduğu tespit edildi. Bu bulgular Bilimsel Epistemolojik İnanç ölçeğinin yapısal geçerliliğinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 16

Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Boyutlar	Değişkenler	Faktör Yüğü (β)	%95 Güven Aralığı (β)		p
			Alt	Üst	
Bilimsel Epistemolojik İnanç	BEİÖ28	0.623	0.548	0.688	0.000
	BEİÖ27	0.705	0.637	0.764	0.001
	BEİÖ26	0.497	0.405	0.575	0.001
	BEİÖ25	0.651	0.571	0.718	0.000
	BEİÖ24	0.649	0.575	0.706	0.001
	BEİÖ23	0.497	0.412	0.569	0.001
	BEİÖ15	0.559	0.481	0.629	0.000
	BEİÖ12	0.533	0.453	0.602	0.000
	BEİÖ4	0.506	0.424	0.581	0.000
	BEİÖ2	0.513	0.426	0.594	0.000
	BEİÖ1	0.549	0.456	0.632	0.000

Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeğinin tanımlayıcı ve güvenilirlik analiz bulguları Tablo 17’de görülmektedir. Bu bulgulara göre; Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeğinin ortalamasının 45.10 ± 5.18 olduğu görülmüştür. Ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cronbach Alfa değerlerine göre ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

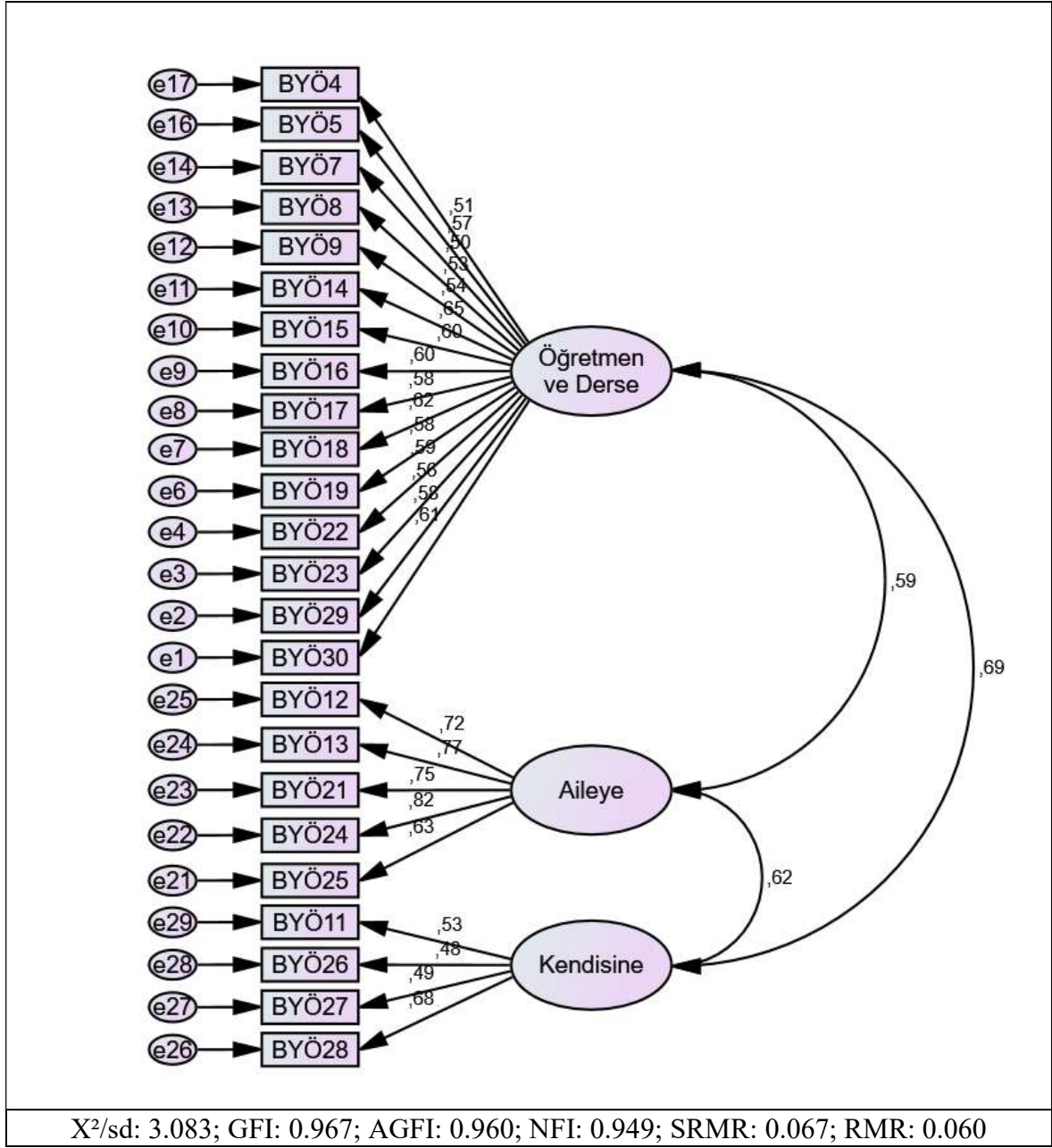
Tablo 17

Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeğine İlişkin Bulgular

Değişken	Ort.	SS	Medyan	Çeyrekler Açıklığı	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği	45.10	5.18	44	7	18	55	1.695	-0.512	0.840

Bu araştırmada başarı yüklemeleri ölçeğinin Cronbach alpha değeri 0.901, alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri öğretmene ve derse alt boyutu için 0.88, aileye alt boyutu için 0.854, kendine alt boyutu için 0.616’dır. Başarısızlık yüklemeleri ölçeğinin ise bu araştırmada hesaplanan Cronbach alfa değeri 0.918 olup, alt boyutları için bulunan Cronbach alfa değerleri, öğretmene ve derse alt boyutu için 0.845, aileye alt boyutu için 0.907, kendine alt boyutu için 0.72’dir.

Araştırmada kullanılan Başarı Yüklemeleri ölçeğinin yapı geçerliliğini değerlendirmek için DFA yapıldı. 3 boyut ve 30 maddeden oluşan ölçekte sırasıyla BYÖ6, BYÖ2, BYÖ3, BYÖ1, BYÖ10, BYÖ20 maddeleri faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle analizden çıkarıldı. Analiz bulgularına göre 3 boyut ve 24 maddeden oluşan DFA modelinin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edildi (Şekil 16).



Şekil 16. Başarı yüklemeleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

3 boyut ve 24 maddeden oluşan DFA modeline ilişkin bulgular Tablo 18’de yer almaktadır. Bu bulgulara göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı ($p < 0.05$) olduğu, Öğrenme ve Derse boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.502-0.652 aralığında, Aileye boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.634-0.824 aralığında, Kendine boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.485-0.680 aralığında olduğu görülmüştür. Bu bulgular Başarı Yükleme ölçeğinin yapısal geçerliliğinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 18

Başarı Yüklemeleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Boyutlar	Değişkenler	Faktör Yüğü (β)	%95 Güven Aralığı (β)		p
			Alt	Üst	
Öğretmen ve Derse	BYÖ30	0.607	0.526	0.681	0.000
	BYÖ29	0.575	0.492	0.647	0.000
	BYÖ23	0.556	0.476	0.628	0.000
	BYÖ22	0.586	0.512	0.653	0.000
	BYÖ19	0.581	0.499	0.658	0.000
	BYÖ18	0.617	0.539	0.685	0.000
	BYÖ17	0.583	0.507	0.651	0.000
	BYÖ16	0.598	0.529	0.654	0.001
	BYÖ15	0.598	0.526	0.661	0.000
	BYÖ14	0.652	0.584	0.710	0.001
	BYÖ9	0.538	0.464	0.607	0.000
	BYÖ8	0.534	0.453	0.607	0.000
	BYÖ7	0.502	0.415	0.579	0.000
	BYÖ5	0.572	0.502	0.638	0.000
	BYÖ4	0.506	0.423	0.575	0.000
Aileye	BYÖ25	0.634	0.567	0.695	0.000
	BYÖ24	0.824	0.782	0.859	0.000
	BYÖ21	0.745	0.692	0.794	0.000
	BYÖ13	0.770	0.704	0.820	0.001
	BYÖ12	0.725	0.661	0.778	0.000
Kendisine	BYÖ28	0.680	0.606	0.746	0.000
	BYÖ27	0.487	0.396	0.562	0.001
	BYÖ26	0.485	0.399	0.564	0.000
	BYÖ11	0.531	0.441	0.611	0.000

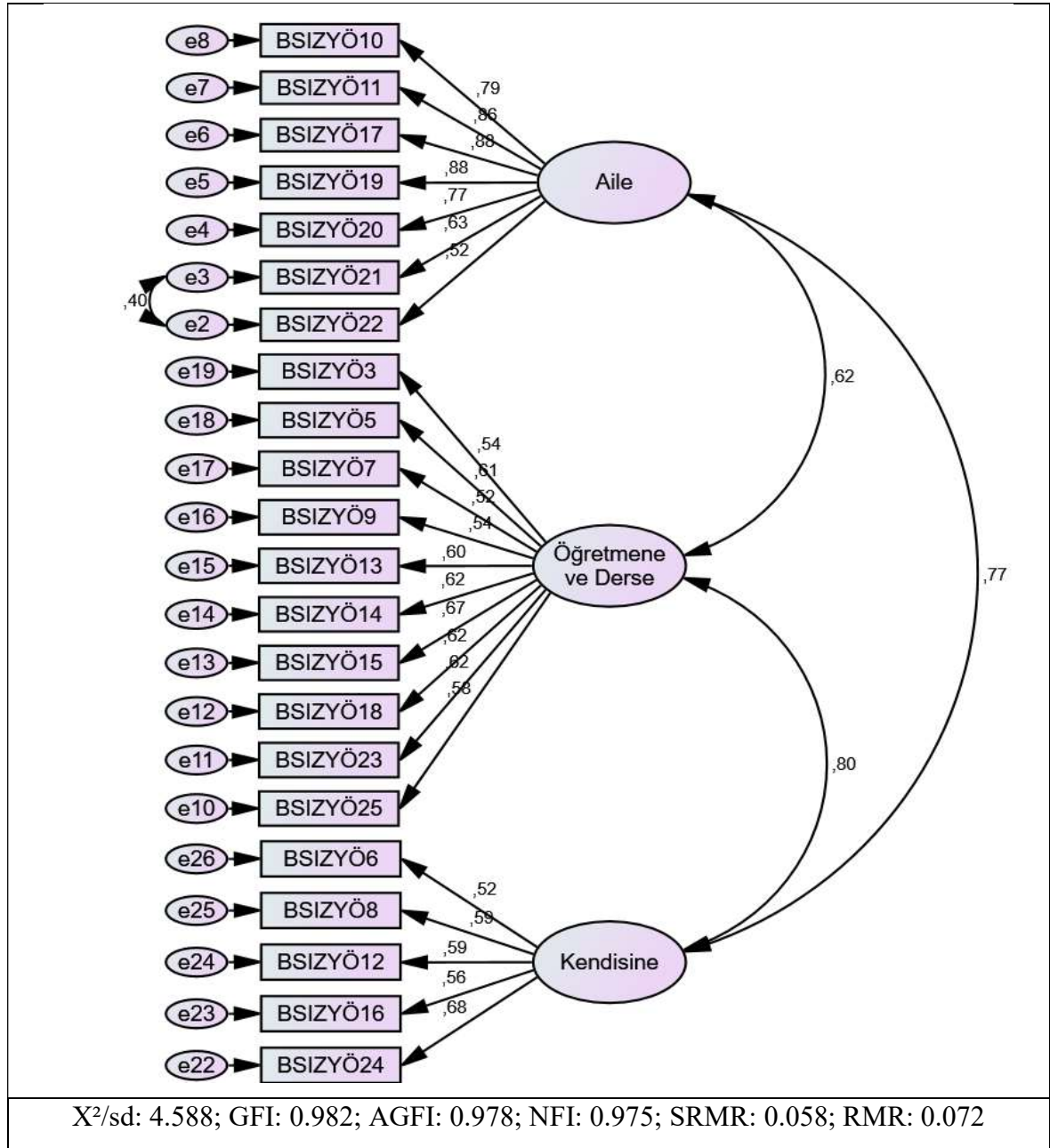
Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve alt boyutlarının tanımlayıcı ve güvenilirlik analiz bulguları Tablo 19’da görülmektedir. Bu bulgulara göre Öğretmen ve Derse boyutunun ortalamasının 63.84 ± 7.83 olduğu, Aileye boyutunun ortalamasının 18.56 ± 4.32 olduğu, Kendisine boyutunun ortalamasının 14.28 ± 3.16 olduğu görüldü. Ölçek ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği belirlendi. Cronbach Alfa değerlerine göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu tespit edildi.

