

161450

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARININ
İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ
DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE
MOTİVASYONEL İNANÇLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

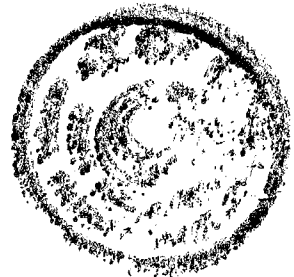
Işıl ÜREDİ

SBE Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Hazırlanan

DOKTORA TEZİ

Tez Savunma Tarihi : 05.09.2005
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Münire ERDEN (YTÜ)
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Füsun AKARSU (BÜ)
: Doç. Dr. Alev Önder (MÜ)
: Yard. Doç. Dr. Canan SAVRAN (MÜ)
: Yard. Doç. Dr. Seval FER (YTÜ)

İSTANBUL, 2005



**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARININ
İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ
DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE
MOTİVASYONEL İNANÇLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Işıl ÜREDİ

SBE Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Hazırlanan

DOKTORA TEZİ

**Tez Savunma Tarihi
Tez Danışmanı
Jüri Üyeleri**

: 05.09.2005
: Prof. Dr. Münire ERDEN (YTÜ)
: Prof. Dr. Füsün AKARSU (BÜ)
: Doç. Dr. Alev Önder (MÜ)
: Yard. Doç. Dr. Canan SAVRAN (MÜ)
: Yard. Doç. Dr. Seval FER (YTÜ)

Münire Erden
Füsün Akarsu
Alev Önder

İSTANBUL, 2005



ÖNSÖZ

Bu çalışmada, algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Çalışmamın başlangıcından sonlandırılmasına kadar her aşamasında bana destek veren pek çok kişiye teşekkür borçluyum. Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, beni motive ederek çalışmamı keyifli bir şekilde bitirmemi sağlayan, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli danışmanım Prof. Dr. Münire Erden'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın istatistiksel analizlerinde büyük emek harcayan ve bana zaman ayıran Yard. Doç. Dr. Canan Savran'a; değerli fikirleriyle çalışmama katkıda bulunan Doç. Dr. Alev Önder'e; tezimi dikkatle okuyup değerlendiren Prof. Dr. Füsün Akarsu ve Yard. Doç. Dr. Seval Fer'e teşekkür ederim.

Dilsel eşdeğerlik çalışmamdaki katkılarından dolayı Prof. Dr. Ali Baykal ve Öğr. Gör. Dr. Banu Karadağ'a; akademik hayatımın her aşamasında desteğini yürekten hissettiğim Prof. Dr. Adil Çağlar'a; Yıldız Teknik Üniversitesi'nde doktora yapmam için beni destekleyen bölüm başkanım Prof. Dr. Ayla Oktay ve anabilim dalı başkanım Prof. Dr. Sefer Ada'ya sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca tezimin düzenlenmesi için bana zaman ayıran Arş. Gör. Emel Tok'a; doktora sürecindeki desteğinden dolayı Arş. Gör. Sibel Cengizhan'a; fikir alışverişinde bulunduğum Arş. Gör. Sertel Altınışık'a ve çalışmam boyunca gösterdiği sabır ve bilimsel destek için eşim Öğr. Gör. Lütfi Üredi'ye teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, Eylül, 2005

Işıl ÜREDİ



ÖZET

Araştırmanın temel amacı, algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisini incelemektir.

İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, algılanan anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2000) tarafından ülkemiz koşullarına uyarlanan, “Anne Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ise Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Sınıftaki akademik performansa ilişkin motivasyonel inançlar ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme aracının Türkiye koşullarına uyarlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, oluşturulan Türkçe formun dil açısından İngilizce forma eşdeğer nitelikte olduğu, ölçekteki her bir maddenin faktör yapısı bakımından orijinal ölçekteki maddelere uygun bir yapıya sahip olduğu ve bütün maddelerin güvenilir olduğu (bilişsel strateji kullanımı $\alpha = .82$, öz-düzenleme $\alpha = .84$, öz-yeterlik $\alpha = .92$, içsel değer $\alpha = .88$ sınav kaygısı $\alpha = .81$) gözlemlenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise 2004-2005 öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam eden toplam 350 öğrenciye ölçme araçları uygulanmış ve algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar üzerindeki etkisi tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutlarının (kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme) sınav kaygısı haricindeki motivasyonel inançların ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiş, bu değişkenlerin yordanmasında en büyük payın kabul/ilgi boyutuna ait olduğunu ortaya koymuştur. Sınav kaygısında ise algılanan anne baba tutumlarının yalnızca özerklik boyutunun anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sonuçlar, algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik haricindeki motivasyonel inanç puanlarına ilişkin açıkladığı varyans yüzdesinin kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu, her iki cinsiyet için de algılanan anne baba tutumlarının sınav kaygısı puanının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir.

Anne baba tutumu kategorilerine göre yapılan değerlendirmeler ise demokratik aile tutumu algısına sahip öğrencilerin otokratik, ihmalkar ve müsamahakar aile tutumu algısına sahip öğrencilere göre içsel değer, öz-yeterlik inancı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyinin daha yüksek olduğunu, ailesini otokratik olarak algılayan öğrencilerin ise demokratik olarak algılayan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısına sahip olduğunu göstermiştir. Çocuk sırasına göre yapılan değerlendirmeler ise demokratik aile algısına sahip birinci çocukların, otokratik ve ihmalkar aile algısına sahip birinci, üçüncü ve sonraki çocuklara göre, aynı zamanda otokratik, ihmalkar ve müsamahakar aile algısına sahip ikinci çocuklara göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına ve içsel değer algısına sahip olduklarını, ailesini otokratik olarak algılayan birinci çocukların ise, diğer aile algılarına sahip çocuklara göre daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip olduklarını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Algılanan anne baba tutumları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançlar



ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the contributions of perceived parenting styles to 8th class primary school students' self-regulated learning strategies and motivational beliefs.

The perceived parenting styles were determined by utilizing the "Parenting Styles Scale" developed by Lamborn, Mounts, Steinberg and Dornbusch (1991) and adapted into Turkish by Yılmaz (2000). Students' self-regulated learning strategies and motivational beliefs were measured by "The Motivated Strategies for Learning Questionnaire" developed by Pintrich and De Groot (1990). The scale was adapted into Turkish by the researcher with the aim of measuring self-regulated learning strategies and motivational beliefs related to academic performance in the classroom. After providing transliterational equivalence, validity and reliability studies of the adaptation process indicated that the Turkish form of the scale was found to be transliterally equal to the original form. Further, it was found that all the items in the Turkish form of the scale were similar to the items in the original form in terms of factorial structure and reliable (cognitive strategy use $\alpha = .82$, self-regulation $\alpha = .84$, self-efficacy $\alpha = .92$, intrinsic value $\alpha = .88$, test anxiety $\alpha = .81$).

In the second phase of the study, three hundred and fifty 8th grade students from a primary school which is representative of middle socio-economic status, in Kadıköy-İstanbul responded to the "Parenting Styles Scale" and "The Motivated Strategies for Learning Questionnaire".

The results revealed that perceived parenting style dimensions (acceptance/involvement, psychological autonomy, and strictness/supervision,) contribute to self-regulated learning strategies and motivational beliefs except for test anxiety. The most impressive prediction comes out from the acceptance/involvement dimension of the perceived parenting styles. Also, it was seen that only the psychological autonomy dimension of perceived parenting style contributes to test anxiety. In addition, the results indicated that the predictive power of perceived parenting styles for self-regulated learning strategies and motivational beliefs except self-efficacy in girls is stronger than boys. Furthermore, for both boys and girls, it was found that perceived parenting styles don't contribute to the test anxiety.

The analysis regarding the categories of perceived parenting styles indicated that the students who perceive their parents as authoritative, have higher level of intrinsic values, self-efficacy beliefs and the use of self-regulated learning strategies than those who perceive their parents as authoritarian, neglectful, indulgent. On the other hand, students who perceive their parents as authoritarian, have higher test anxiety than those who perceive their parents as authoritative. Finally, the results showed that the first born children who perceive their parents as authoritative, have higher level of self-efficacy beliefs and intrinsic values than the first, third and later born children who perceive their parents as authoritarian and neglectful and second born children who perceive their parents as authoritarian, neglectful and indulgent. Also, the results indicated that the first born children who perceive their parents as authoritarian have higher level of test anxiety than children having other parenting styles.

Key Words: Perceived parenting styles, self-regulated learning strategies, motivational beliefs.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	İi
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	İv
İÇİNDEKİLER.....	V
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Öz-düzenleyici Öğrenme.....	4
1.1.1.1. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Tanımı.....	4
1.1.1.2. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Sosyal Bilişsel Temelleri.....	5
1.1.1.3. Öz-düzenleyici Öğrenmeye İlişkin Modeller.....	8
1.1.1.3.1. Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz-düzenleme Modeli.....	8
1.1.1.3.2. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli	10
1.1.1.3.3. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli.....	12
1.1.1.3.4. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli.....	13
1.1.1.3.5. Pintrich'in Öz-düzenleyici Öğrenmeye İlişkin Genel Modeli.....	15
1.1.1.3.6. Öz-düzenleyici Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması.....	17
1.1.1.4. Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri.....	20
1.1.1.4.1. Bilişsel Stratejiler.....	20
1.1.1.4.2. Üst Biliş Stratejileri (Metacognitive Strategies)	21
1.1.1.4.3. Kaynakları Yönetme Stratejileri.....	23
1.1.1.5. Öz-düzenleyici Öğrenmede Motivasyonel İnançlar.....	24
1.1.1.5.1. Değer Ögesi: Amaç Yönelimi.....	25
1.1.1.5.2. Değer Ögesi: Göreve Verilen Değer.....	26
1.1.1.5.3. Beklenti Ögesi: Öğrenme ve Performansa İlişkin Öz-yeterlik İnanç.....	27
1.1.1.5.4. Duyuşsal Öge: Sınav Kaygısı.....	29
1.1.1.6. Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar Arasındaki İlişki.....	29



1.1.1.7. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi.....	30
1.1.1.7.1. Beceri Olarak Öz-düzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi.....	31
1.1.1.7.2. Etkinlik Olarak Öz-düzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi.....	35
1.1.2. Anne Baba Tutumları.....	36
1.1.2.1. Anne Baba Çocuk İlişkisi.....	36
1.1.2.2. Anne Baba Tutumlarına İlişkin Modeller.....	37
1.1.2.2.1. Psikodinamik Model.....	38
1.1.2.2.2. Öğrenme Modeli.....	38
1.1.2.2.3. Baumbrind'in Sınıflandırması.....	38
1.1.2.2.4. Maccoby ve Martin'in Sınıflandırması.....	41
1.1.2.3. Anne Baba Tutumlarının Ölçülmesi.....	42
1.1.2.4. Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler.....	47
1.2. Araştırmanın Önemi.....	49
1.3. Problem cümlesi.....	50
1.4. Alt Problemler.....	50
1.5. Sayıtlar.....	50
1.6. Sınırlılıklar.....	50
1.7. Tanımlar.....	51
BÖLÜM II	53
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	53
2.1. Öz-düzenleyici Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	53
2.2. Anne Baba Tutumları İle İlgili Araştırmalar.....	67
BÖLÜM III	78
YÖNTEM	78
3.1. Araştırma Modeli.....	78
3.2. Çalışma Grubu.....	78
3.3. Veri Toplama Araçları.....	78
3.3.1. Anne Baba Tutum Ölçeği.....	78
3.3.2. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği.....	80
3.3.2.1. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması.....	80
3.3.2.1.1. Dil Eşdeğerliği Çalışması.....	81
3.3.2.1.2. Geçerlik Çalışması.....	85

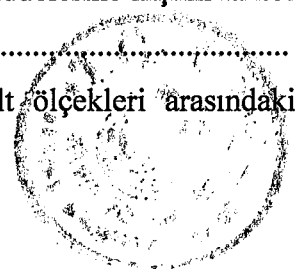


3.3.2.1.3. Güvenirlik Çalışması.....	89
3.4. Verilerin Toplanması.....	93
3.5. Verilerin Analizi.....	93
BÖLÜM IV	95
BULGU VE YORUMLAR	95
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	95
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	104
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	110
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	115
BÖLÜM V	122
SONUÇ VE ÖNERİLER	122
5.1. Sonuçlar	122
5.2. Öneriler.....	123
KAYNAKLAR	126
EKLER	141
Ek-1: Anne Baba Tutum Ölçeği.....	141
Ek-2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği.....	143
Ek-3: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasında “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”ne Verilen Cevaplardan Elde Edilen Puanların Normal Dağılıma Uygunluğu.....	146
Ek-4: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin Alt Ölçeklerinde Bulunan Maddelere İlişkin Ayırdedicilik Değerleri.....	147
ÖZGEÇMİŞ	151

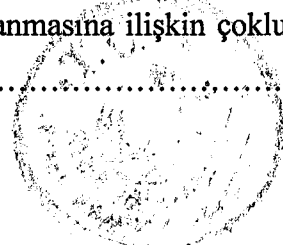


ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1.1: Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin aşamalar ve alanlar.....	16
1.2: Öz-düzenleyici öğrenme modellerinin öğrenme sürecinin aşamalarına ilişkin öngördüğü öğeler açısından karşılaştırılması.....	18
1.3: İki amaç yönelimi ve yaklaştığı –kaçındığı odaklar.....	26
1.4: Öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları.....	34
1.5: Baumrind'in anne baba tutumuna ilişkin sınıflandırması.....	40
1.6: Maccoby ve Martin (1883)' in iki boyutlu bakış açısı.....	41
1.7: Ülkemizde anne baba tutumlarının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları.....	46
3.1: Dil eşdeğerliği çalışmasında kullanılan Solomon dört grup modelinin görünümü.....	81
3.2: Dil eşdeğerliği çalışması için seçilen grupların öz-düzenleyici öğrenme stratejileri motivasyonel inançlarına ilişkin son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri.....	82
3.3: Dil eşdeğerliği çalışması için seçilen grupların öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki fark ile ilgili varyans analizi sonucu.....	83
3.4: "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin alt ölçeklerinin Türkçe ve İngilizce formlarının ortalama, standart sapma, ilişki ve t değerleri.....	83
3.5: "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin maddelerinin Türkçe ve İngilizce formlarının ortalama, standart sapma, ilişki ve t değerleri.....	84
3.6: "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarına ilişkin Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's testi sonucu.....	85
3.7: "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarına ilişkin faktör analizi sonuçları.....	86
3.8: "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarında bulunan ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri.....	87
3.9: "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin alt ölçekleri arasındaki	



ilişkiler.....	88
3.10: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçekleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkiler.....	89
3.11: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçeklerine ilişkin ön-test son-test ilişkili grup t-testi sonuçları.....	90
3.12: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları.....	91
3.13: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin farklı dillerdeki formlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri.....	91
3.14: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin alt ölçeklerine ilişkin madde analizi sonuçları.....	92
4.1: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçekleri için Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları.....	95
4.2: Algılanan anne baba tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişkiler.....	96
4.3: Bilişsel strateji kullanımı puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi	96
4.4: Bilişsel strateji kullanımı puanının yordanmasına yönelik regresyon modeline ilişkin parametreler.....	97
4.5: Öz-düzenleme puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi.....	98
4.6: Öz-düzenleme puanının yordanmasına yönelik regresyon modeline ilişkin parametreler.....	98
4.7: Öz-yeterlik puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi.....	99
4.8: Öz-yeterlik puanının yordanmasına yönelik regresyon modeline ilişkin parametreler.....	99
4.9: İçsel değer puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi	100
4.10: İçsel değer puanının yordanmasına yönelik regresyon modeline ilişkin parametreler.....	100
4.11: Sınav kaygısı puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi.....	102
4.12: Kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişkiler.....	105
4.13: Kız ve erkek öğrencilerde bilişsel strateji kullanımının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi.....	105



4.14: Kız ve erkek öğrencilerde öz-düzenleme puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi	106
4.15: Kız ve erkek öğrencilerde öz-yeterlik puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi.....	107
4.16: Kız ve erkek öğrencilerde içsel değer puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi	108
4.17: Kız ve erkek öğrencilerde sınav kaygısı puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi	109
4.18: Algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	111
4.19: Algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonucu.....	112
4.20: Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların hangi anne baba tutumları arasında farklılık gösterdiğine ilişkin Dunnet-C testi sonucu.....	113
4.21: Çocuk sırası ve algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	116
4.22: Algılanan anne baba tutumları ve çocuk sırasına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların farklılığına ilişkin iki faktörlü MANOVA analizi sonucu.....	118
4.23: Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların çocuk sırası ve algılanan anne baba tutumlarına göre nasıl farklılık gösterdiğine ilişkin Dunnet-C testi sonucu.....	120



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1.1: Akademik öğrenmenin döngüsel aşamaları.....	9
1.2: Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modeli.....	11
1.3: Dört aşamalı öz-düzenleyici öğrenme modeli.....	14
1.4: Öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin bir model.....	28
3.1: Araştırma kapsamında yer alan yordayıcı ve yordanan değişkenler.....	94



BÖLÜM I

GİRİŞ

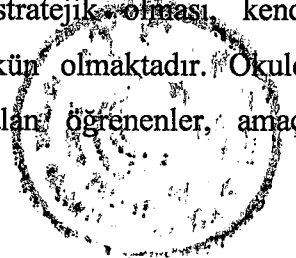
Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknoloji ve bilgi sistemlerinin hızla ilerlediği ve farklılaştığı çağımızda bilimde gerçekleşen gelişmeler politikadan ekonomiye pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bilginin temel yapısındaki değişiklikler, eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuş, akıl ve gözlemle ulaşılan bilginin mutlak ve her zaman geçerli olmadığı kabul edilmesiyle beraber bilgi yüklemeye yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılması ve öğreneni merkeze alan yaklaşımların ön plana çıkarılması önem kazanmıştır. Böylelikle bireyi, yani öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışı öğretmenin ve öğrenenin eğitim sürecindeki rollerini değiştirmiş, öğretmenden, bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırma, rehberlik etme ve destekleme; öğrenenden ise kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenme gibi rolleri gerçekleştirmesi beklenmiştir. Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli bir alana doğru gerçekleşen bu değişimle, bağımsız hareket edebilen, eleştirel düşünebilen, öz değerlendirme yapabilen ve kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olabilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Öğrencinin öğrenme süreci üzerinde etkili olma konusu ise “öz-düzenleyici öğrenme” kavramını gündeme getirmiştir.

Başarı ve akademik performans üzerinde son derece etkili olan öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin bir çok tanım yapılmış olmasına karşın, araştırmacılar, öğrenenlerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin katılımcı olma düzeyleri tanımıyla birleşmişler, öğrenme sürecinde bilişsel ve davranışsal öğeler kadar motivasyonel öğelerin de önemine dikkat çekmişlerdir. Bu yönü ile öz-düzenleyici öğrenmenin odak noktasını, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin kullanılmasını sağlayıcı motivasyon kaynakları olan motivasyonel inançlar (motivational beliefs) oluşturmuştur.

Öğrenme, öğrenenin kendi düşüncelerinin farkında olması, stratejik olması, kendini yönetmesi, kısaca kendi kendinin öğretmeni olması ile mümkün olmaktadır. Okuldan ayrıldıktan sonra kendi öğrenmelerini yönetmek zorunda kalan öğrenenler, amaçlar



oluşturabilmeye, kendi öğrenme süreçlerini izleyebilmeye, öğrenmelerindeki güçlüklerin üstesinden gelebilmeye ve kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli ortamlara uygun hale getirebilmeye ihtiyaç duyarlar (OECD, 2004). Böylelikle kendi öğrenme amaçlarını belirlemede özerkliğe sahip olarak ve bu amaçları gerçekleştirebileceğine ilişkin bir öz-yeterlik duygusuyla okuldan ayrılan öğrenenler, hayatları boyunca öğrenmelerinde daha donanımlı bir özelliğe sahip olurlar. Bu nedenle öz-düzenleyici öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Öğrenciler, sınıflara farklı öz-düzenleme becerilerine, yeterliliklere ve motivasyonel inançlara sahip olarak gelmektedirler. Bu özellikler ise öğrencilerin okul, arkadaş ve aile ortamından büyük ölçüde etkilenmektedir (Grolnick ve Kurowsky, 1999). Martinez-Pons (1996)'a göre aile değişkeni öz-düzenleyici öğrenme üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Özellikle de ilköğretim döneminde ailelerinin amaç oluşturma, motivasyon ve strateji kullanımı gibi öz-düzenleyici davranışlarını gözlemleyen çocukların kendi öz-düzenleme davranışları bu gözlemlerden etkilenmektedir. Bu da ailelerin öz-düzenleme konusunda çocuklarına model oluşturduğunu göstermektedir. Çocuğa model olacak anne babanın ise çocuk tarafından sevilen, saygı duyulan ve çocukla özdeşleşen tutum ve davranışlara sahip olması son derece önemlidir.