Tablo 19

Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Ort.	SS	Medyan	Çeyrekler Açıklığı	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Öğretmen ve Derse	63.84	7.83	65	10	15	75	3.921	-1.187	0.880
Aileye	18.56	4.32	19	6	5	25	-0.572	0.144	0.854
Kendisine	14.28	3.16	14	4	4	20	0.289	-0.386	0.616
BYÖ Toplam									0.901

Araştırmada kullanılan Başarısızlık Yükleme ölçeğinin yapı geçerliliğini değerlendirmek için DFA yapıldı. 3 boyut ve 26 maddeden oluşan ölçekte sırasıyla BSIZYÖ1, BSIZYÖ2, BSIZYÖ26 maddeleri faktör yüklerinin düşük olması ve BSIZYÖ4 maddesi ise birden fazla faktöre yüklenme eğilimi göstermesi nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Model uyumunun sağlanması için BSIZYÖ21 ve BSIZYÖ22 değişkenleri arasına kovaryans eklenmiştir. Analiz bulgularına göre 3 boyut ve 22 maddeden oluşan DFA modelinin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edildi (Şekil 17).



Şekil 17. Başarısızlık yükleme ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

3 boyut ve 22 maddeden oluşan DFA modeline ilişkin bulgular Tablo 20’de yer almaktadır. Bu bulgulara göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı ($p < 0.05$) olduğu, Aileye boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.520-0.883 aralığında, Öğrenme ve Derse boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.521-0.665 aralığında, Kendine boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.522-0.676 aralığında olduğu görülmüştür. Bu bulgular Başarısızlık Yükleme ölçeğinin yapısal geçerliliğinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 20

Başarısızlık Yükleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Boyutlar	Değişkenler	Faktör Yüğü (β)	%95 Güven Aralığı (β)		p
			Alt	Üst	
Aileye	BSIZYÖ22	0.520	0.449	0.589	0.000
	BSIZYÖ21	0.633	0.571	0.688	0.000
	BSIZYÖ20	0.772	0.724	0.815	0.000
	BSIZYÖ19	0.883	0.854	0.907	0.001
	BSIZYÖ17	0.879	0.848	0.904	0.001
	BSIZYÖ11	0.855	0.820	0.882	0.001
	BSIZYÖ10	0.793	0.744	0.834	0.000
Öğretmene ve Derse	BSIZYÖ25	0.576	0.493	0.645	0.000
	BSIZYÖ23	0.618	0.545	0.682	0.000
	BSIZYÖ18	0.619	0.543	0.684	0.000
	BSIZYÖ15	0.665	0.599	0.724	0.000
	BSIZYÖ14	0.624	0.549	0.691	0.000
	BSIZYÖ13	0.600	0.527	0.667	0.000
	BSIZYÖ9	0.537	0.462	0.608	0.000
	BSIZYÖ7	0.521	0.443	0.597	0.000
	BSIZYÖ5	0.612	0.535	0.678	0.001
	BSIZYÖ3	0.545	0.462	0.616	0.000
Kendisine	BSIZYÖ24	0.676	0.614	0.731	0.000
	BSIZYÖ16	0.563	0.486	0.629	0.000
	BSIZYÖ12	0.593	0.518	0.660	0.000
	BSIZYÖ8	0.593	0.528	0.658	0.000
	BSIZYÖ6	0.522	0.446	0.596	0.000

Başarısızlık Yükleme Ölçeği ve alt boyutlarının tanımlayıcı ve güvenilirlik analiz bulguları Tablo 21 'de görülmektedir. Bu bulgulara göre Öğretmen ve Derse boyutunun ortalamasının 39.76 ± 6.49 olduğu, Aileye boyutunun ortalamasının 22.32 ± 7.23 olduğu, Kendisine boyutunun ortalamasının 18.52 ± 3.91 olduğu görülmüştür. Ölçek ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği, CA değerlerine göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu tespit edildi.

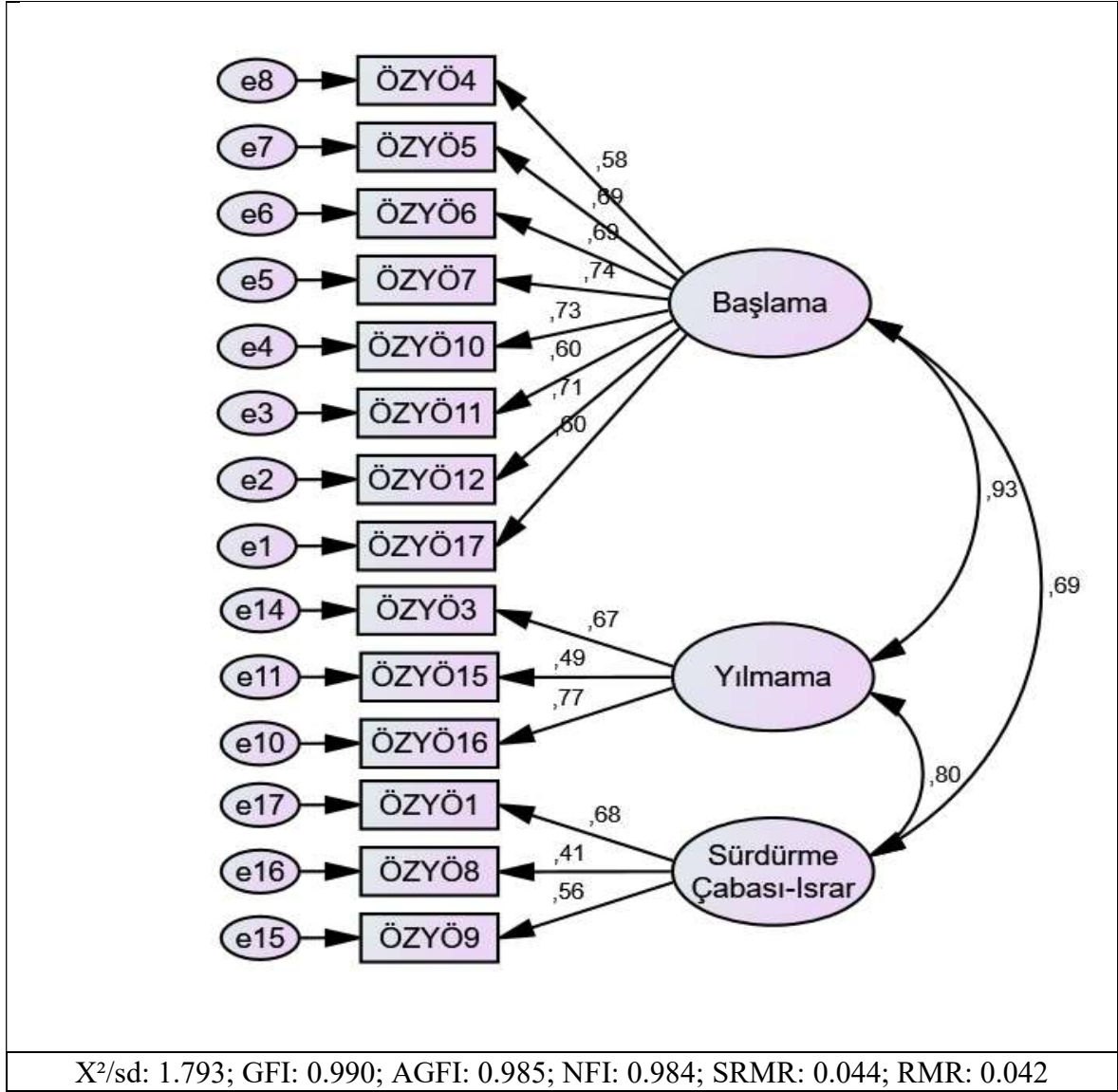
Tablo 21

Başarısızlık Yükleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Ort.	SS	Medyan	Çeyrekler Açıklığı	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Öğretmen ve Derse	39.76	6.49	40	8	14	50	0.687	-0.630	0.845
Aileye	22.32	7.23	23	11	7	35	-0.677	-0.160	0.907
Kendisine	18.52	3.91	19	5	6	25	0.051	-0.502	0.720
BSIZYÖ Toplam									0.918

Ölçeğin bu araştırmada elde edilen Cronbach alfa değeri 0.887 dir. Başlama alt boyutu için 0.864, yılmama alt boyutu için 0.680, sürdürme çabası alt boyutu için 0.556 dır.

Araştırmada kullanılan Özyeterlik ölçeğinin yapı geçerliliğini değerlendirmek için DFA yapılmıştır. 3 boyut ve 17 maddeden oluşan ölçekte sırasıyla ÖSYÖ2, ÖSYÖ13, ÖSYÖ14 maddeleri faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Analiz bulgularına göre 3 boyut ve 14 maddeden oluşan DFA modelinin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Şekil 18).



Şekil 18. Özyeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

3 boyut ve 14 maddeden oluşan DFA modeline ilişkin bulgular Tablo 22’de yer almaktadır. Bu bulgulara göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı ($p < 0.05$) olduğu, Başlama boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.577-0.737 aralığında, Yılmama boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.494-0.770 aralığında, Sürdürme Çabası-Israr boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.410-0.679 aralığında olduğu görülmüştür. Bu bulgular Özyeterlik ölçeğinin yapısal geçerliliğinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 22

Özyeterlik Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları

Boyutlar	Değişkenler	Faktör Yüğü (β)	%95 Güven Aralığı (β)		p
			Alt	Üst	
Başlama	ÖZYÖ12	0.712	0.657	0.758	0.000
	ÖZYÖ11	0.597	0.528	0.658	0.000
	ÖZYÖ10	0.728	0.677	0.772	0.000
	ÖZYÖ7	0.737	0.691	0.776	0.001
	ÖZYÖ6	0.686	0.622	0.734	0.001
	ÖZYÖ5	0.691	0.638	0.737	0.000
	ÖZYÖ4	0.577	0.512	0.638	0.000
	ÖZYÖ17	0.599	0.526	0.661	0.001
Yılmama	ÖZYÖ16	0.770	0.714	0.822	0.000
	ÖZYÖ15	0.494	0.415	0.567	0.000
	ÖZYÖ3	0.668	0.608	0.719	0.001
Sürdürme Çabası-İsrar	ÖZYÖ9	0.561	0.474	0.643	0.000
	ÖZYÖ8	0.410	0.312	0.500	0.000
	ÖZYÖ1	0.679	0.595	0.755	0.000

Özyeterlik ölçeği ve alt boyutlarının tanımlayıcı ve güvenilirlik analiz bulguları Tablo 23’de görülmektedir. Bu bulgulara göre Başlama boyutunun ortalamasının 29.44 ± 5.70 olduğu, Yılmama boyutunun ortalamasının 11.24 ± 2.18 olduğu, Sürdürme Çabası-İsrar boyutunun ortalamasının 10.34 ± 2.08 olduğu, ÖZYÖ Toplam puanının ortalamasının 51.04 ± 8.68 olduğu görülmüştür. Ölçek ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği, CA değerlerine göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu tespit edildi.

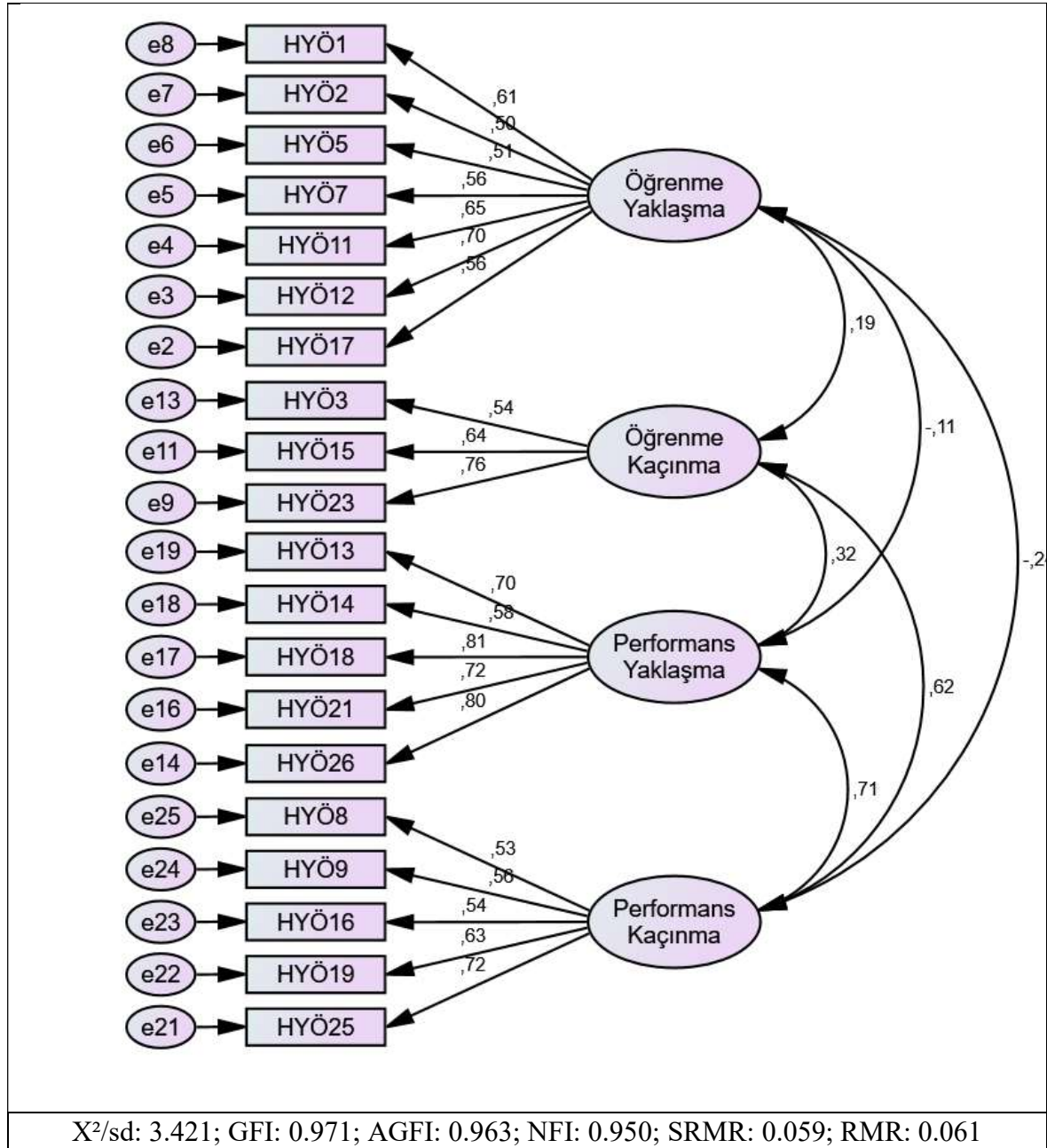
Tablo 23

Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Ort.	SS	Medyan	Çeyrekler Açıklığı	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Başlama	29.44	5.70	30	7	11	40	0.246	-0.449	0.864
Yılmama	11.24	2.18	11	3	3	15	0.391	-0.494	0.680
Sürdürme Çabası-İsrar	10.34	2.08	10	3	3	15	0.497	-0.286	0.556
ÖZYÖ Toplam	51.04	8.68	52	10	23	70	0.280	-0.341	0.887

Bu araştırmada ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa değeri 0.79, ölçeğin alt boyutları için Cronbach alfa değerleri ise, öğrenme-yaklaşma için 0.778, öğrenme-kaçınma için 0.683, performans-yaklaşma için 0.844, performans-kaçınma için ise 0.737 dir.

Araştırmada kullanılan 2x2 Başarı Yönelimleri ölçeğinin yapı geçerliliğini değerlendirmek için DFA yapılmıştır. 4 boyut ve 26 maddeden oluşan ölçekte sırasıyla HYÖ6, HYÖ24, HYÖ10, HYÖ22, HYÖ20, HYÖ4 maddeleri faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle analizden çıkarıldı. Analiz bulgularına göre 4 boyut ve 20 maddeden oluşan DFA modelinin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edildi (Şekil 19).



Şekil 19. 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

4 boyut ve 20 maddeden oluşan DFA modeline ilişkin bulgular Tablo 24’de yer almaktadır. Bu bulgulara göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı ($p < 0.05$) olduğu, Öğrenme-Yaklaşma boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.501-0.699

aralığında, Öğrenme-Kaçınma boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.537-0.761 aralığında, Performans-Yaklaşma boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.580-0.812 aralığında, Performans-Kaçınma boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0.528-0.718 aralığında olduğu tespit edildi. Bu bulgular Hedef Yönelim ölçeğinin yapısal geçerliliğinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 24

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Boyutlar	Değişkenler	Faktör Yüğü (β)	%95 Güven Aralığı (β)		p
			Alt	Üst	
Öğrenme-Yaklaşma	HYÖ17	0.555	0.452	0.648	0.001
	HYÖ12	0.699	0.614	0.764	0.000
	HYÖ11	0.648	0.562	0.723	0.000
	HYÖ7	0.560	0.478	0.642	0.000
	HYÖ5	0.512	0.393	0.616	0.001
	HYÖ2	0.501	0.398	0.586	0.001
	HYÖ1	0.606	0.503	0.690	0.001
Öğrenme-Kaçınma	HYÖ23	0.761	0.665	0.849	0.000
	HYÖ15	0.638	0.549	0.720	0.000
	HYÖ3	0.537	0.432	0.624	0.000
Performans-Yaklaşma	HYÖ26	0.798	0.743	0.843	0.001
	HYÖ21	0.721	0.665	0.773	0.000
	HYÖ18	0.812	0.771	0.848	0.001
	HYÖ14	0.580	0.507	0.643	0.001
	HYÖ13	0.702	0.638	0.756	0.001
Performans-Kaçınma	HYÖ25	0.718	0.665	0.769	0.000
	HYÖ19	0.629	0.560	0.692	0.000
	HYÖ16	0.539	0.457	0.610	0.001
	HYÖ9	0.558	0.488	0.624	0.000
	HYÖ8	0.528	0.446	0.599	0.001

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği ve alt boyutlarının tanımlayıcı ve güvenilirlik analiz bulguları Tablo 25’de görülmektedir. Bu bulgulara göre Öğrenme-Yaklaşma boyutunun ortalamasının 3.99 ± 0.50 olduğu, Öğrenme-Kaçınma boyutunun ortalamasının 3.58 ± 0.79 olduğu, Performans-Yaklaşma boyutunun ortalamasının 2.60 ± 0.91 olduğu, Performans-Kaçınma boyutunun ortalamasının 2.76 ± 0.79 olduğu görülmüştür. Ölçek ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği, CA değerlerine göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu tespit edildi.

Tablo 25

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Ort.	SS	Medyan	Çeyrekler Açıklığı	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Öğrenme-Yaklaşma	3.99	0.50	4	0.57	1.71	5	1.426	-0.505	0.778
Öğrenme-Kaçınma	3.58	0.79	3.66	1	1	5	0.419	-0.595	0.683
Performans-Yaklaşma	2.60	0.91	2.60	1.20	1	5	-0.439	0.303	0.844
Performans-Kaçınma	2.76	0.79	2.80	1.20	1	5	-0.314	-0.109	0.737
HYÖ Toplam									0.790

Araştırmanın hipotezleri regresyon analizleri ile test edildi. Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerine etkisini belirlemek amacı ile kontrol değişkenli hiyerarşik doğrusal regresyon analizi uygulandı. Katılımcıların sosyo-ekonomik özellikleri regresyon analiz modeline birinci blokta “enter” metodu ile kontrol değişkeni olarak dahil edildi. Sosyo-ekonomik özelliklerden anne ve baba eğitimi yeniden kodlanarak ordinal değişken haline getirildi ve modele dahil edildi. Bu aşamada anne ve baba eğitimi değişkenleri 0.Okuryazar değil, 1.Okuryazar, 2.İlköğretim, 3.Ortaöğretim, 4.Üniversite olarak yeniden kodlandı. Kategorik değişkenler olan aile yapısı, aile tutumu ve gelir değişkenleri kukla (dummy) değişkenlere dönüştürülerek modele dahil edildi. Analizde sınıflamalı değişken, düzeylerinden biri dışta tutularak düzey sayısının bir eksiği kadar üretilen ve “dummy” değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişkenlere dönüştürülerek analize dahil edilebilir (Büyüköztürk, 2014). Kukla değişken oluşturulurken aile yapısında “geleneksel”, aile tutumunda “olumsuz”, gelir değişkeninde ise “asgari altı” kategorileri referans değişken olarak atandı. Analizin ikinci bloğunda ise dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve açıklık değişkenleri “enter” metodu ile regresyon modeline dahil edildi.

Yapılan regresyon analizlerinde varyans şişme değerlerinin (Variance Inflation Factor-VIF) 10’un altında ($VIF < 10$) ve tolerans değerlerinin 0.2’nin üstünde ($tolerans > 0.2$) olduğu ve bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntı probleminin olmadığı, Durbin-Watson değerlerinin 1.5 ile 2.5 arasında olduğu ve oto korelasyon probleminin bulunmadığı tespit edildi (Akdi, 2011; Büyüköztürk, 2014).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde bulgular sırasıyla motivasyonun özyeterlik, hedef yönelimi, başarı-başarısızlık yüklemeleri ve epistemolojik inançlar bileşenleri olarak verildi. İlk olarak birinci bloktaki sosyo-ekonomik durumun motivasyonun bileşenleri üzerindeki etkisi, daha sonra ise ikinci bloktaki modele kişilik özelliklerinin de eklenmesi ile birlikte motivasyon bileşenleri üzerinde tespit edilen etkiler açıklandı.

4.1 Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterlik Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden özyeterliğin “başlama” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterliğin Başlama Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	-0.026					
Aile Tutumu ^b	0.118*					
Gelir ^c	-0.005	0.126	0.016	0.016	2.267	0.046
Anne Eğitimi	-0.029					
Baba Eğitimi	0.038					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.131*					
Geçimlilik	0.068*					
Sorumluluk	0.388*	0.604	0.365	0.349	77.223	0.000
Duygusal Dengesizlik	-0.224*					
Açıklık	0.106*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin özyeterliğin “başlama” alt boyutu üzerindeki varyansın %1.6’sını açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=2.267; p=0.046). Bulgulara göre; olumlu aile tutumunun özyeterliğin “başlama” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi ($\beta=0.118$; p<0.05) vardır.

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde özyeterliğin “başlama” alt boyutu üzerinde açıklanan varyansın %36.5 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%34.9) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=77.223; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.131$; p<0.05), geçimlilik ($\beta=0.068$; p<0.05), sorumluluk ($\beta=0.388$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.106$; p<0.05) kişilik özelliklerinin özyeterliğin “başlama” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı, duygusal dengesizlik ($\beta=-0.224$; p<0.05) kişilik özelliğinin ise negatif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden özyeterliğin “yılmama” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 27’da yer almaktadır.