Anne babalar çocuklarını en iyi tanıyan, onlarla en yoğun iletişimde olan kişilerdir. Onların kendilerine güvenleri olan, kendini ifade edebilen, özdenetimi yüksek bireyler olarak gelişmeleri, aile ortamında anne ve babanın tutumlarına bağlıdır. Anne baba tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar, demokratik aile algısına sahip öğrencilerin yüksek düzeyde benlik algısına, içsel denetim odağına (Mcclun ve Merrel, 1998), etkili öğrenme ve çalışma stratejisi kullanımına (Boveja, 1998), öz-düzenlemeye (Huang ve Prochner, 2004), motivasyona (Leung ve Kwan, 1998), öğrenmeye ilişkin amaç yönelimine (Gonzalez, Holbein ve Quilter, 2002) ve düşük düzeyde başarısızlık beklentisine (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000) sahip olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla yapılan araştırmalar, aile ortamının çeşitli öğretim kademelerindeki öğrencilerin öğrenmelerine etki eden en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde öz-düzenleyici öğrenmenin çeşitli derslerde ölçülmesi ve geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır. Ancak araştırmalarda en çok üzerinde durulan, öğrencilerin matematik dersindeki öz-düzenleyici öğrenmeleridir. Çünkü matematik dersi, üzerinde yaşanan dünyanın anlaşılmasını sağlaması, ilginç yöntem ve ilişkilere sahip olması ve bireyin zihinsel faaliyetleri ile daha sıkı bir ilişki içerisinde olması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Leung ve

Chan (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, matematik ve fen alanında çalışan öğretmen adaylarının, dil, iş ve teknoloji, sosyal bilimler ve kültürel konularda çalışanlardan içsel amaç yönelimi, inanç, tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme ve eleştirel düşünme gibi öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar bakımından daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Malpass, O'neil, Harold ve Hocevar (1999) da yaptıkları bir araştırmada, matematik konusunda yetenekli lise öğrencilerinin öz-düzenleme, amaç yönelimi, öz-yeterlik ve matematik başarıları arasındaki yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Fuchs ve arkadaşları (2003) da yaptıkları bir araştırmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde öz-düzenleme sürecinin matematik performansı üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

OECD (2004)'nin öğrencilerin matematik dersinde nasıl bir profile sahip olduğuna ilişkin olarak gerçekleştirdiği PISA 2003 projesi, öz-düzenleyici öğrenme bağlamında ülkemizdeki öğrencilerin konumu hakkında karşılaştırmalı bir bakış açısı sunması açısından son derece önemlidir. 15 yaşındaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye'deki öğrencilerin matematiğe ilişkin performansını açıklamada, matematiğe ilişkin ilgi düzeyinin %3, motivasyonun %2, matematiğe ilişkin benlik algısının %11, matematiğe ilişkin öz-yeterlik algısının %26, kontrol stratejilerinin %3 ve anlamlandırma stratejilerinin de %0,4 oranında etki payına sahip olduğu, bu oranların ise OECD ülke ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öz-düzenleyici öğrenmenin başarı üzerindeki etkisi OECD ülke ortalamasının üzerinde olmasına rağmen; 40 ülkenin katıldığı araştırmada ülkemiz, başarı sıralamasında 34. sırada yer almıştır. Ayrıca sonuçlar ülkemizde matematiğe ilişkin kaygı düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Ülkeler arası karşılaştırmalar Fransa, İtalya, Japonya, Kore, Meksika, İspanya ve Türkiye'nin matematik kaygısının en yoğun yaşandığı, Danimarka, Finlandiya, Hollanda ve İsviçre'nin ise kaygının en az yaşandığı ülkeler olduğunu ortaya koymuştur. Ülkeler arası karşılaştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar, öğrencilerimizin başarılarını arttırmak ve kaygı düzeylerini azaltmak için onlara etkili öğrenme ve çalışma stratejilerini kazandırmak ve onları öğrenmeye motive etmek zorunda olduğumuz gerçeğini gündeme getirmektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme, başarılı öğrenmeyi oluşturan çeşitli öğeleri tanımlaması, farklı öğeler arasındaki karşılıklı ve tekrarlanan etkileşimleri açıklaması, öğrenme ve başarı ile bireyin amaçları, motivasyonu ve iradesi arasında doğrudan ilişki kurması açısından oldukça önemlidir (Boekaerts, 1999). Ülkemizde de gerek çağdaş eğitim anlayışının öğrenene yüklediği sorumluluklar ve gerekse yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirme

bağlamında öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde etkin rol oynadığı öz-düzenleyici öğrenme ve bu süreçte etki eden faktörlerin incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, matematik dersi bağlamında algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

1.1.1. Öz-düzenleyici Öğrenme

1.1.1.1. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Tanımı

Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olan öz-düzenleyici öğrenme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Ancak öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır.

Pintrich (2000) tarafından yapılan kapsamlı bir tanımda öz-düzenleyici öğrenme, “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ayarlamaya çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak betimlenmiştir.

Hofer, Yu, ve Pintrich (1998)’e göre öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin çeşitli öz-düzenleyici süreçlerden geçerek etkin bir biçimde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri bir süreçtir.

Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından öz-düzenleyici öğrenme, gerçekçi amaçlar belirleme, bu amaçları gerçeklemek için stratejiler geliştirme, bu stratejilerin kazandırdıklarını yakından denetleme ve kişinin kendi düşüncelerini değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır.

Schunk ve Ertmer (2000)’e göre öz-düzenleyici öğrenme, bir kimsenin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi ve bu duygu ve düşünceler doğrultusunda eylemlerini planlayarak sistematik bir biçimde uygulamasıdır.

Kauffman (2004)’a göre ise öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik kasıtlı çabasıdır.

Perry ve Drummond (2002)’a göre öz-düzenleyici öğrenme, öğrencinin öğrenmeye ve sorumluluk almaya motive olmayı etkileyen faktörleri farkında olmasıdır. Bu tür öğrenenlerin en önemli özelliği yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına ve gerekli zamanda başvuracağı etkili

öğrenme ve problem çözme stratejisi dağarcığına sahip olmalarıdır. Öz-düzenleyici öğrenmede öğrenenin özellikleri üzerinde duran bir başka araştırmacı da Zimmerman (1990)'dır. Zimmerman (1990)'a göre öz-düzenleyici öğrenenler, edilgen sınıf arkadaşlarının aksine eğitimsel görevlere güvenle, gayretle ve bir tür hazır olma hissi ile yaklaşırlar. Kendi başarı sonuçlarının sorumluluğunu alan öz-düzenleyici öğrenenler, kötü çalışma koşulları, karışık ders kitapları gibi engellerle karşılaştıklarında bile başarılı olmanın yolunu bulurlar ve ihtiyaçları olduğunda derinlemesine araştırma yaparak bir konuyu en iyi şekilde öğrenmek için ellerinden geleni yaparlar. Zimmerman (1990), öz-düzenleyici öğrenenin özelliklerini tanımlamada öğreneni, davranış, üst biliş ve motivasyon süreçleri açısından ele almıştır. Davranış süreçleri açısından, en iyi öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarını seçen ve zamanı etkili bir şekilde kullanan öz-düzenleyici öğrenenler; üst biliş süreçleri açısından kazanımları sırasında planlar yapar, amaçlar belirler, kendi kendilerini izler ve öz değerlendirmeler yaparlar. Motivasyon süreçleri açısından ise yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahiptirler ve gerçekleştirdikleri göreve yüksek değer (task value) verirler (Rizemberg ve Zimmerman, 1992; Zimmerman, 1990).

Okullardaki reform çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmalar, hayat boyu öz-düzenleyici öğrenen olmak için öğrencilerde gerekli olan tutum ve becerilerin geliştirilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu tutum ve becerileri kazanmış öğrenenler, görevlerinin gerektirdiği sorumlulukların ve bu sorumlulukları yerine getirmek için yeteneklerinin bilincindedirler. Aynı zamanda bu tür öğrenenler, akademik görevleri başarmak için gerekli olduğunda kolaylıkla harekete geçirebilecekleri biliş ve üst biliş donanımına sahiptirler (Perry, 1998; Wolters, 1998).

Yapılan tanımlar, öz-düzenleyici öğrenmenin etkili öğrenme ve çalışma alışkanlıklarına sahip öğrenenleri tanımlamak amacıyla kullanılan bir kavram olduğunu göstermektedir.

1.1.1.2. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Sosyal Bilişsel Temelleri

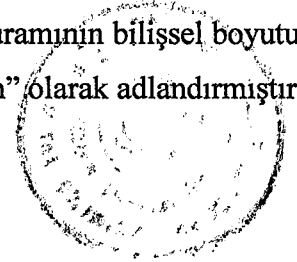
Öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımının ortaya çıkışı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarla ilgili yapılan çalışmalara dayanmaktadır.

Uzun yıllardan beri araştırmacılar, bazı öğrencilerin önemli kavramları kısa sürede kavrayıp öğrenmeye yüksek düzeyde motive olurken bazı öğrencilerin de kavramları anlamakta güçlük çekmesi ve ilgisiz davranmasının nedenini açıklamaya çalışmışlardır. Öğrenme konusunun formal bir disiplin olarak ele alındığı 19. yüzyılda öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlıklarının, onların zekası ve çalışması gibi bireysel sınırlılıklardan kaynaklandığı ve

öğrencilerin okul programından kazanç sağlayabilmesi için bu bireysel sınırlılıkların üstesinden gelebileceği düşünülmüştür. Bu zaman diliminde öz-düzenleyici gelişim düşüncesi, öğrencinin temel düzeydeki (düzgün diksiyon ve yazı yazma vb.) bireysel alışkanlıkları kazanması ile sınırlandırılmıştır. Psikolojinin bilim olarak ele alındığı 20. yüzyılın başlangıcında Montesosori, Thorndike ve Dewey gibi reformcular ve ilerlemeci eğitimciler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan programlar oluşturmak için yaş ve yeteneğe göre homojen gruplar oluşturma, öğrencilerin uygulama becerilerini geliştirme gibi yollar önermişlerdir. Bu reformcular, önerileriyle ilgili uygulamalarında, öğretimsel davranışları, öğrencilerin tutum ve yeteneklerini, standart testlerle değerlendirmişlerdir. Bütün bu çalışmalara rağmen, eleştirmenler, Amerikan okullarındaki programların bütün öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamadaki sınırlılığını eleştirmişler ve mevcut programın öğrencinin öz imajı üzerindeki olumsuz etkilerini tartışmışlardır (Zimmerman, 2002).