Tablo 27

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterliğin Yılmama Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R^2	R^2 Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	-0.047					
Aile Tutumu ^b	0.081					
Gelir ^c	-0.013	0.090	0.008	0.008	1.147	0.334
Anne Eğitimi	0.013					
Baba Eğitimi	-0.006					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.167*					
Geçimlilik	-0.018					
Sorumluluk	0.353*	0.645	0.415	0.407	97.687	0.000
Duygusal Dengesizlik	-0.218*					
Açıklık	0.235*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin özyeterliğin “yılmama” alt boyutu üzerindeki varyansın %0.8’ini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=1.147; p=0.334).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde özyeterliğin “yılmama” alt boyutu üzerinde açıklanan varyansın %41.5 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%40.7) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=97.687; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.167$; p<0.05), sorumluluk ($\beta=0.353$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.235$; p<0.05) kişilik özelliklerinin özyeterliğin “yılmama” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı, duygusal dengesizlik ($\beta=-0.218$; p<0.05) kişilik özelliğinin ise negatif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden özyeterliğin “sürdürme çabası-ısrar” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterliğin Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R^2	R^2 Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
Birinci Blok						
Aile Yapısı ^a	-0.061	0.070	0.005	0.005	0.693	0.628
Aile Tutumu ^b	0.024					
Gelir ^c	-0.017					
Anne Eğitimi	0.038					
Baba Eğitimi	-0.006					
İkinci Blok						
Dışa Dönüklük	0.039	0.598	0.358	0.353	77.032	0.000
Geçimlilik	-0.044					
Sorumluluk	0.545*					
Duygusal Dengesizlik	-0.074*					
Açıklık	0.097*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin “sürdürme çabası-ısrar” alt boyutu üzerindeki varyansın %0.5’ini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=0.693; p=0.628).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde özyeterliğin “sürdürme çabası-ısrar” alt boyutu üzerinde açıklanan varyansın %35.8 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%35.3) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=77.032; p=0.000). Bulgulara göre; sorumluluk ($\beta=0.545$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.097$; p<0.05) kişilik özelliklerinin özyeterliğin “sürdürme çabası-ısrar” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı, duygusal dengesizlik ($\beta=-0.074$; p<0.05) kişilik özelliğinin ise negatif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden motivasyonun “özyeterlik” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Özyeterlik Toplam Puanı Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
Birinci Blok						
Aile Yapısı ^a	-0.044	0.111	0.012	0.012	1.768	0.117
Aile Tutumu ^b	0.104					
Gelir ^c	-0.011					
Anne Eğitimi	-0.007					
Baba Eğitimi	0.022					
İkinci Blok						
Dışa Dönüklük	0.137*	0.688	0.473	0.461	122.709	0.000
Geçimlilik	0.029					
Sorumluluk	0.475*					
Duygusal Dengesizlik	-0.220*					
Açıklık	0.152*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin “özyeterlik” alt boyutu üzerindeki varyansın %1.2’sini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=1.768; p=0.117).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde “özyeterlik” alt boyutu üzerindeki açıklanan varyansın %47.3 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%46.1) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=122.709; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.137$; p<0.05), sorumluluk ($\beta=0.475$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.152$; p<0.05) kişilik özelliklerinin motivasyonun “özyeterlik” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı, duygusal dengesizlik ($\beta=-0.220$; p<0.05) kişilik özelliğinin ise negatif yönde anlamlı etkisi vardır.

4.2 Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden hedef yöneliminin “öğrenme-yaklaşma” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Öğrenme-Yaklaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R^2	R^2 Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	0.011					
Aile Tutumu ^b	-0.010					
Gelir ^c	0.007	0.052	0.003	0.003	0.382	0.861
Anne Eğitimi	-0.020					
Baba Eğitimi	-0.040					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.098*					
Geçimlilik	0.005					
Sorumluluk	0.317*	0.451	0.204	0.201	35.370	0.000
Duygusal Dengesizlik	0.028					
Açıklık	0.201*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin hedef yöneliminin “öğrenme-yaklaşma” alt boyutu üzerindeki varyansın %0.3’ünü açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=0.382; p=0.861).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde “öğrenme-yaklaşma” alt boyutu üzerinde açıklanan varyansın %20.4 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%20.1) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=35.370; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.098$; p<0.05), sorumluluk ($\beta=0.317$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.201$; p<0.05) kişilik özelliklerinin “öğrenme-yaklaşma” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden hedef yöneliminin “öğrenme-kaçınma” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Öğrenme-Kaçınma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	0.029					
Aile Tutumu ^b	-0.052					
Gelir ^c	0.103	0.122	0.015	0.015	2.136	0.059
Anne Eğitimi	0.008					
Baba Eğitimi	-0.065					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	-0.049					
Geçimlilik	-0.076					
Sorumluluk	0.071	0.366	0.134	0.119	19.239	0.000
Duygusal Dengesizlik	0.333*					
Açıklık	0.032					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin hedef yönelimini “öğrenme-kaçınma” alt boyutu üzerindeki varyansın %1.5’ini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=2.136; p=0.059).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde “öğrenme-kaçınma” alt boyutundaki açıklanan varyansın %13.4 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%11.9) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=19.239; p=0.000). Bulgulara göre; duygusal dengesizlik ($\beta=0.333$; p<0.05) kişilik özelliğinin “öğrenme-kaçınma” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden hedef yöneliminin “performans-yaklaşma” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Performans-Yaklaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	-0.017					
Aile Tutumu ^b	-0.084					
Gelir ^c	0.011	0.113	0.012	0.012	1.818	0.107
Anne Eğitimi	0.079					
Baba Eğitimi	-0.031					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.093*					
Geçimlilik	-0.162*					
Sorumluluk	-0.012	0.269	0.072	0.060	9.014	0.000
Duygusal Dengesizlik	0.141*					
Açıklık	0.027					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin hedef yöneliminin “performans-yaklaşma” alt boyutundaki varyansın %1.2’sini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=1.818; p=0.107).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde hedef yöneliminin “performans-yaklaşma” alt boyutundaki açıklanan varyansın %7.2 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%6.0) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=9.014; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.093$; p<0.05) ve duygusal dengesizlik ($\beta=0.141$; p<0.05) kişilik özelliklerinin “performans-yaklaşma” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı, geçimlilik ($\beta=-0.162$; p<0.05) kişilik özelliğinin ise negatif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden hedef yöneliminin “performans-kaçınma” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 33’de yer almaktadır.

Tablo 33

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Hedef Yöneliminin Performans-Kaçınma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R^2	R^2 Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	-0.084					
Aile Tutumu ^b	-0.032					
Gelir ^c	0.039	0.098	0.009	0.009	1.368	0.234
Anne Eğitimi	0.007					
Baba Eğitimi	-0.011					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	-0.090*					
Geçimlilik	-0.046					
Sorumluluk	-0.075	0.368	0.135	0.126	20.365	0.000
Duygusal Dengesizlik	0.264*					
Açıklık	-0.065					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin hedef yöneliminin “performans-kaçınma” alt boyutundaki varyansın %0.9’unu açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=1.368; p=0.234).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde hedef yöneliminin “performans-kaçınma” alt boyutundaki açıklanan varyansın %13.5 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%12.6) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=20.365; p=0.000). Bulgulara göre; duygusal dengesizlik ($\beta=0.264$; p<0.05) kişilik özelliğinin “performans-kaçınma” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı, dışa dönüklük ($\beta=-0.090$; p<0.05) kişilik özelliğinin ise negatif yönde anlamlı etkisi vardır.

4.3 Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarı-Başarısızlık Yüklemleri Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden başarı yüklemelerinin “öğretmen ve derse” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 34 ’de yer almaktadır.

Tablo 34

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarı Yüklemeleri Öğretmen ve Derse Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R^2	R^2 Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	-0,033					
Aile Tutumu ^b	-0,045					
Gelir ^c	0,031	0,082	0,007	0,007	0,945	0,451
Anne Eğitimi	-0,023					
Baba Eğitimi	-0,039					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0,192*					
Geçimlilik	0,092*					
Sorumluluk	0,022	0,275	0,076	0,069	10,448	0,000
Duygusal Dengesizlik	0,102*					
Açıklık	0,115*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin başarı yüklemelerinin “öğretmen ve derse” alt boyutundaki varyansın %0.7’sini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=0.945; p=0.451).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde başarı yüklemelerinin “öğretmen ve derse” alt boyutundaki açıklanan varyansın %7.6 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%6.9) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=10.448; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.192$; p<0.05), geçimlilik ($\beta=0.092$; p<0.05), duygusal dengesizlik ($\beta=0.102$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.115$; p<0.05) kişilik özelliklerinin başarı yüklemelerinin “öğretmen ve derse” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden başarı yüklemeleri “aileye” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 35’de yer almaktadır.

Tablo 35

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarı Yüklemeleri Aileye Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	-0,043					
Aile Tutumu ^b	-0,075					
Gelir ^c	-0,043	0,107	0,011	0,011	1,647	0,145
Anne Eğitimi	0,017					
Baba Eğitimi	-0,029					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0,088*					
Geçimlilik	0,039					
Sorumluluk	-0,013	0,252	0,063	0,052	7,744	0,000
Duygusal Dengesizlik	0,174*					
Açıklık	0,146*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin başarı yüklemelerinin “aileye” alt boyutundaki varyansın %1.1’ini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=1.647; p=0.145).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde başarı yüklemelerinin “aileye” alt boyutundaki açıklanan varyansın %6.3 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%5.2) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=7.744; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.088$; p<0.05), duygusal dengesizlik ($\beta=0.174$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.146$; p<0.05) kişilik özelliklerinin başarı yüklemelerinin “aileye” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden başarı yüklemelerinin “kendine” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarı Yüklemeleri Kendine Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R^2	R^2 Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	0.014					
Aile Tutumu ^b	-0.026					
Gelir ^c	0.024	0.049	0.002	0.002	0.339	0.889
Anne Eğitimi	-0.001					
Baba Eğitimi	-0.038					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.064					
Geçimlilik	-0.008					
Sorumluluk	-0.092*	0.155	0.024	0.022	3.093	0.009
Duygusal Dengesizlik	0.052					
Açıklık	0.092*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre; birinci blokta kontrol değişkenlerinin başarı yüklemelerinin “kendine” alt boyutundaki varyansın %0.2’sini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=0.339; p=0.889).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde başarı yüklemelerinin “kendine” alt boyutu üzerinde açıklanan varyansın %2.4 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%2.2) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=3.093; p=0.009). Bulgulara göre; açıklık ($\beta=0.092$; p<0.05) kişilik özelliğinin başarı yüklemelerinin “kendine” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı, sorumluluk ($\beta=-0.092$; p<0.05) kişilik özelliğinin ise negatif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden başarısızlık yüklemelerinin “öğretmen ve derse” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarısızlık Yüklemeleri Öğretmen ve Derse Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	-0.008					
Aile Tutumu ^b	-0.064					
Gelir ^c	-0.029	0.075	0.005	0.005	0.791	0.556
Anne Eğitimi	0.004					
Baba Eğitimi	-0.010					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.094*					
Geçimlilik	-0.049					
Sorumluluk	-0.001	0.224	0.050	0.045	6.603	0.000
Duygusal Dengesizlik	0.137*					
Açıklık	0.121*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre; birinci blokta kontrol değişkenlerinin başarısızlık yüklemelerinin “öğretmen ve derse” alt boyutundaki varyansın %0.5’ini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=0.791; p=0.556).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde başarısızlık yüklemelerinin “öğretmen ve derse” alt boyutunda açıklanan varyansın %5.0 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%4.5) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=6.603; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.094$; p<0.05), duygusal dengesizlik ($\beta=0.137$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.121$; p<0.05) kişilik özelliklerinin başarısızlık yüklemelerinin “öğretmen ve derse” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden başarısızlık yüklemelerinin “aileye” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarısızlık Yüklemeleri Aileye Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	-0.037					
Aile Tutumu ^b	-0.063					
Gelir ^c	-0.087*	0.125	0.015	0.015	2.233	0.049
Anne Eğitimi	0.032					
Baba Eğitimi	-0.032					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.043					
Geçimlilik	-0.064					
Sorumluluk	-0.047	0.281	0.079	0.064	9.694	0.000
Duygusal Dengesizlik	0.221*					
Açıklık	0.098*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre; birinci blokta kontrol değişkenlerinin başarısızlık yüklemelerinin “aileye” alt boyutundaki varyansın %1.5’ini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=2.233; p=0.049). Bulgulara göre; asgari üstü gelirin başarısızlık yüklemelerinin “aileye” alt boyutu üzerinde negatif yönde anlamlı etkisi ($\beta=-0.087$; p<0.05) vardır.

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde başarısızlık yüklemelerinin “aileye” alt boyutundaki açıklanan varyansın %7.9 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%6.4) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=9.694; p=0.000). Bulgulara göre; duygusal dengesizlik ($\beta=0.221$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.098$; p<0.05) kişilik özelliklerinin başarısızlık yüklemelerinin “aileye” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden başarısızlık yüklemelerinin “kendine” alt boyutuna etkisini tespit etmek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Başarısızlık Yüklemeleri Kendine Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	0.014					
Aile Tutumu ^b	-0.055					
Gelir ^c	-0.007	0.065	0.004	0.004	0.597	0.702
Anne Eğitimi	-0.028					
Baba Eğitimi	-0.007					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.016					
Geçimlilik	0.008					
Sorumluluk	-0.080*	0.225	0.051	0.047	6.871	0.000
Duygusal Dengesizlik	0.198*					
Açıklık	0.063					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre; birinci blokta kontrol değişkenlerinin başarısızlık yüklemelerinin “kendine” alt boyutundaki varyansın %0.4’ünü açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=0.597; p=0.702).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde başarısızlık yüklemelerinin “kendine” alt boyutundaki açıklanan varyansın %5.1 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%4.7) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=6.871; p=0.000). Bulgulara göre; duygusal dengesizlik ($\beta=0.198$; p<0.05) kişilik özelliğinin başarısızlık yüklemelerinin “kendine” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı, sorumluluk ($\beta=-0.080$; p<0.05) kişilik özelliğinin ise negatif yönde anlamlı etkisi vardır.