1970’li yılların sonları ile 1980’li yılların başlarında sosyal biliş ve üst biliş ile ilgili yapılan çalışmalarla öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara yeni bir bakış açısı getirilmiştir. Sosyal bilişsel araştırmacılar, öğrencilerin öz-düzenleme gelişiminde sosyal etki üzerinde durmuşlar, öğretmenin model olmasının ve öğretiminin öğrencilerin amaç oluşturma ve kendi kendini izleme (self monitoring) sürecini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Öğrenme konusunda yapılan bu çalışmalar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların öz-düzenleme becerisinden yoksun olmaya bağlı olduğu görüşünün gündeme gelmesine neden olmuş ve öğrenenlerin kendi bireysel farklılıklarını farkına varma becerisinin geliştirilmesi önem kazanmıştır (Zimmerman, 2002).

Öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımının gündeme gelmesinde önemli bir rol oynayan sosyal öğrenme kuramı, ilk olarak 1941 yılında Miller ve Dollard tarafından ileri sürülmüştür. Miller ve Dollard, “Sosyal Öğrenme ve Taklit” adlı kitabında, sosyal öğrenmede taklit yoluyla öğrenmenin önemi ve taklit edilen davranışların pekiştirildiğinde tekrar etme olasılığının güçleneceği üzerinde durmuştur. Bu davranışçı yaklaşım, 1960’lı yılların başında Bandura tarafından eleştirilmiş ve taklit yoluyla öğrenme kavramı genişletilerek gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürülmüştür. Bandura’ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemeyle gerçekleşmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme taklidi içerebilir de içermeyebilir de (Senemoğlu, 1998). Bu yaklaşımı ile Bandura, sosyal öğrenme kuramının bilişsel boyutuna da dikkat çekmiş ve kendi öğrenme kuramını “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak adlandırmıştır.

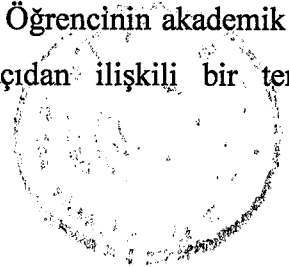


Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, insan davranışlarının ve öğrenmelerinin tamamen dış çevreden gelen faktörlerle şekillendiği görüşüne karşı çıkmaktadır. Bandura'ya göre iç gözlem yapılmadan, hiçbir psikolojik yaklaşım insan davranışlarının karmaşıklığını açıklayamaz. İnsanlar; kendi psikolojik süreçleri hakkındaki fikirlerini, yine kendi bilinçlerini inceleyerek oluştururlar. İnsan davranışlarının dış çevreden nasıl etkilendiğini anlamak için; kişilerin, davranışlarını bilişsel olarak nasıl yorumladıklarını ve işlediklerini anlamak gerekir. Bu bağlamda insanlar, kendi gelişimlerinde etkin rol oynayan ve kendi çabalarıyla, gerçekleştirmek istedikleri şeylerin olmasını sağlayan varlıklardır. Bireylerin, kendi düşünceleri, duyguları ve hareketlerini kontrol etmelerini sağlayan bir öz-düşünceye sahip olmaları bu anlayışın ana noktasını oluşturmaktadır. Bu ana nokta, insanların ne düşündükleri, neye inandıkları, ne hissettikleri ve nasıl davrandıklarını etkilemektedir (Pajares, 2002).

Sosyal bilişsel kurama göre insanlar, tepkisel organizmalar olarak değil, öz- örgütleyici (self-organized), etken, öz- yansıtıcı (self-reflective) ve öz-düzenleyici (self-regulating) canlılar olarak ele alınmalıdır. Bu kuramsal bakış açısına göre öğrenme; kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünüdür.

Bandura tarafından 1987 yılında hazırlanan basit bir öz-düzenleyici öğrenme modelinde, bireyin davranışlarını düzenlemeyi öğrenmesi üç önemli sürece dayandırılmıştır. Buna göre ilk olarak birey, kendi uygulamalarına yönelik gözlemlerde bulunur. Davranışlarını nicelik, nitelik, özgünlük, değer vb. bağlamlarda değerlendirir. İkinci olarak davranışlarının muhakemesini yapar. Kişisel standartlar temelinde ne derece iyi olduğunun bir değerlendirmesini yapar. Üçüncü olarak ise birey, kendi hür iradesi dahilinde bir takım sonuçlara ulaşır. Bireyin kendi davranışlarına ilişkin kişisel tatmin, kişisel tatminsizlik ya da kişisel eleştiri gibi farklı sonuçlara ulaşması mümkündür. İşte bu kişisel tepki, bireyin kendine öz-irade içeren sonuçlar çıkarmasına yardım eder. Bireylerin sahip oldukları davranışların sonuçlarının, çevreleri ile kişisel ilişkilerini nasıl etkilediğini değerlendirmesi ve sonraki davranışlarını da buna göre biçimlendirmesi “karşılıklı gerekircilik” (reciprocal determinism) anlayışına dayanır. Bu anlayışa göre bilişsel, duyuşsal ve biyolojik olayları içeren kişisel faktörlerle davranış ve çevresel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimler “üçlü karşılıklılık (triadic reciprocity)” ilkesini doğurur (Gage ve Berliner, 1982; Pajares, 2002).

Bandura'ya göre öz-düzenleme sürecinin işlemesi, akademik şartlara, öz-düzenleyici öğrenenin kişisel çabalarına ve davranışsal performansına bağlıdır. Öğrencinin akademik bir alanda uzmanlaşabilmesi için bilişsel stratejileri, bağlamsal açıdan ilişkili bir temel



çerçevesinde bir konuya uygulayabilmesi gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşmesi de öğrenme için tekrarlanan çalışmalarla mümkün olur. (Zimmerman, 1990, 1998).

Bandura (1994)'ya göre insanların motivasyonları, etkilenme durumları ve hareketleri, objektif olarak gerçek olandan çok neye inandıklarına bağlıdır. Bu nedenle, insanların nasıl davrandıkları; gerçekte insanların neyi başarabileceklerinden çok, kişilerin kendi yetenekleriyle ilgili olan düşünceleriyle açıklanabilir. Bu noktada, öz-yeterlilik düzeyinin kavranması, insanların sahip oldukları yetenek ve bilgilerle neler yapabildiklerinin belirlenmesine yardımcı olur. Bu da insanların davranışlarının neden bazen kendi asıl yetenekleriyle uyuşmadığının ya da aynı yetenek ve bilgilere sahip insanların davranışlarının, neden bazen çok farklılık gösterdiğinin kavranmasını sağlar.

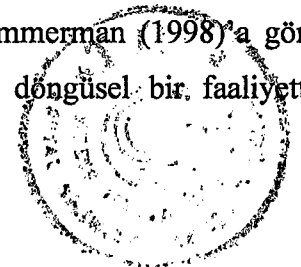
1.1.1.3. Öz-düzenleyici Öğrenmeye İlişkin Modeller

Son on beş yıl içerisinde bir çok model ve kuram, öğrenmedeki öz-düzenlemede meydana gelen süreci tanımlamaya ve bu süreçle akademik performans arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri ortaya koymaya çalışmıştır. Puustinen ve Pulkkinen (2001), yaptıkları bir çalışmada bu alanda yaygın olan modelleri gözden geçirerek, modellerin benzer ve farklı yönlerini analiz etmişler, sonuç olarak bütün modeller içerisinde Pintrich (2000)'in öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin geliştirdiği modelin, öğrenmedeki öz-düzenlemeyi arttıran farklı etkinlik ve süreçler arasında sentez yapması açısından ayrı bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır.

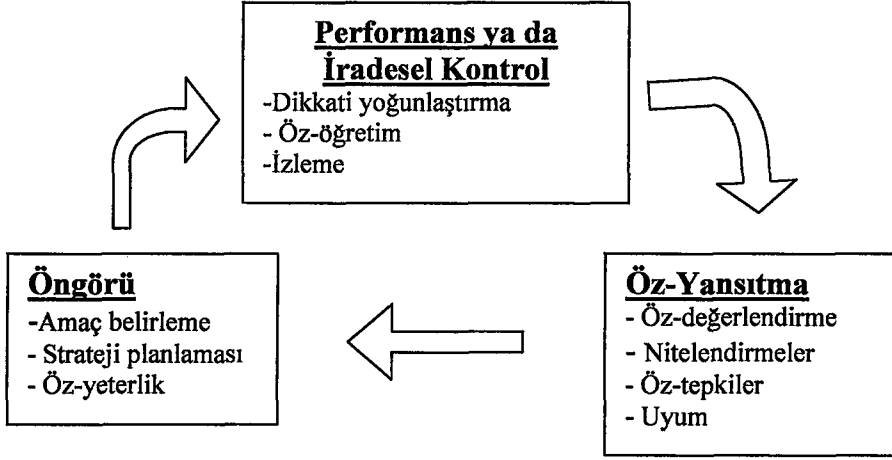
Bu bölümde öz-düzenleyici öğrenme sürecini ve bu süreci oluşturan öğeleri tanımlamada “Zimmerman’ın Üç Aşamalı Öz-düzenleme Modeli”, “Boekaerts’in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli”, “Borkowski’nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli”, “Winne’nin Dört Aşamalı Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli” ve “Pintrich’in Öz-düzenleyici Öğrenmeye İlişkin Genel Modeli” hakkında bilgi verilmiş, modeller arasındaki benzerlik ve farklılıklardan bahsedilmiştir.

1.1.1.3.1. Zimmerman’ın Üç Aşamalı Öz-düzenleme Modeli

Zimmerman’ın öz-düzenleyici öğrenme süreci, kişisel, çevresel ve davranışsal faktörlerin etkileşimini vurgulayan sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre kişisel, çevresel ve davranışsal faktörler öğrenme sırasında değiştiği ve birbirini izlediği için öz-düzenleme döngüsel bir süreçtir (Schunk ve Ertmer, 2000). Zimmerman (1998)’a göre öğrenme, açık uçlu bir süreçtir ve bu süreç, öğrenci tarafından döngüsel bir faaliyette



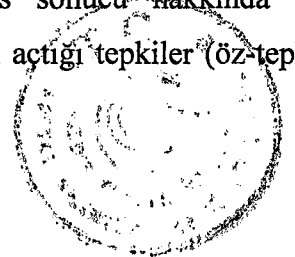
bulunulması anlamına gelmektedir. Zimmerman (1998)'ın modelinde ileri sürdüğü akademik öğrenmenin döngüsel aşamaları şekil 1.1'de sunulmuştur.