4.4 Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Bilimsel Epistemolojik İnanç Değişkenini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Sosyo-ekonomik değişkenlerin (aile yapısı, aile tutumu, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi) ve kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik, açıklık) araştırmanın bağımlı değişkenlerinden motivasyonun “epistemolojik inanç” alt boyutuna etkisini belirlemek amacı ile yapılan regresyon analiz bulguları Tablo 40’da yer almaktadır.

Tablo 40

Sosyo-ekonomik Değişkenlerin ve Kişilik Özelliklerinin Bilimsel Epistemolojik İnanç Değişkenini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	F Değişim Anlamlılık (p)
<i>Birinci Blok</i>						
Aile Yapısı ^a	0.002					
Aile Tutumu ^b	0.001					
Gelir ^c	0.015	0.062	0.004	0.004	0.546	0.742
Anne Eğitimi	0.024					
Baba Eğitimi	0.041					
<i>İkinci Blok</i>						
Dışa Dönüklük	0.128*					
Geçimlilik	0.059					
Sorumluluk	0.046	0.293	0.086	0.082	12.568	0.000
Duygusal Dengesizlik	0.101*					
Açıklık	0.200*					

a: Referans: Geleneksel, **b:**Referans: Olumsuz, **c:** Referans: Asgari Altı, *:p<0.05

Analiz bulgularına göre, birinci blokta kontrol değişkenlerinin “bilimsel epistemolojik inanç” alt boyutundaki varyansın %0.4 ’ünü açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edildi (F=0.546; p=0.742).

Regresyon analizinin ikinci bloğunda kişilik özellikleri modele eklendiğinde motivasyonun “bilimsel epistemolojik inanç” alt boyutundaki açıklanan varyansın %8.6 olduğu ve kişilik özelliklerinin açıklanan varyansa olan katkısının (%8.2) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi (F=12.568; p=0.000). Bulgulara göre; dışa dönüklük ($\beta=0.128$; p<0.05), duygusal dengesizlik ($\beta=0.101$; p<0.05) ve açıklık ($\beta=0.200$; p<0.05) kişilik özelliklerinin “bilimsel epistemolojik inanç” alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim sistemindeki çağdaş öğrenme ve öğretme teorilerinin çoğunun odak noktası olarak, kişinin kendi öğrenme sürecini nasıl yöneteceğini bilmesi önemli bir hayatta kalma aracı haline gelmiştir (Michalsky, 2021). Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler sonucunda öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik yeni hedefler ortaya konmuştur (Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi, 2014). Bu nedenle birçok öğretmen eğitimcisi, eğitimleri süresince öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini artırmaya çalışmaktadır (e.g., Kramarski & Kohen, 2017). Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmelerinde rol oynayan birçok faktör vardır. Motivasyon, zaman yönetimi, yöntem, fiziksel ve sosyal çevre bu faktörler arasındadır (Schunk & Usher, 2013). Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının etkili öğretmek için gerekli motivasyona sahip olmaları ve öz düzenleme süreçlerini kullanmaları önemlidir. Bu nedenle motivasyonu etkileyebilecek bazı değişkenler açısından incelemek oldukça değerlidir.

Bu çalışmada özdüzenlemeli öğrenmenin motivasyon boyutuna odaklanılarak, sosyo-ekonomik durum ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerin motivasyonla ilgili bazı bileşenlere nasıl etki ettikleri ortaya konuldu. Dolayısıyla bu çalışma sosyo-ekonomik durum ve kişilik özelliklerinin motivasyon üzerindeki etkisini ortaya koyarak motivasyonun yordayıcılarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının motivasyonu tek başına çok az etkilediği fakat kişilik özellikleri ile birlikte ele alındığında motivasyondaki varyansın çok daha fazlasını açıkladığı sonucuna ulaşıldı. Alan yazında sosyo-ekonomik durumun ve kişilik özelliklerinin motivasyonu ayrı ayrı nasıl yordadığı ele alınmakla birlikte, sosyo-ekonomik durumun ve kişilik özelliklerinin birlikte motivasyonu nasıl yordadığı pek fazla ele alınmamıştır. Alan yazında hiyerarşik

tasarımların farklı yapıların bazı durumlar üzerinde etkisinin belirlenmesinde daha uygun metotlardan olabileceği önerilmiş (Şahin & Çetin, 2017), fakat bununla ilgili pek fazla örneğe rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın verilerinin analizinde hiyerarşik modelin kullanılmasının literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki bulgular özyeterlik için ele alındığında sosyo-ekonomik durumun, tek başına özyeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar boyutlarındaki varyansın sırasıyla %1.6, %0.8 ve %0.5'ini açıkladığını, yılmama ile ısrar alt boyutlarındaki açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Güven'e (2008) göre de özyeterlikle anne-baba eğitimi gibi sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması bu bulguları desteklemektedir. Ancak, analize kişilik özellikleri eklendiğinde ise özyeterliğin alt boyutlarındaki varyansın açıklama yüzdesinin (%36.5, %41.5 ve %35.8) önemli düzeyde arttığı görülmüştür. Yani kişilik özellikleri özyeterlikteki varyansı yüksek oranda açıklamakta ve özyeterlik kişilik özelliklerinden etkilenmektedir (Asendorpf & van Aken, 2003; Chen, Casper & Cortina, 2001; Judge & Ilies, 2002). Yine benzer olarak; Hoyle (2006), Judge ve Ilies (2002), Judge vd. (2007)'nin yaptıkları çalışmalarda özyeterlikle dışa dönüklük ve sorumluluk arasında pozitif bir ilişki, duygusal dengesizlik arasında ise negatif bir ilişki tespit etmiş olmaları, kişilik özellikleri ile motivasyon arasında ilişki olduğunu desteklemektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre; sosyo-ekonomik durum değişkenlerinden aile tutumu ile özyeterliğin başlama alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin tespit edilmiş olması, modern aile tutumuna sahip aileleri olan öğretmen adaylarının özyeterliklerinin önemli bir özelliği olan göreve başlama davranışında daha iyi olduklarını göstermektedir. Kişilik özelliklerinden duygusal dengesizliğin bireyde artış göstermesi bireyin özyeterliğini ve tüm alt boyutlarını (başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar) da negatif yönde etkilemekte olduğu bu araştırmanın bir sonucu olarak görülmektedir. Bunun yanında diğer olumlu kişilik özellikleri ile özyeterlik ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edildi.

Buna karşın Şahin ve Çetin (2017)'e göre kişilik özelliklerinden sadece duygusal dengesizlik ve dışa dönüklük ile özyeterlik arasında önemli ölçüde pozitif ilişki vardı; açıklık, uyumluluk ve sorumluluk ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmada ise kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, sorumluluk ve açıklık kişilik özelliklerinin özyeterlik üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi, duygusal dengesizlik kişilik özelliğinin ise özyeterlik üzerinde negatif yönde anlamlı etkisi olduğu belirlendi. Bu bulgulara göre, kişilik

özelliklerinden dışa dönüklük, sorumluluk ve açıklık özelliklerine sahip olan öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin de yüksek, duygusal dengesizlik kişilik özelliği baskın olan öğretmen adaylarının ise öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu çıkarımı yapılabilir.

Elde edilen bulgulara motivasyonun bileşenlerinden hedef yönelimi için bakıldığında ise sosyo-ekonomik durumun tek başına hedef yöneliminin alt boyutları olan öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarındaki varyansın sırasıyla %0.3, %1.5, %1.2 ve %0.9'unu açıkladığı tespit edildi. Kişilik özellikleri analize eklendiğinde ise bu alt boyutlardaki varyansın sırasıyla %20.4, %13.4, %7.2 ve %13.5'ini açıkladığı belirlendi. Kişilik özellikleri, bireylerin duygularını, davranışlarını ve dürtülerini temel düzeyde belirlediğinden, hedef yöneliminin kişilik özelliklerindeki farklılıklardan etkilenebileceğini önermek mantıklıdır (Vermetten vd., 2001). Çok az araştırmada (Vermetten vd., 2001; McKinney & Carlson, 2002), kişilik özellikleri ile hedef yönelimi arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007). Bu durumu ele alan bir meta analiz çalışmasında hedef yöneliminin, büyük beşli kişilik özelliklerinden etkilenebilecek bir özellik olarak kavramsallaştırılması gerektiği öne sürülmektedir (Beaubien & Payne, 1999). Araştırmanın bu kısmının bulgularına göre, kişilik özelliklerinden dışa dönüklük ve duygusal dengesizliğin hedef yönelimi üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi vardır. Dışadönüklüğün öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma davranışı ile pozitif, performans-kaçınma davranışı ile negatif yönde anlamlı etkisinin bulunması dışa dönüklük özelliğinin artmasıyla öğrenme ve performans yaklaşma davranışının yüksek, performans kaçınma davranışının düşük olduğu çıkarımını doğurur ki bu da beklenen bir sonuçtur. Dışa dönük bireyler, yüksek performans hedefleri belirleyerek bu hedeflere ulaşma eğiliminde oldukları ve bu bireylerin aktif öğrenme hedefleri belirlemeleri daha muhtemel (Wang & Erdheim, 2007) olduğu için araştırmanın bu bulgusu beklenen bir bulgudur. Bu bulgu, alan yazındaki bazı araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Elliot & Thrash, 2002; Zweig & Webster, 2004). Duygusal dengesiz bireylerin genellikle kaçınma eğilimi gösterdikleri ifade edilmektedir (Elliot & Church, 1997). Doğaları gereği, duygusal dengesizliği yüksek olanlar endişelidir, ayrıca kendi fikir ve davranışlarını sorgulama eğilimindedir (Digman, 1990). Bu nedenle, doğrudan bir hedefe ulaşmaktan ziyade başarısızlıktan kaçınmaya çalışırlar. Bu anlamda da çalışmanın bulgusu bu bilgileri destekler niteliktedir. Bulgulara göre; duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma davranışları arasında çıkan pozitif yönde anlamlı ilişki ise göze çarpan bir başka bulgudur. Yani duygusal dengesizlik kişilik özelliği arttıkça

öğrenme ve performans kaçınma davranışı da artar diyebiliriz ki bu da beklenen bir sonuçtur. Buna karşın duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile performans yaklaşma davranışı ile arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki araştırma sonucu olarak tespit edildi. Sorumluluk ve açıklık kişilik özelliklerinin baskın olması öğrenme-yaklaşma davranışı üzerinde pozitif etkisinin olduğu bu araştırmanın bir başka sonucu olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen bulgular motivasyonun diğer bir bileşeni olan başarı-başarısızlık yüklemeleri açısından ele alındığında, sosyo-ekonomik durumun tek başına başarı yüklemelerinin “öğretmen ve derse”, “aileye” ve “kendine” olmak üzere tüm alt boyutlarındaki varyansın en düşük %0.2’sini ve en yüksek %1.1’ ini açıkladığı ve varyanstaki bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, kişilik özellikleri eklendiğinde ise bu alt boyutlardaki varyansın sırasıyla %7.6, %6.3 ve %2.4’ünü açıkladığı tespit edildi. Ayrıca, sosyo-ekonomik durumun tek başına başarısızlık yüklemelerinin bu alt boyutlardaki varyansın en fazla %1.5’ ini açıkladığı ve yalnızca aileye alt boyutunda açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, kişilik özellikleri eklendiğinde ise bu alt boyutlardaki varyansın sırasıyla %5, %7.9 ve %5.1’ini açıkladığı belirlendi. Yüklemeler, bireylerin içinde bulunduğu yapıcı bakış açılarıdır. Bu nedenle farklı bakış açıları yani bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimleri kişilik özelliklerine bağlıdır (Fatemi, Pishghadam & Asghari, 2012). Sosyo-ekonomik durum ile kişilik özelliklerinin başarı ve başarısızlık yüklemelerini yordayıp yordamadığı incelenen bu çalışmada; asgari üstü gelire sahip aileleri olan öğretmen adaylarının başarısızlıklarını ailelerine yükleme yapmaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edildiğinden ($\beta=-0.087$, $p<0.05$), gelir düzeyi arttıkça başarısızlıklarını ailelerine yüklemelerinin azaldığı sonucuna varılabilir. Bireylerin yaşadıkları başarı ve başarısızlıklarını bahsi geçen üç alt boyuttan sadece kendine alt boyutuna yüklemelerinin, yani onların başarı ve başarısızlıklarının kaynağının aslında kendileri olduğunun anlamlılığından yola çıkacak olursak; araştırmanın sonuçlarına göre, deneyime açık kişilik özelliğine sahip öğretmen adaylarının başarılarını kendilerine yükledikleri, duygusal dengesiz kişilik özelliği baskın olanların ise başarısızlıklarını kendilerine yüklediği ortaya çıktı. Sorumluluk kişilik özelliğiyle hem başarı hem de başarısızlık yüklemelerinin kendine yapılması ile arasında negatif yönde bir ilişkinin ortaya çıkması ise sorumluluğu yüksek olanların başarı ve başarısızlıklarının kaynağını daha az kendilerinde bulduğunu gösterir.