Şekil 1.1: Akademik öğrenmenin döngüsel aşamaları

Kaynak: Zimmerman, Bary, J. (1998). Developing self fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning from teaching to self reflective practice* (pp. 1-19). London: Guilford Press.

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi Zimmerman (1998), akademik öğrenmenin döngüsel aşamalarını; öngörü, performans ya da iradesel kontrol ve öz yansıtma olarak tanımlanmıştır. Öğrenme zemininin hazırlandığı öngörü aşaması, öğrenme öncesi süreçler, düşünceler ve inançlarla ilgilidir. Bu aşama, öğrenmenin sonuçları hakkında bir karara varılması (amaç belirleme), hedeflenen amaçlara ulaşılması yolunda kullanılacak öğrenme stratejilerini belirleme (strateji planlaması) ve bir konuyu öğrenme ve uygulamaya yönelik duyulan güven ve yeterlik derecesini (öz-yeterlik) kapsamaktadır. İkinci öz-düzenleyici aşama olan performans ya da iradesel kontrol aşamasında ise öğrenim esnasındaki süreçler ve olaylar yer almaktadır. Bu aşama, konsantrasyon ve performansı etkileyen süreçleri içermektedir. Bunlar; dikkatin yoğunlaştırılması, bir kişiye bir konunun öğrenilmesi sırasında neler yapabileceğinin anlatılması (öz-öğretim), öğrencinin eksiklikleri hakkında kendi kendini bilgilendirmesi ve değerlendirmesi (kendini izleme) süreçleridir. Öz-yansıtma (self-reflection) olarak adlandırılan üçüncü aşamada ise öğrenme sonrası süreçler yer almaktadır. Bu aşama, bir öğrencinin öğrenme deneyimlerine ilişkin tepkilerini içermektedir. Bunlar; öğrencinin neyi ne kadar yaptığını değerlendirmesi (öz-değerlendirme), performans sonucu hakkında bir nedensellik bağlantısı kurması (nitelendirme), nitelendirmelerin yol açtığı tepkiler (öz-tepki)



ve öğrencinin kendi performansı için en iyi olan stratejiyi belirleyene kadar farklı değişkenleri denemesi (uyum) süreçleridir (Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman, 1998, 2000a).

Öz-düzenlemenin öngörü aşaması, öğrenciyi performans ya da iradesel kontrol aşamasına hazırlar ve bu aşamayı etkiler. Öz-yansıtma aşaması ise, olacaklar üzerinde etki gösterir. Zaman içinde bu öz-yansıtmalar, öğrencinin sonraki öğrenme çabalarına ait olan öngörülerini üzerinde etkilerde bulunur ve böylelikle de öz-düzenleyici döngü tamamlanmış olur.

1.1.1.3.2. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli (Adaptable Learning Model)

Boekaerts (1995, 1997)'a göre öz-düzenleyici öğrenme, bilişsel öz-düzenleme kadar motivasyonel öz-düzenlemeyi de içeren kompleks ve etkileşimli bir süreçtir. Farklı tipteki öz-düzenleme becerileri içerisinde, uyarlanabilir öğrenmenin çözümlenmesini içeren model, bu yönü ile, öğrenmenin bilişsel ve motivasyonel unsurlarına eşit düzeyde yer vermiştir.

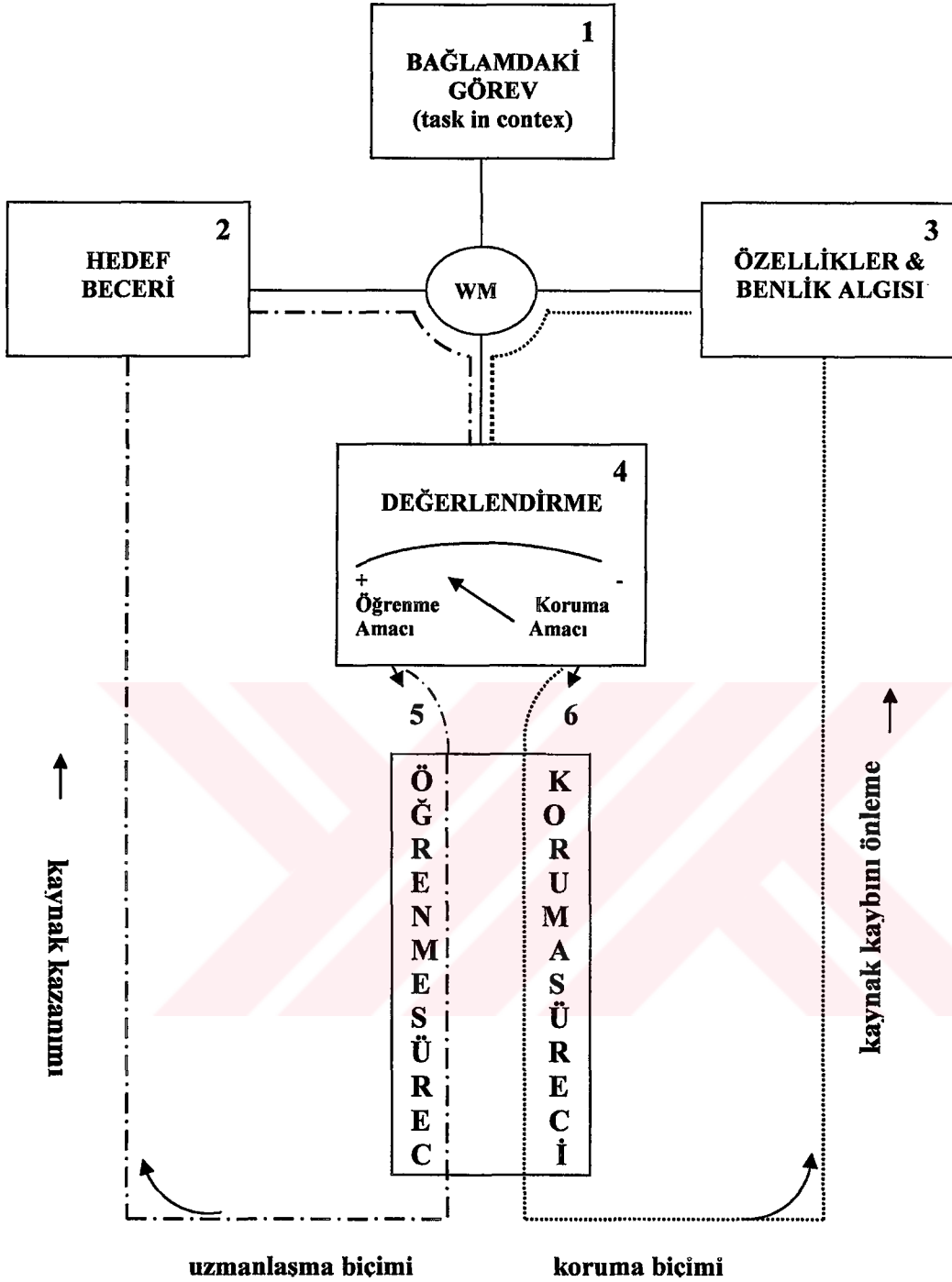
Boekaerts (1995, 1996a), öğrencilerin öğrenme olayları içerisinde nasıl tepkiler verdiklerini ve birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını tanımlamak için 10 yıl boyunca yaklaşık 100 öğrenme olayını analiz etmiş, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme olaylarına farklı anlamlar verdiklerini gözlemlemiştir. Bu çalışmaların sonucunda araştırmacı, öğrenci değerlendirmelerinin öğrencilerin öğrenme durumlarına ilişkin zihinsel betimlemeleri hakkında bilgi verdiğini tespit etmiştir. Bu nedenle öğrenci değerlendirmeleri, araştırmacının geliştirdiği modelin temelini oluşturmuştur. Olumlu değerlendirmeler, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin artmasını sağlarken olumsuz değerlendirmeler kaynak kaybının önlenmesine yönelik olarak benliğin korunmasına yol açmaktadır. Uyarlanabilir öz-düzenleme modeli, bu iki zıt durum arasında bir orta yol bulunması şeklinde tanımlanmaktadır.

Boekaerts (1996a)'ın modelinde bireysel özelliklerin (karakter, öğrenme stili), mevcut öğrenme durumları, harcanacak çaba ve görev performansına ilişkin değerlendirmelerle karşılıklı etkileşimde bulunduğu varsayılır. Öğrencilerin öğrenme durumuna ilişkin değerlendirmeleri üç ana kaynağa dayanmaktadır. Bunlar:

1. Öğrenme durumunun özelliklerine ilişkin algı,
2. Öğrenme durumuyla ilgili işlemsel becerileri ve kavramsal bilgileri harekete geçirme,
3. Motivasyonel inançları ve kişisel stilleri harekete geçirmedi.

Şekil 1.2'de Boekaerts'in sınıf içi öğrenmeler için geliştirdiği uyarlanabilir öğrenme modelinin öğeleri verilmiştir.





Şekil 1.2: Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modeli

Kaynak: Boekaerts, M. (1996a). Personality and psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377-404.

Şekil 1.2'de görüldüğü gibi modelde sınıf içerisindeki öz-düzenleyici davranışlar iki paralel amaca dayandırılmıştır. Bunlardan biri öğrenilen beceri ve davranışlarda uzmanlaşma, diğeri de bu beceri ve davranışların korunmasıdır. Araştırmacıya göre, öğrenciler kazandıkları bilgi ve becerilerini ilerletme ve kişisel kaynaklarını geliştirme ihtiyacı içerisindeyler. Aynı zamanda başarısızlığın önüne geçmek için öğrendikleri bilgi ve becerileri korumayı

amaçlarlar. Öğrenen, bu iki öncelik arasında bir denge kurmaya çalışır. Olumlu değerlendirmeler öğreneni uzmanlaşma biçimi (mastery mode) içerisinde ulaşılabilir kaynakları bir araya getirmeye motive ederken; olumsuz değerlendirmeler mevcut durumun korunmasına yönelik olarak ulaşılabilir kaynakları bir araya getirmeye motive eder (Boekaerts, 1996a).

Son yıllarda Boekaerts ve Niemivirta, uyarlanabilir öğrenme modelinin daha kapsamlı bir versiyonunu geliştirmişler ve öğrenme durumunun tanımlanması, yorumlanması ve değerlendirilmesine dayanan amaç belirleme sürecini, çıkış noktası olarak almışlardır. Boekaerts ve Niemivirta, öz-düzenleyici öğrenmenin tekil bir süreç olmadığına işaret ederek, bu sürecin işleyebilmesi için üst bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal olmak üzere farklı kontrol sistemleri arasında etkileşimin olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu yeni modele göre öz-düzenleyici öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan en uygun ve uygun olmayan koşullar arasında bir ayrıma gidilmiş olması gerekmektedir. Uygun olan koşullar, öğrenciye öğrenme ihtiyacı içerisindeyken bir öğrenme fırsatının sunulması anlamına gelmektedir. Buna göre öğrencilerin oluşturduğu öğrenme durumları, öğretmenlerin oluşturduğu öğrenme durumlarından daha uygun koşullar sağlar (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

1.1.1.3.3. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Borkowski (1996)'nin süreç odaklı üst biliş modeli, iyi strateji kullanan ve bilgiyi işleyen öğrenenlerin tanımı üzerine odaklanmıştır. Bu tanıma göre iyi strateji kullanıcısı olan öğrenenler, çok sayıda öğrenme stratejisini bilir ve bu stratejilerin ne zaman ve niçin önemli olduğunu kavrar. Öğrenme amaçlarına odaklanan bu tip öğrenenler başarısızlığın, başarı için gerekliliğine inanır. Bu nedenle de sınavları bir kaygı kaynağı olarak değil de bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirir. Kısaca bu yaklaşıma göre iyi bir strateji kullanıcısı, bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal öğeleri başarılı bir şekilde bütünleştirebilme özelliğine sahiptir.

Borkowski (1996), çocukların problem çözme becerilerini destekleyen uyarıcı bir sosyal çevrede meydana gelebilecek olaylardan yola çıkarak, çocuklarda öz-düzenleyici öğrenme gelişimini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu yaklaşıma göre, çocuklara bir öğrenme stratejisinin kullanımı öğretildiği andan itibaren öz-düzenleyici öğrenme gelişmeye başlar. Daha sonra çocuklar tekrarlarla ve farklı bağlamlarla kendilerine öğretilen bu stratejilerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya ve zaman içerisinde diğer öğrenme stratejilerini öğrenmeye başlarlar. Bu süreçte çocuklara sunulan ortamlar, onların stratejik bilgilerini daha da zenginleştirerek geliştirir. Çocuklar, uygun stratejiler seçebilmeye ve kendi performanslarını

değerlendirmeye başladıkları zaman da öz-düzenleme gerçekleşir. Stratejik ve öz-düzenleyici süreç iyi bir şekilde yapılandırıldıkça çocuklar, stratejik bir şekilde davranmanın yararlarını fark etmeye ve anlamaya başlarlar ve böylelikle öz-yeterlik algıları gelişir. Bu nokta ise strateji kullanımının, kişisel ve motivasyonel durumlar ile birleştiği noktadır. Bu noktadan sonra öğrenen, başarı ve başarısızlık durumları hakkında kendi kendine geribildirimler vererek, gelecekteki strateji seçimleri için gerekli olacak kişisel ve motivasyonel durumlarının şekillenmesi üzerinde etkili rol oynar.

1.1.1.3.4. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli

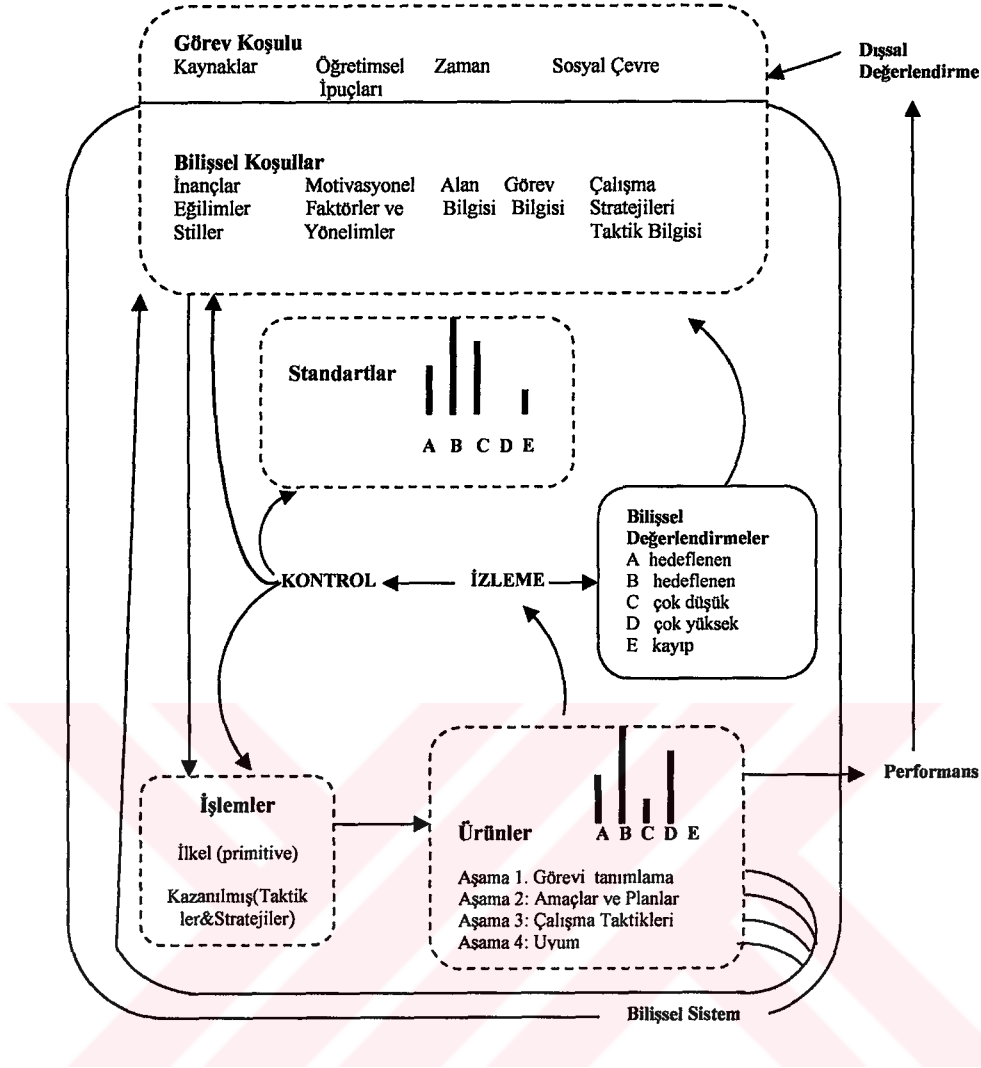
Winne ve Perry (2000)'e göre öz-düzenleyici öğrenme, hem bir yetenek hem de bir durum olma özelliğine sahiptir. Yetenek, öğrencinin eğilimleri ve geleceğe yönelik davranışları hakkında bilgi verirken, durum, yapılmakta olan bir etkinliğin görünümüdür (Winne ve Hadwin, 1998; Winne ve Perry, 2000; Winne ve Stockley, 1998). Öz-düzenleyici öğrenmenin durumsal yönüne ağırlık veren Winne (1996)'ye göre, öğrenmenin doğal bir parçası olan öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin bilişsel taktikleri ve stratejileri bir görevi yerine getirmek üzere kullanmalarını ve bu stratejileri düzenlemelerini sağlayan bir üst biliş davranışıdır.

Winne'nin modeline göre, öz-düzenleyici öğrenme dört ayrı aşamayı içerir. Bu aşamalar şu şekildedir (Winne, 1996; Winne ve Hadwin, 1998; Winne ve Perry, 2000; Winne ve Stocley, 1998):

- Birinci Aşama: Öğrenenlerin bilgiyi araştırmasıyla başlayan görevi tanımlama aşamasıdır. Bu aşamada öğrenenler, görev alanına ilişkin değerlendirmeler yaparak ve görevle ilgili bireysel yeteneklerini ve motivasyonlarını inceleyerek görev hakkında anlamlandırmalarda bulunur.
- İkinci aşama: Amaç belirleme ve planlama aşamasıdır. Bu aşamada öğrenenler, çeşitli alternatifleri değerlendirerek belirledikleri amaçları gerçekleştirmek için planlar yaparlar.
- Üçüncü aşama: İkinci aşamada planlanmış olan taktiklerin ve stratejilerin uygulandığı aşamadır.
- Dördüncü aşama: Çalışma tekniklerinin gelecekteki ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak üst bilişsel olarak uyarlanıp depolandığı aşamadır. Öğrenenler önceki aşamalarda elde ettikleri deneyimleri eleştirel bir şekilde gözden geçirirler.

Dört aşamalı öz-düzenleyici öğrenme modeli şekil 1.3'te sunulmuştur.





Şekil 1.3: Dört aşamalı öz-düzenleyici öğrenme modeli

Kaynak: P. H. Winne ve A. F. Hadwin (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp.279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Şekil 1.3'te görülen dört aşamalı öz-düzenleyici öğrenme modeline göre her bir aşama; koşullar, işlemler, ürünler, değerlendirmeler ve standartlardan oluşan bir yapıya sahiptir. Koşullar, görevin gerçekleştirilmesini etkileyen göreve ilişkin koşulların (kaynaklar, zaman, sosyal çevre) ve bilişsel koşulların (motivasyonel faktörler, göreve ilişkin bilgi, çalışma stratejileri ve taktiklerine ilişkin bilgi) bilgisini içerir. İşlemler, öğrencinin bir görevi gerçekleştirmek için uyguladığı bilişsel süreçler, taktik ve stratejilerdir. Ürünler, işlemler sonucunda elde edilen bilgilerdir. Değerlendirmeler ise ürünler hakkındaki içsel ya da dışsal geribildirimlerdir. Son olarak standartlar ise ürünlerin izlenmesinde temel alınan kriterlerdir. Winne'nin modelinin temel unsuru; öğrenenlerin ortaya koymuş olduğu standartlar çerçevesinde gerçekleştirilen üst bilişsel izlemedir. Bu sayede, ortaya çıkan ürünler ve

standartlar arasındaki farklılıklar ve tutarsızlıklar izlenerek eksiklikler giderilmeye çalışılır. Her bir aşamada gerçekleştirilen bu dönüt işlemi sonraki eylemlerin temelini oluşturur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

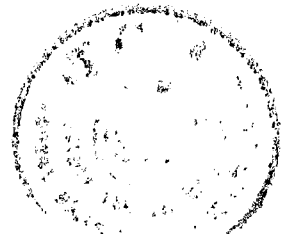
1.1.1.3.5. Pintrich'in Öz-düzenleyici Öğrenmeye İlişkin Genel Modeli

Pintrich (2000), öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin dört aşamadan oluşan bir model geliştirmiştir. Bu modelde, motivasyonel öğeler ile öz-düzenleyici öğrenmeyi bütünleştirmeye çalışmıştır.