Araştırmanın bulguları motivasyonun başka bir bileşeni olan bilimsel epistemolojik inançlar açısından incelendiğinde ise, sosyo-ekonomik durumun tek başına öğretmen adaylarının

bilimsel epistemolojik inançları üzerindeki varyansın %0.4 'ünü açıkladığı ve bunun da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, kişilik özellikleri eklendiğinde ise bilimsel epistemolojik inanç üzerindeki varyansın %8.6'sını açıkladığı görüldü. Diğer bir deyişle, sosyo-ekonomik durum ve kişilik özellikleri, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerindeki varyansın çok az bir kısmını açıklamaktadır. Alan yazında epistemolojik inançların sosyo-ekonomik durumdan etkileneceğini ifade eden araştırmalar olmasına karşın (Deryakulu, 2017) kişilik özelliklerinden etkilenebileceği ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Sosyo-ekonomik durum ve kişilik özelliklerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olmasına rağmen bu etkiyi ortaya koyması açısından araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Güngör (2012) de çalışmasında, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin olarak, bu araştırmanın genel sonuçlarıyla benzer bulgular elde etmiştir. Güngör söz konusu çalışmasında, gelişen teknoloji ile birlikte, örneğin internetin, akıllı telefonların, tabletlerin toplumda kullanımının yaygınlaşması sonucu toplumun değiştiği, buna bağlı olarak toplumlar arasındaki bilgi eşitsizliğinin büyük oranda ortadan kalktığı ve ülkemizdeki aile yapısı ile ailelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarının hızlı toplumsal değişime paralel olarak ailelerin eğitim anlayışında farklılık göstermedikleri söylenebilir. Bundan yola çıkarak; aileler arasında sosyo-ekonomik farklılaşmanın azalması, sosyo-ekonomik durumun motivasyon ve başka olabilecek değişkenler üzerinde de etkisini düşürmüş olabileceği sonucuna varılabilir.

ÖNERİLER

Tüm araştırmalarda olduğu gibi, bu çalışmanın da dikkate alınması gereken sınırlamaları vardır. Verilerin kesitsel olması, verilerin kısa zaman diliminde bir kez toplanması, sonuçların nedenlerine ilişkin varılabilecek derinlemesine çıkarımlarda bulunulmasını ya da sonuçlar arasında bağlantısal nedenlere ulaşılmasını kısıtlayabilir. Bu nedenle, değişkenler arasında var olabilecek nedenselliği anlamak için nitel araştırmalar da yapmak gereklidir. Verilerimizin aynı üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımı ile elde edildiği göz önüne alındığında, bu çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı bölgelerdeki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının da katılımıyla oluşturulan daha geniş bir örneklemle incelenmesi, gelecekteki araştırmacıların daha derinlemesine ve genellenebilir bulgulara ulaşmasını sağlayacaktır.

Akademik başarının özyeterlik, hedef yönelimi, nedensel yüklemeler ve epistemolojik inançlarla ilişkili olduğu çok sık karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmadaki motivasyonla ilgili değişkenlere ek olarak akademik başarı değişkeninin de sosyo-ekonomik durum ve kişilik özellikleriyle ilişkisi incelenebilir.

Bu çalışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan, motivasyonun kişilik özelliklerinden etkilendiğini bilen bir öğretmen, öğrencileri için hedef belirleme, kararlı olma, kendi yeteneklerine güvenme, olumlu düşünme gibi içsel motive edici faktörlerle ilgili araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Adal, A. A., & Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 20-41.
- Akdi, Y. (2011). *Matematiksel istatistiğe giriş*. Ankara: Gazi.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Alisinanoğlu, F., (2003). Çocukların denetim odağı algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), s. 97-108.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego: Academic.
- Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ., (1995). Farklı Anne-Baba Tutumlarının 4-11yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarının Etkisinin Araştırılması. *10.Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Ya-Pa, 23-38.
- Arık, İ.A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvaney, N., & Peschar, J. (2003). *Learners for life. Paris: OECD*.

- Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. G. (2003). Personality relationship transaction in adolescence: Core versus surface personality characteristics. *Journal of Personality*, 71, 629–662.
- Aydın, S., Atalay, T. D. (2015), *Öz-düzenlemeli öğrenme*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, H. H., & Kağan, M. (2018). Öğretmen adaylarında özyeterlik algılarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 676-686.
- Baltacı, G. (2022). *Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları, hedef yönelimleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell, & L. Ross (Eds.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures* (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411–424.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi:10.1016/0749- 5978(91)90022-L
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of Human 175 Behaviour* (pp.71–81). New York: Academic.

- Bandura, A. (1995). *Exercise of personel and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed.).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self- evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of good systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütlerde davranış. İnsanın üretim gücü*. Üçüncü Basım. Ankara. Feryal Matbaası.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- Beaubien, J. M., & Payne, S. C. (1999). Individual goal orientation as a predictor of job and academic performance: A meta-analytic review and integration. *In meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, Atlanta, GA.
- Bektas-Cetinkaya, Y., & Oruc, N. (2011). Effects of socioeconomic status and physical learning environment on motivation of university students. *European Journal of Social Sciences*, 21(1), 71-79.
- Bembenutty, H. (2011). Introduction: Self-regulation of learning in postsecondary education. *New directions for teaching and learning*, 126, 3-8. doi:10.1002/tl.439
- Blank, L. M. (2000). A metacognitive learning cycle: A beter warranty for student understanding. *Science Education*, 84(4), 486-506.
- Bowlby, J. (1951). Maternal Care and Mental Health, *Bulletin of the World Health Organization*, 3, s. 355-534.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417–450). Academic.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self regulation*. London: Academic.

- Boeree, C. G., (1997). *Personality theories*. <http://webspace.ship.edu/cgboer/perschapterspdf.html>
- Bozanoğlu, İ., & Sapancı, A. (2015). The relationships between the big five personality traits and academic motivation levels of Turkish university students. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 1(1), 1-7.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (1. Basım), İstanbul: Kaknüs.
- Burger, J. M., 1993. *Personality*. California. Santa Clara Universty Cole Publishing Company Pasific Grove
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı* (19 ed.). Ankara: Pagem A.
- Caspi, A., ve Brent W. R. (2001). Personality development across the life course: The argument for changeand continuity. *UK: Taylor& Francis Ltd*,12(2), 49-66.
- Ch, A. H., Malik, M., Fatima G., & Abid, U. (2017). Secondary school students' socio economic status, mathematics self-concept and achievement goal orientations: a correlational investigation. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 215-227.
- Chen, G., Casper, W. J., & Cortina, J. M. (2001). The roles of self efficacy and task complexity in the relationships among cognitive ability, conscientiousness, and work-related performance: A meta-analytic examination. *Human Performance*, 14, 209–230.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1–16.
- Clemons, T. L. (2008). *Underachieving gifted students: A social cognitive model*. The National Research Center on the Gifted and Talented: Virginia.
- Colquitt, J. A., & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 81, 110–116.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary educational psychology*, 29(2), 186-204.

- Costa, P.T. & McCrae, R.R., (1985). Updating Norman's "adequacy taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 49(3), Sep 1985, 710-721
- Costa, P.T. & McCrae, R.R., (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 54(5), 853-863
- Costa, P.T. & McCrae, R.R., (1992). NEO-PIR, Professional manual. *Psychological Assessment Resources*, Inc. Florida.
- Costa, P.T., McCrae, R.R., & Dye, D.A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness; a revision of the NEO personality inventory. *Personality and Individual Differences*, (12) 9, 887-898.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*, Remzi, 13. Basım, İstanbul.
- Çamlıbel İ. A., (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri* (Uzmanlık tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara,
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çüçen, K. (2001). *Bilgi felsefesi*. Bursa: Asa.
- Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct-and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 434-464.
- Dembo, M. H. (2004). Motivation and learning strategies for college success: a self management approach. lawrence erlbaum associates. Donald, M. G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. Guilford.
- de Blume, A. P. G. (2021). An homage to the research legacy of dr. Gregory Schraw: The theory of self-regulated learning. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 16(2), 11.
- Denkel, A. (2003). *Bilginin Temelleri*. Ankara: Doruk.
- Deryakulu, D. (2017). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde*. Ankara: Nobel Akademik.

- Deryakulu, D., Bıkmaz, F. H., (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *eğitim bilimleri ve uygulama*, 2 (4), 243-257.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 21, 417-440.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57-88). San Diego: Academic.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. P. Mussen, & E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook of child psychology* içinde (s. 643-691). New York: Wiley.
- Doğan, İ. (2000). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Sistem, İstanbul.
- Dornyei, Z. (2002). Discusses motivational strategies that work in class and how and when to use them. *Classroom Activities and Exercises*. The Guardian Weekly (166).
- Ebstrup, J. F., Eplov, L. F., Pisinger, C., & Jørgensen, T. (2011). Association between the Five Factor personality traits and perceived stress: Is the effect mediated by general self-efficacy? *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 24(4), 407-419.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.
- Erikson, E. H., (1984). *İnsanın sekiz çağı*. çev. B. Üstün - V. Şar. Birey ve Toplum, Ankara.
- Erten, Ğ. H. & Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions and L2 achievement. *System*, 42, 391-401.
- Fatemi, A. H., Pishghadam, R., & Asghari, A. (2012). Attribution theory and personality traits among EFL learners. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 229-243.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*, 4th Ed., McGraw-Hill, New York.
- Fuller, B., Jr. ve Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 329-345.

- Ginsburg, G.S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Gobel, P., Mori, S. Thang, S. W., Kan, N. H. & Lee, K. W. (2011). The impact of culture on student attributions for performance: A comparative study of three groups of EFL/ESL learners. *JIRSEA*, 9(1), 27-43.
- Goetz, T., Nett, U. E., Hall, N.C. (2013). Self regulated learning. İçinde, N. C. Hall, & T. Goetz (Eds), *Emotion, Motivation and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Emerald Group Publishing Limited.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34.
- Gopalan, V., Abu Bakar, J., Zulkifli, A., Alwi, A., & Che Mat, R. (2017). A review of the motivation theories in learning. *The 2nd International Conference on Applied Science and Technology 2017 (ICAST'17) AIP Conference Proceedings 1891*, 020043.
- Gökçe, B. (1976). Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme, *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, cilt. 8, sayı.1-2, (s. 46-67)
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Gümüş, Ö. D. (2009). Kültür, değerler, kişilik ve siyasal ideoloji arasındaki ilişkiler: Kültürlerarası bir karşılaştırma (Türkiye-ABD). Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör M. (2012). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin aile tipleri ve aile tutumları açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4)
- Güngör M. (2013). Öğretmen adaylarının problem çözme becerisinin sosyo-ekonomik yapı, aile tipi ve aile tutumları ile ilişkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1071-1088.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin.
- Gürkaynak, İ. (1979). *Sosyo-ekonomik düzey ve çocuk: Psiko-ekolojik Yaklaşım*, Kelaynak,

Ankara

Gürüz, D. ve Eğinli, A. T. (2012). *Kişilerarası iletişim: bilgiler-etkiler-engeller* (3. baskı). Ankara: Nobel.

Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (pp. 169-190). New York: Routledge.

Henderson, R. W., & Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environments for self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 255–281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research* 67(1): 88–140.

Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57–85). Guilford Publications.

Hoyle, R. H. (2006). Personality and self-regulation: Trait and information processing perspectives. *Journal of Personality*, 74, 1507–1526.

Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.

John, O. P., Donahue, E. M., ve Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory-Versions 4a and 54*. Berkley, CA: University of California. Berkley, Institute of Personality and Social Research.

Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 797–807.

Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–127.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1972). *Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları: İzmir Lise Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Kaliski, P. K., Finney, S. J., & Horst, S. J. (2006). Does socioeconomic status influence achievement goal adoption? An investigation of group difference using structured means modeling. *In Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Kanfer F. H., Gaelick L. (1986). Self-management methods. In Kanfer F. H., Goldstein A. P. (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods* (3rd ed., pp. 283–345). New York: Pergamon.
- Kaplan, A. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: Durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli öğrenme, fen başarısı hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim*, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Kasap, H. (1997). Öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim, 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1*, (Program Geliştirme-Öğretmen Yetiştirme-Yaygın Eğitim). Eskişehir: Eylül 1997, s.193-206.
- Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 492-496.
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.

- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557-567.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Korkmaz, İ. (2018). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (246-269) içinde. Pegem Akademi, Ankara doi:10.14527/9786053186724
- Koutsoulis, M.K., & Campbell, J.R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8, 108-127.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kisilik* (17. Basım). Akdeniz, İstanbul.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152
- Kurman, J. (2004). Gender, self-enhancement and self-regulation of learning behaviours in junior high school. *Sex Roles*, 50(9-10), 725-735
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-172.
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyo ekonomik düzey ve psikolojik ihtiyaçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 1-2.
- Leung, P.W., & Kwan, K.S.F. (1998). Parenting styles, motivation orientations, and self-perceived competence: A mediational model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 1-19.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119- 137.
- Malik, R. S. (2018). Educational challenges in 21st century and sustainable development. *Journal of Sustainable Development Education and Research*, 2(1), 9-20. doi:10.17509/jsder.v2i1.12266
- McMillan, J. H., & J. Hearn. 2008. Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons* 87 (1): 40-49.

- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 39–66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 27-50). New York: SpringerVerlag.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409. doi:10.1023/A:1024750807365
- Masthoff, E. D., Trompenaars, F. J., Van Heck G. L., Hodiamont, P. P. & De Vries, J. (2007). The relationship between dimensional personality models and quality of life in psychiatric outpatients. *Psychiatry Research*, 149, 81-88.
- Mc Adams, D.P. (1997). A conceptual history of personality psychology. In. R. Hogan. J. Johnson & S. Briggs (Ed.), *Handbook of Personality Psychology*. (p. 3-39). Academic.
- McCormick, R. (2006). Learning how to learn: A view from the LHTL project England. In *Learning learn network meeting report*. Ispra: CRELL/JRC.
- McCrae, R. R., & Costa, P. X, Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae R.R. ve Costa, P.T. (1991). The NEO personality inventory: Using the five factor model in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 4(69), 367- 372.
- McKinney, A. P., & Carlson, K. D. (2002). *Incremental contribution of trait goal orientation in explaining performance variability*. Paper presented at the 17th annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto, Canada.
- Meece, J.L., (2002). *Child and adolescent development for educators* (2nd ed.). New York: Mc.Graw Hill.
- Meriç, Ü.Y., (1989). İleri endüstri toplumlarında aile kurumları üzerine bir araştırma, *Sosyoloji Dergisi*, s., 150.

- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim kimya müfredatı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350>
- Mount, M.K. Barrick, M.R. Scullen, S.M. & Rounds, J., 2005. Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel Psychology*. 58, 447-478.
- Muis, K. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173-190.
- Navaro, L., (1989). Aşırı koruyuculuğun çocuk üzerine etkileri. Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri. Ankara. Navaro, L. (1989). “Aşırı koruyuculuğun çocuk eğitimine etkileri”, *Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 12-13 Mayıs, İstanbul: Ya-Pa.
- O'Leary, S. G., & Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 449–465.
- Ozkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., & Cakiroglu, E. (2010). Elementary students' scientific epistemological beliefs in relation to socio-economic status and gender. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 873-885.
- Özdiñç, B. & Spock, B., (2000). Çocuk bakımı ve eğitimi, *Çocuk ve Aile Dergisi*, <http://www.superanne.com/aile/disiplin.shtml>.
- Özen, S., (1987). Sosyal hareketlilikte aile ve eğitim ilişkileri. *Sosyoloji Dergisi*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Sayı: 1, s.,123-136.
- Özen, Y., (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize.
- Özgüven, İ. E., (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.
- Özkan, Ş., & Tekkaya, C., (2011). Epistemolojik inançlar cinsiyete ve sosyo-ekonomik statüye göre nasıl değişmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 339-348.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578

- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.
- Parker, K. R. (2013). *Student-teacher relationships and impacts of goal orientation, personality, socio-economic status, and performance: An examination of those Served by Project GRAD Knoxville*.
- Patton, M.Q., (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Pegem akademi: Ankara.
- Paulsen, M., & Feldman, K. (2007). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Cognitive and behavioral strategies. *Research in Higher Education*, 48(3), 353-401.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. & Beaubien, J. M., (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of applied psychology*, 92(1), 128.
- Peabody, D. & Goldberg, L.R., (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(57), 552-567.
- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17(6), 435-448.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (452-501). San Diego, CA: Academic.
- AkınPintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Practice Hall Merrill.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*: Routledge.
- Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science Education*, 77(3), 261-278.
- Reiner, M., & Gilbert, J. (2000). Epistemological resources for thought experimentation in science learning. *International Journal of Science Education*, 22(5), 489-506.
- Sakız, G. & Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme kuramsal bakış. Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s.1-27). Ankara: Nobel.
- Scheider, B.H., (1993). *Children's social competence in context, the contributions of family, school and culture*, Pergamon, Britain: BPCC Wheatons Ltd. Exeter.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology* 82(3): 498–504.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3): 355–370.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley K., (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement theory, research, and practice* (pp. 83-110). New York: SpringerVerlag.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, İçinde, D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7 (2), 112-137
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Journal*, 33, 359–382.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 59-78). New York: Macmillan.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 349-367). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slocum, J. W. & Hellriegel D., (2007), *Fundamentals of organisational behaviour*, Thomson South-Western, China.
- Sert, H. N. (2020). *Sosyo-ekonomik düzeyi düşük yerleşim bölgelerinde yaşayan ergenlerde çocukluk çağı travmaları ve özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sirazieva, L. M., Zamaletdinov, R. R., Fahrutdinova, R. A., & Fahrutdinov, R. R. (2018). Models of self-regulated learning in the context of new higher education standards implementation. *The Journal of Social Sciences Research*, 4, 17-22.

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417–453.
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The big five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2011). *Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve bes faktör kişilik envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. In G., Underwood (Ed.), *Traffic and Transport Psychology*, (Bölüm 18). Oxford: Elsevier.
- Şahin, F. & Çetin, F., (2017). The mediating role of general self-efficacy in the relationship between the big five personality traits and perceived stress: a weekly assessment study. *Psychological Studies*, 62(1), 35-46.
- Şimşek, T. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve sosyoekonomik durumlarını yansıtan bazı değişkenlerin öğrenme ve motivasyon algıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (8), 939-971.
- Tınar, M.Y. (1999). Çalışma yaşamı ve kişilik. *Mercek Dergisi*, Sayı 14. Mess.
- Topçu, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

- Türkçapar, Ü. (2015). Analyzing state and private school students' achievement goal orientation levels in terms of some variables. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2695-2701.
- Türkdoğan, O., (1990). Eski Türklerde aile tipolojisi, *1. Aile Şurası Bildirileri*, Ankara, s.,466. 9(1), 346-360.
- Tüzün O. & Sayar K., (2006) Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*. 19, 24-39.
- Uzun, S. (2020). Yaşlılarda, kadınlarda ve adölesanlarda kişilik algısı değişimi ve nedenleri. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 431-449.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D., (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149–170.
- Viswesvaran, C. & Ones, D. S., (2003). Measurement error in “big five factors” personality assessment. B. Thompson (Ed.), *Score reliability-contemporary thinking on reliability issues* (pp. 245-257). California: Sage Publications.
- Walter, V., (2000)., 16PF fifth edition personal career development profile: Technical and interpretative manual. *Institute of Personality and Ability Testing*., Inc. Champaign, Illinois.
- Wang, M., & Erdheim, J. (2007). Does the five-factor model of personality relate to goal orientation? *Personality and individual differences*, 43(6), 1493-1505.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71: 3–25.
- Weiner, B. (1985). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73–84). New York: Guilford.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.

- Williams, M., Burden, R. & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Teknik Rapor No. 23, 171-84). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 153– 189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E., Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Wood, R., Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (1989), pp. 361-384.
- Yanbaşı, G. (1991). *Kisilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Yavuzer, H. (2001). *Yaygın anne baba tutumları, ana baba okulu*, Ankara: Remzi.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-8.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç.B., (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yuet, C. C. (2008). *The Relationship between motivation and achievement in foreign language learning in a sixth form college in Hong Kong*. Doktora Tezi, University of Leicester, Leicester, United Kingdom.
- Zimmerman; B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocess? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman; B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.(1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework

- for education. In Schunk, D.H.; Zimmerman, B.J. (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications* (pp.3-21). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey.
- Zimmerman, B.J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), New York: Cambridge University.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. *In Handbook of self-regulation*. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), (pp. 452-502). San Diego, CA, Academic.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: a key proactive source of academic selfregulation. İçinde, D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self regulated learning: theory and research and applications* (ss. 267-296). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.
- Zweig, D., & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation, and performance intentions. *Personality and Individual Differences*, 36(7), 1693-1708.

EKLER



EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilgi Formu

Bölümünüz:

Sınıfınız:

Cinsiyet

☐Kadın ☐Erkek

Kardeş sayısı

☐3'ten az ☐3 ve üstü

Anne Eğitimi

☐Okuryazar ☐İlköğretim ☐Ortaöğretim ☐Üniversite ☐Okuryazar değil

Baba Eğitimi

☐Okuryazar ☐İlköğretim ☐Ortaöğretim ☐Üniversite ☐Okuryazar değil

Anne Meslek

☐Ev hanımı ☐Emekli SGK ☐İşçi ☐Serbest Meslek ☐Memur ☐Hayatta değil

Baba Meslek

☐Çalışmıyor ☐Emekli SGK ☐İşçi ☐Serbest Meslek ☐Memur ☐Hayatta değil

Aylık

☐Asgari altı ☐Asgari üstü

Aile Yapısı

Sahip olduğunuz ailenizi nasıl tanımlarsınız?

☐Eskiye göre hem yaşam şekli hem de değer yargıları değişmiş aile

☐ Yaşam şekli, örf ve adetlerine bağlı topluma göre değişmiş aile

☐ Dinine, örf ve adetlerine bağlı aile

☐ Önceki yaşam biçimini koruyan aile

Aile Tutumları

Ailenizin size karşı tutum ve davranışlarını nasıl tanımlarsınız?

☐ Güçlü ve yeterli olup gerektiğinde sorunlarıma duyarlı, anlayışlı

☐ Demokrat

☐ Koruyucu benimle ilgili her şeyle ilgilenen

☐ Sevecen ancak benimle ilgili her sorunu çözen

☐ Umursamaz

EK 2. BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Konuşkanım	1	2	3	4	5
2. Başkalarının hatasını bulmaya eğilimliyim	1	2	3	4	5
3. Bir işi tam yaparım	1	2	3	4	5
4. Depresif ve hüzünlüyüm	1	2	3	4	5
5. Orijinal biriyim, yeni fikirler üretirim	1	2	3	4	5
6. İçine kapanık biriyim	1	2	3	4	5
7. Yardımseverim	1	2	3	4	5
8. Bazen dikkatsiz olabilirim	1	2	3	4	5
9. Rahatım, stresle iyi baş ederim	1	2	3	4	5
10. Birçok farklı konuya meraklıyım	1	2	3	4	5
11. Enerji doluyum	1	2	3	4	5
12. Başkalarıyla ağız dalaşı başlatırım	1	2	3	4	5
13. Güvenilir bir çalışanım	1	2	3	4	5
14. Gergin olabilirim	1	2	3	4	5
15. Zekiyim, derin düşünebilirim	1	2	3	4	5
16. Heyecan ve coşku yaratırım	1	2	3	4	5
17. Bağışlayıcıyım	1	2	3	4	5
18. Düzensiz olmaya eğilimliyim	1	2	3	4	5
19. Çok endişeliyim	1	2	3	4	5
20. Zengin hayal gücüne sahibim	1	2	3	4	5
21. Sessiz kalmaya eğilimliyim	1	2	3	4	5
22. İnsanlara genellikle güvenirim	1	2	3	4	5
23. Tembel olmaya eğilimliyim	1	2	3	4	5
24. Duygusal açıdan dengeliyim, kolay kolay üzülmem	1	2	3	4	5
25. Yaratıcıyım	1	2	3	4	5