Pintrich (2000, 2004)'in modelinde öz-düzenleyici öğrenme, öngörü (forethought), izleme, kontrol ve yansıtma aşamalarından oluşmaktadır. Her bir aşamada bilişsel, motivasyonel/duyuşsal, davranışsal ve bağlamsal olmak üzere dört ayrı öz-düzenleyici etkinlik gerçekleştirilir. Öz-düzenleme sürecinin başladığı öngörü aşamasında yer alan öz-düzenleyici etkinlikler; içeriğe ilişkin ön bilginin ve üst biliş bilgisinin harekete geçirilmesi (bilişsel alan), yeterlilik yargısı ve bir amaç yönelimini benimseme (motivasyonel ve duyuşsal alan), zaman ve harcanacak çabanın planlanması (davranışsal alan) ve bağlam ile görevin algılanmasıdır (bağlamsal alan). Benzer şekilde izleme aşamasında da bilişin, motivasyonun, zaman kullanımının, harcanacak olan çabanın ve görev ile ilgili bağlamın farkına varılması ve izlenmesi etkinlikleri gerçekleşmektedir. Kontrol aşamasında ise öğrenmenin, düşünmenin, motivasyonun ve duyusun kontrol edilmesi, harcanacak çabanın düzenlenmesi, görevin tamamlanması için uygun olan stratejilerin seçilmesi ve uygulanması etkinlikleri gerçekleşmektedir. Son olarak tepki ve yansıtma aşamasında ise bilişsel sorgulamaların yapılması, duyuşsal tepkilerin verilmesi, bağlam ve görevin değerlendirilmesi etkinlikleri gerçekleştirilmektedir.

Pintrich (2000) öz-düzenleyici öğrenme sürecinin çizelge 1.1'de gösterilen aşamaları takip ettiğini, ancak aşamaların sırasında bazen sapmaların olabileceğini ve hatta bazı aşamaların atlanabileceğini savunmuştur.

Pintrich (2000) oluşturduğu bu modelde motivasyonun öz-düzenleyici öğrenme sürecindeki yerini de analiz etmiştir. Bu analize göre öğrenme yönelimine sahip öğrenciler, öğrenmeyi anlamaya ve verilen bir görevi gerçekleştirmeye odaklanırken, performans yönelimine sahip olan öğrenciler başarısızlıktan kaçındıkların için öğrenmeye ve ilerlemeye odaklanamazlar. Dolayısıyla öğrenme yönelimine sahip olan öğrenciler öğrenme esnasında bilişlerini, duyularını ve davranışlarını daha etkin bir şekilde izleyip kontrol ederler.

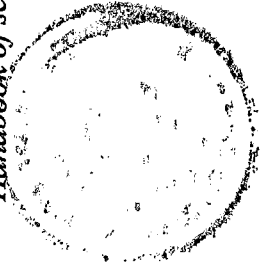


Çizelge 1.1: Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin aşamalar ve alanlar

Düzenleme alanları				
Aşamalar	Biliş	Motivasyon/duyuş	Davranış	Bağlam
1. Öngörü, planlama ve harekete geçme	Amaç oluşturma	Amaç yönelimini seçme	Zaman ve çabanın planlanması	Göreve ilişkin algı
	Önceki içerik bilgisini	Öz-yeterlik yargısı		
	harekete geçirme	Göreve verilen değeri harekete geçirme	Davranışın gözlenmesine yönelik planlama	Bağlama ilişkin algı
	Üst bilgi bilgisini harekete geçirme	İlgili harekete geçirme		
2. İzleme		Kolaylaştırıcı öğrenme yargısı; zor bir göreve ilişkin algı		
	Üst bilgi farkındalığı (metacognitive awareness) ve bilişi izleme	Motivasyon ve duyuşun izlenmesi ve farkındalık	Zaman kullanımı, yardım ihtiyacı ve çabanın izlenmesi ve farkındalık	Bağlamın ve görevin değişimini izleme
3. Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Motivasyon ve duyuşun yönetilmesi için stratejileri seçme ve uyarlama	Davranışın gözlenmesi	Görevi değiştirme
			Çabanın artırılması/azaltılması	Bağlamı değiştirme ve uzaklaşma
4. Tepki ve yansıtma	Bilişsel yargılar	Duyuşsal tepkiler	Yardım isteme davranışı	Görevi değerlendirme
	Nitelendirmeler	Nitelendirmeler	Seçme davranışı	Bağlamı değerlendirme

Kaynak: Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds),

Handbook of self regulation (pp, 451-502). San Diego, CA: Academic Press.



Pintrich'in modeli, öz-düzenleyici öğrenmeyi sağlayan bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve bağlamsal süreçleri ayrıntılı bir şekilde analiz etmesi açısından konuya çok yönlü ve geniş bir bakış açısı sağlamıştır.

1.1.1.3.6. Öz-düzenleyici Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin modeller incelendiğinde, bu modellerin temel aldıkları kuramlar, öz-düzenleyici öğrenme tanımları ve ön plana çıkardıkları temel unsurlar bakımından birbirlerinden farklılık gösterdikleri söylenebilir. Örneğin Fravell, Brown ve Sternberg gibi büyük kuramcılarının çalışmalarından esinlenen Borkowski'nin modeli, bilgiyi işleme kuramına ve üst biliş araştırmalarına dayanırken, düşünme ve davranışın sosyal temelleri irdeleyen Zimmerman'ın ve Pintrich'in modeli büyük ölçüde Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının izlerini taşımaktadır. Modeller içerisinde en heterojen kuramsal alt yapıya sahip olan Winne'nin modelinde, Bandura ve Zimmerman'ın, Carver ve Scheier'in, Kuhl'un, Paris ve Byrnes'in çalışmalarının izleri görülmektedir. Boekaerts ise esas olarak Kuhl'un Hareket Kontrol Kuramı ile Lazarus ve Folkman'ın İşlemsel Stres Kuramını (Transactional Stress Theory) temel almıştır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin yapılan tanımlar açısından modeller karşılaştırıldığında, amaç odaklı ve üst biliş odaklı tanım olmak üzere iki temel tanımın varlığından söz edilebilir. Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman, öz-düzenleyici öğrenmeyi amaç odaklı bir süreç olarak ele almışlar ve bir kimsenin öğrenmesini izlemesi, kontrol etmesi ve düzenlemesi sürecinde bilişsel faktörler kadar motivasyonel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin de etkili olduğunu vurgulamışlardır. Borkowski ve Winne ise, öz-düzenleyici öğrenmenin üst biliş merkezli bir süreç olduğunu savunmuşlardır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Buna karşın sosyal bilişsel kuramın savunucularından Schunk (1995) ve Zimmerman (1995) yapmış oldukları çalışmalarda üst biliş öz-düzenlemenin merkezine alan yaklaşımı eleştirmişler, öz-düzenlemenin üst biliş bilgileri ve becerilerinden daha fazlasını içerdiği üzerinde durmuşlardır. Yazarların bakış açısına göre, üst biliş süreçlerinin öz-düzenlemedeki önemi tartışılmaz; ancak insanların öz-düzenlemedeki başarısızlıklarını yalnızca üst biliş ile ilgili faktörlerle açıklamak mümkün değildir. Öz-yeterlik algısı ve öz-yeterlik algısı üzerinde etkili olan motivasyonel, davranışsal ve sosyal faktörlerin öz-düzenlemedeki gerekliliğine ilişkin kuramsal ve deneysel bulgular göz ardı edilmemelidir. Borkowski ve Winne de öz-düzenleyici öğrenme sürecinin bilişsel faktörler kadar motivasyonel, davranışsal ve sosyal faktörleri içerdiğini vurgulamışlar; fakat süreç içerisinde bu öğelere daha az önem vermişlerdir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelleri, dayandıkları kuramsal temeller ve öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin yaptıkları tanımlar bakımından birbirlerinden birtakım farklılıklar gösterse de hepsinin paylaştığı bazı genel bakış açıları ve ortak özellikler de bulunmaktadır. Çizelge 1.2’de her bir modelin öz-düzenleyici öğrenme aşamalarını ne şekilde adlandırdığı ve bu aşamalarda hangi işlemlerin yapıldığı görülmektedir.

Çizelge 1.2: Öz-düzenleyici öğrenme modellerinin öğrenme sürecinin aşamalarına ilişkin öngördüğü öğeler açısından karşılaştırılması

Öz-düzenleyici Öğrenme Süreci			
Modeller	Hazırlık Aşaması	Performans Aşaması	Değerlendirme Aşaması
Boekaerts	Tanımlama, yorumlama, amaç belirleme, değerlendirme	Amaca ulaşmaya yönelik çalışma	Performans geribildirimi
Borkowski	Görev analizi, strateji seçimi	Strateji kullanımı, stratejiyi gözden geçirip düzenleme, stratejiyi izleme	Performans geribildirimi
Pintrich	Öngörü, planlama, harekete geçme	İzleme, kontrol	Tepki ve yansıtma
Winne	Görev tanımlama, amaç belirleme, planlama	Strateji ve taktiklerin uygulanması	Üst biliş uygulamaları
Zimmerman	Öngörü, öz-motivasyon	Performans (kendini kontrol etme, kendini gözlemleme)	Öz-yansıtma, öz-değerlendirme, öz-tepkiler

Kaynak: Puustinen, M. ve Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.

Çizelge 1.2’de görüldüğü gibi modelleri ileri süren tüm araştırmacıların ortak bakış açısı, öz-düzenleyici öğrenmenin hazırlık aşaması ile başlaması ve performans ya da görevi gerçekleştirme aşaması ile devam ederek değerlendirme aşaması ile son bulmasıdır. Öz-düzenleyici öğrenmenin hazırlık aşamasında görev analizi, planlama ve amaç belirleme etkinlikleri gerçekleştirilir. Bu aşamanın en önemli unsurları, görev ve duruma ilişkin öz-bilgiler (self-knowledge), motivasyonel inançlar ve üst biliş bilgileridir. Performans aşamasında ise kavrayışın izlenmesi ve kaynak toplama gibi öz-düzenleyici etkinliklerle strateji kullanımı gerçekleştirilir. Öz-düzenleyici öğrenmenin son aşaması olan değerlendirme

aşamasında ise sonuçların bir değerlendirmesi yapılır. Performans geribildirimini sayesinde öğrenenler, kendi etkinliklerinin etkililiği hakkında bilgi sahibi olurlar ve bu geribildirimleri çeşitli kıyaslamalar ve uyarlamalar yapmada kullanırlar (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Böylelikle modelleri ileri süren tüm araştırmacılar, öz-düzenleyici öğrenmenin döngüsel bir doğası olduğunu ve bu döngüsel süreç içerisinde yapılan tüm değerlendirmelerin, sonraki süreçlerin hazırlık aşamasını etkileyeceğini ileri sürmüştür.