26. Girişken bir kişiliğe sahibim	1	2	3	4	5
27. Soğuk ve ilgisiz olabilirim	1	2	3	4	5
28. Bir işi bitirmeden bırakmam	1	2	3	4	5
29. Duygusal durumum değişkendir	1	2	3	4	5
30. Sanatsal ve estetik deneyimlere değer veririm	1	2	3	4	5
31. Bazen utangaç ve tutuk olurum	1	2	3	4	5
32. Hemen hemen herkese karşı düşünceli ve nazik biriyim	1	2	3	4	5
33. İşleri verimli biçimde yaparım	1	2	3	4	5
34. Gergin durumlarda sakin kalırım	1	2	3	4	5
35. Rutin işler yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
36. Dışa dönük, sosyal biriyim	1	2	3	4	5
37. Bazen insanlara karşı kaba olurum	1	2	3	4	5
38. Plan yapar ve onları uygulayım	1	2	3	4	5
39. Kolayca heyecanlanırım	1	2	3	4	5
40. Düşünmekten ve fikirlerle oynamaktan hoşlanırım	1	2	3	4	5
41. Sanatsal ilgilerim azdır	1	2	3	4	5
42. Başkaları ile işbirliği yapmaktan hoşlanırım	1	2	3	4	5
43. Dikkatim kolay dağılır	1	2	3	4	5
44. Sanat, müzik ve edebiyat konularında çok bilgiliyim.	1	2	3	4	5

EK 3. BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeler için size en uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Bilimsel bilgi doğanın gözlemlenmesiyle başlar.	1	2	3	4	5
2. Bilimsel buluş süreci çoğunlukla yoğun bir yaratıcılığı ve zevk almayı gerektirir.	1	2	3	4	5
3. Bilimsel buluş süreci çoğunlukla olay ya da olgulara genel kabulün dışında bir gözle bakabilme yeteneğini gerektirir.	1	2	3	4	5
4. Yeni bilimsel bilginin kazanılması gözlemden denencelere, sınamadan genellemeye, oradan da kuram oluşturmaya doğru ilerler.	1	2	3	4	5
5. Sezgi, bilimsel buluşta önemli rol oynar.	1	2	3	4	5
6. Bilim insanları araştırma konularına seçici olarak odaklandıklarında büyük olasılıkla buluş yapmayı başarırlar.	1	2	3	4	5
7. Bilim insanlarının yaptıkları araştırmalara kendi kişisel ve duygusal bakış açılarını katmamaları, bilimsel buluşun en ideal biçimidir.	1	2	3	4	5
8. Bilim, nesnel ifadelerden oluşan bilgilere ulaşmayı hedefler.	1	2	3	4	5
9. Bilim insanlarının gerçek işi sanat olarak tanımlanabilir.	1	2	3	4	5
10. Bilim insanları, büyük bir özenle sıradan insanların dünyaya ilişkin bakış açılarını değiştirmeye çalışırlar.	1	2	3	4	5
11. Çoğu bilim insanı, doğaya ilişkin ilk izlenimlerine aşırı derecede güvenmelerini azaltacak ve deneyimlerini yorumlamada kendilerine rehberlik edecek kuramlara güvenirler.	1	2	3	4	5

12. Bir kuramın geçerliliği, yalnızca deneyimlerle sınanamayacağından ve önermeleri de gözlemlenebilir olgularla sınırlı olduğundan kuramın geçerliliği sürekli gözden geçirilmelidir.	1	2	3	4	5
13. Farklı kültürlerin doğa yasalarına ilişkin geçerli bilgiye ulaşmada farklı süreçleri vardır.	1	2	3	4	5
14. Mantıklı bilimsel düşünceler bazen hayallerden ve öngörülerden doğar.	1	2	3	4	5
15. Bilim insanlarının bilgiye ulaşmada izledikleri kuralların ve kullandıkları araçların kesinlikle bilincinde olmaları gereklidir.	1	2	3	4	5
16. Bilimsel buluş süreci zor bir hukuki karar verme sürecine benzer.	1	2	3	4	5
17. Bilimsel yöntemin geçerli olması zorunluluğundan dolayı, bilimsel bilgiler, bilim insanlarının yaptıkları kişisel seçimlerden çok doğanın kendi yasalarınca belirlenir.	1	2	3	4	5
18. Bilimsel buluş sürecinde, çoğunlukla kabul edilen kuram amaçlı olarak yürütülmeye çalışılır.	1	2	3	4	5
19. Bilimin amacı, deneyimleri geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış mutlak yasalar aracılığıyla denetlemektir.	1	2	3	4	5
20. Bilim insanları için birbiriyle ilişkisiz görünen bilimsel ve bilimsel olmayan kaynaklardan düşünce üretmek alışılmamış bir şey değildir.	1	2	3	4	5
21. Düz bir mantıkla düşünmek yerine kavramlar arasında karmaşık ilişkiler kurabilmek çoğu bilim insanının özelliğidir.	1	2	3	4	5
22. Bilim insanları pek çok işlemi aynı anda yaparlar.	1	2	3	4	5
23. Bilim, aynı alandaki diğer yetkin bir bilim insanının gelecekte tekrar edebileceği deneylere dayalıdır.	1	2	3	4	5

24. Fen öğrenme olanaklı olduğu ölçüde aşamalı olarak ilerlemelidir.	1	2	3	4	5
25. İlköğretim düzeyindeki öğretmenlerin öğrettikleri kavramları tam anlamıyla anlamış olmaları önemlidir.	1	2	3	4	5
26. Okuma ve çalışma yaprakları fen öğretiminde çok etkili bir yol olabilir.	1	2	3	4	5
27. Öğrencilerin gözlem, denenceler (hipotezler), denemeler, genellemeler ve kuramları içeren bilimsel yöntemin aşamalarını bilmeleri önemlidir.	1	2	3	4	5
28. Öğrenciler ileride fenle ilgili bir meslek seçmeyi düşünüyorlarsa, lisede olanaklı olduğu ölçüde fenle ilgili çok sayıda seçmeli ders almaları teşvik edilmelidir.	1	2	3	4	5
29. Türkiye’de öğretmenlerin bilimsel kavramlardaki yetkinliğinden çok, fen bilgisini öğretmede kullandıkları yaklaşımlar daha büyük bir sorundur.	1	2	3	4	5
30. Bilimsel okur-yazarlığı arttırmanın en önemli anahtarı öğrencilerin fenle ilgili ders kitapları ve makaleleri okuma yeteneklerini arttırmaktır.	1	2	3	4	5

EK 4. ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.	1	2	3	4	5
2. Sorunlarımdan biri bir işe zamanında başlayamamamdır.	1	2	3	4	5
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam başarana kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.	1	2	3	4	5
5. Her şeyi yarım bırakırım.	1	2	3	4	5
6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.	1	2	3	4	5
8. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	1	2	3	4	5
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.	1	2	3	4	5
10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.	1	2	3	4	5
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.	1	2	3	4	5
12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
13. Başarısızlık benim azmimi arttırır.	1	2	3	4	5
14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.	1	2	3	4	5
15. Kendine güvenen biriyim.	1	2	3	4	5

16. Kolayca pes ederim.	1	2	3	4	5
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5



EK 5. BAŞARI/ BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

Aşağıda verilen nedenler en başarılı olduğunuz dersteki <u>başarınızı</u> ne derecede etkilemektedir? (Bu bölümü en <u>başarılı</u> olduğunuz dersi düşünerek yanıtlayınız.)	Hiç Etkilemiyor	Orta Düzeyde Etkiliyor	Çok Etkiliyor
1. Öğretmeni seviyor olmam	H	O	Ç
2. Sınavlarda dikkatimi toplayabilmem	H	O	Ç
3. Sınav sorularının anlaşılır olması	H	O	Ç
4. Bu dersin sıkıcı olmaması	H	O	Ç
5. Bu derste yetenekli oluşum	H	O	Ç
6. Kişisel sorunlarımın olmaması	H	O	Ç
7. Evdeki koşulların uygun olması	H	O	Ç
8. Temelimin iyi olması	H	O	Ç
9. Öğretmenin ders işleyişini beğeniyor olmam	H	O	Ç
10. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olması	H	O	Ç

Aşağıda verilen nedenler en başarısız olduğunuz dersteki <u>başarısızlığınızı</u> ne derecede etkilemektedir? (Bu bölümü en <u>başarısız</u> olduğunuz dersi düşünerek yanıtlayınız.)	Hiç Etkilemiyor	Orta Düzeyde Etkiliyor	Çok Etkiliyor
1. Öğretmeni sevmiyor olmam	H	O	Ç
2. Sınavlarda dikkatimi toplayamamam	H	O	Ç
3. Sınav sorularının anlaşılabilmesi	H	O	Ç
4. Bu dersin sıkıcı olması	H	O	Ç
5. Bu derse karşı yeteneksiz oluşum	H	O	Ç
6. Çalışma zamanımın yeterli olmaması	H	O	Ç
7. Kişisel sorunlarımın olması	H	O	Ç
8. Evdeki koşulların uygun olmaması	H	O	Ç
9. Temelimin iyi olmaması	H	O	Ç
10. Öğretmenin ders işleyişini beğenmemem	H	O	Ç

EK 6. HEDEF YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5
3. Zamanla öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5
4. Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir.	1	2	3	4	5
5. Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
6. Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7. Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
8. Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	1	2	3	4	5
9. Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.	1	2	3	4	5
10. Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
11. Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
12. Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

13. En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.	1	2	3	4	5
14. Sınavdan yüksek not almak başarının en önemli göstergesidir.	1	2	3	4	5
15. Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
16. Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
17. Başarısız olduğum durumlarda bile birşeyler öğrendiğime inanırım.	1	2	3	4	5
18. Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
19. Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.	1	2	3	4	5
20. Öğrenme çalışmalarında hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.	1	2	3	4	5
21. Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
22. Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
23. Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.	1	2	3	4	5
24. İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.	1	2	3	4	5
25. Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Arkadaşlarımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5

EK 7. GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi.....
tarafından yürütülen “.....” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

- **Araştırmanın Amacı**

.....
.....
.....
.....

- **Araştırmanın İçeriği**

.....
.....
.....

- **Araştırmanın Nedeni** ☐ Bilimsel Araştırma ☐ Tez Çalışması

- **Araştırmanın Öngörülen Süresi**

.....

- **Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:**

.....

- **Araştırmanın Yapılacağı Yerler**

.....

KATILIMCI BEYANI

.....

başlıklı araştırmanın yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler

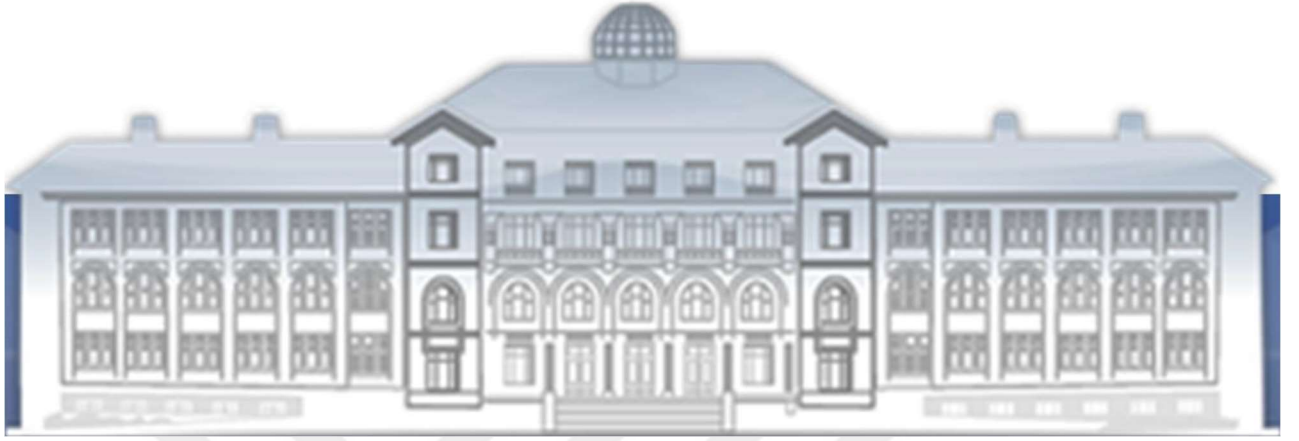
aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma Yürütücüsünün Adı ve Soyadı	Tarih ve İmza
Adres ve Telefon	

Katılımcı Adı ve Soyadı	Tarih ve İmza
Adres ve Telefon	

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli/Vasinin Adı ve Soyadı	Tarih ve İmza
Adres ve Telefon	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..