Azevedo, Ragan, Cromley ve Pritchett (2002), Pintrich (2000, 2004) ile Wolters, Pintrich ve Karabenick (2003) ise öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin ileri sürülen modeller arasındaki ortak özellikleri şöyle sıralamışlardır:

1. Öğrenenler, öğrenme süreci içerisinde etkin ve yapılandırıcı katılımcılardır. Öğrenenler kendi zihinlerindeki bilgiler kadar (içsel çevre) dışsal çevreden edindikleri bilgilerden de faydalanarak anlamları, amaçları ve stratejileri etkin bir şekilde yapılandırır.
2. Öğrenenler, çevrelerindeki bazı özellikler kadar kendi davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini de potansiyel bir şekilde izlerler, kontrol ederler ve düzenlerler. Ancak bu durum, bireylerin her zaman ve her bağlamda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleyebilecekleri ve kontrol edebilecekleri anlamına gelmemektedir. Bütün modeller biyolojik, gelişimsel ve bireysel farklılıkların öz-düzenlemedeki bireysel çabanın önünde bir engel teşkil edebileceği gerçeğini göz ardı etmemektedir.
3. Öz-düzenleme etkinlikleri, kişisel ve bağlamsal özelliklerle başarı ya da performans arasında uzlaşma sağlarlar. Bu bakış açısına göre, bireylerin sadece kişisel, demografik, kültürel özellikleri ya da sınıf çevresi gibi bağlamsal özellikleri değil, öğrenenlerin bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeleri de kişiler, bağlam ve başarı arasında dengeyi sağlamaktadır. Bunun anlamı ise öz-düzenleme etkinliklerinin başarı ve performans gibi sonuçlarla doğrudan ilişkili olduğudur.
4. Öz-düzenleyici öğrenenler, öğrenme düzeylerinin yeterliliğini ölçmek için amaçlar ve standartlar kullanır, eğer değişiklik gerekliyse bu amaç ve standartlarda değişiklik yaparlar.

Modeller, temel aldıkları kuramlar, öz-düzenleyici öğrenme tanımları ve ön plana çıkardıkları temel unsurlar bakımından birbirlerinden farklılık gösterse de, her modelin öz-düzenleyici öğrenme süreci içerisinde aynı öğelere yer verdiği, farklılaşmanın daha çok öğelere verilen önem ve ağırlıktan kaynaklandığı görülmektedir.



1.1.1.4. Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin farklı kuramsal bakış açılarını temel alan modeller bulunmasına rağmen, çoğu model öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemede ve kontrol etmede çeşitli bilişsel stratejileri ve üst biliş stratejilerini kullandıklarını kabul etmektedir.

Öz-düzenleyici öğrenmeyi tanımlarken amaç oluşturma, amaç yönelimini seçme gibi öz-düzenleyici öğrenme süreci içerisindeki işlemlerle, bu işlemlerin en iyi şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan stratejilerin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğrenenlerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir (Zimmerman, 1989, 1990). Bu stratejiler, bilişsel öğrenme stratejilerini, bilişin kontrol edilmesine yönelik üst biliş stratejilerini (metacognitive strategies) ve kaynakları yönetme stratejilerini içermektedir (Pintrich, 1999).

1.1.1.4.1. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da bir akademik konuya ilişkin bir amacı gerçekleştirmek için öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışlarla ilgilidir (Boekaerts, 1996). Bu süreç ve davranışlar, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bilgileri daha etkili bir şekilde kazanmalarına, depolamalarına ve ifade etmelerine imkan tanır (Heo, 2000). Basit hafıza işleri (bilgiyi hatırlama) ya da bilginin kavranmasını gerektiren daha karmaşık (metni anlama) işler için başvurulan bu stratejileri öğrenenler, kendi amaçlarını, karşı karşıya geldikleri konuları ve sınıfın yapısını göz önünde bulundurarak kullanırlar. Öğrenenlerin başvurdukları bilişsel stratejiler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Hofer, Yu, ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991, 1991a; VanZile-Tamsen, 2002; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003):

Tekrarlama (Rehearsal) Stratejileri: Tekrarlama stratejileri, öğrenmek için bir listeden ezbere okumayı, bir metni okurken sözcükleri yüksek sesle söylemeyi, bir metni çalışırken kelimelerin altını çizmeyi ve maddeleri isimlendirmeyi içerir. Uzun süreli belleğe yeni bilgilerin kazandırılmasından ziyade, işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi ve basit işlemler için kullanılan bu stratejiler, öğrencilerin önemli bilgileri metinden çıkarmasını ve çalışan bellek içerisinde bu bilgilerin etkin tutulmasını sağlar. Dikkati etkilediği varsayılan bu stratejiler, dikkat ve işlemleri kodlama olaylarında önemli olmalarına rağmen bilgiler arasında bağlantı kurma ya da öğrenilen bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi konularda öğrencilere yardımcı olamamaktadır.



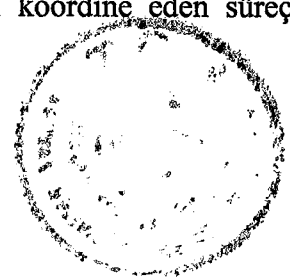
Anlamlandırma (Elaboration) Stratejileri: Öğrencilerin bilgiler arasındaki iç bağlantıları kurarak, bilgiyi uzun süreli belleğe depolamasını sağlayan anlamlandırma stratejileri, yeni gelen bilgileri başka sözcüklerle ifade etmeyi, özetlemeyi, benzerlikler yaratmayı, doğrusal not tutmaktan ziyade fikirler arasında bağlantılar kurarak, fikirleri yeniden örgütleyerek not tutmayı, soru sorma ve cevaplamayı içerir. Bu stratejiler, yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kurmaya yardım eder.

Örgütlenme Stratejileri: Öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurmasına ve uygun bilgiyi seçmesine imkan tanıyan örgütlenme stratejileri, gruplama, şemalaştırma, ana hatları çıkarma, önemli bilgilerin taslağını ya da haritasını yapma gibi çeşitli teknikleri kullanarak materyal içindeki fikirleri seçme, örgütlenme ve verilen bir parçanın ana fikrini seçme gibi stratejileri içerir. Bu tür stratejiler, tekrarlama stratejisinin aksine öğrenilecek olan materyalin daha iyi ve daha derin bir şekilde uzun süreli belleğe işlenmesini sağlar.

1.1.1.4.2. Üst Biliş Stratejileri (Metacognitive Strategies)

Bilişsel stratejilerin yanı sıra öğrencilerin üst biliş bilgileri ve üst biliş stratejilerini kullanım düzeyleri de, onların öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kişinin, kendi bilişsel sistemini tanımlaması ve kontrol etmesi ile ilgili bir kavram olan (Panaoura, 2002) üst biliş, Winne ve Perry (2000) tarafından öğrenenin akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması; Heo (2000) tarafından da kişisel farkındalık, kişinin öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğrenme esnasında bu süreçleri kontrol etme eğilimi şeklinde tanımlanmıştır. Benzer şekilde Xiaodong (2001) da üst bilişi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu süreçleri kontrol edebilmek için kullandığı bilgi olarak tanımlanmıştır.

Üst biliş, pek çok yazar tarafından farklı şeyleri anlatmak için kullanılsa da üst bilişin iki genel görünümü vardır. Bunlardan biri biliş hakkındaki bilgi diğeri de bilişin öz düzenlenmesidir. Kullanılacak olan strateji hakkındaki bilgi (hangi tür stratejilerin kullanılacağı bilgisi) ve konu değişkenleri hakkındaki bilgi (konunun hangi özellikleri performansı etkiler ya da hangi görevler ne gibi etkilerde bulunur) üst biliş bilgisinin bir parçasıdır. Bilişin öz düzenlenmesi ise öğrencilerin öğrenme ve kavramalarını izlemelerini, düzenlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayan stratejileri içerir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999). Üst biliş bilgisi, kişilerin kendi bilişsel etkinlikleri ve bilişsel stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları; bilişin öz düzenlenmesi ise bilişi koordine eden süreçler anlamına gelmektedir (Boekaets, 1999).



Üst biliş stratejileri, öğrencilerin sınıftaki öğrenmelerinin anlamlı olma potansiyelini arttırabilir (Schoenfeld, 1987). Farkındalık, bilgi ve kavrayışın kontrolü anlamına gelen üst biliş stratejilerinde öz-düzenleyici öğrenme etkinliklerini meydana getiren üç genel süreç bulunmaktadır. Bu süreçler planlama, izleme (monitor) ve düzenleme olarak sıralanabilir (Butler ve Winne, 1995; Heo, 2000; Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991, 1991a; VanZile-Tamsen, 2002; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003):

Planlama: Planlama, bir problemin çözümlenmesi ya da bir görevin tamamlanmasına ilişkin plan yapma sürecini içermektedir. Bu süreç, gerçekleştirilen görevin gereklerine, öğrenenin yeteneklerine ve potansiyeline göre görev içerisinde devam eder. Amaç belirleme, iş analizi gibi planlama stratejileri, materyalin daha kolay organize edilmesini ve kavranmasını, önceki bilgilerin ilgili taraflarının etkin hale getirilmesini ve ortaya çıkarılmasını sağlar. Aynı zamanda bu stratejiler, okuma öncesinde metnin gözden geçirilmesini, yine metnin okunmasından önce sorular üretilmesini ve karşılaşılan bir probleme ilişkin iş analizi yapılmasını içermektedir.

İzleme (Monitoring): Öğrenenin düşünmesi ve akademik davranışlarını izlemesi de öz-düzenleyici öğrenmenin oldukça önemli bir parçasıdır. Öz-düzenleyici öğrenme sisteminin merkezinde yer alan izleme, amaçlara ilişkin olarak oluşan ilerlemenin durumunu ve ilerideki çalışmalar için rehberlik edecek geri bildirimleri oluşturan bilişsel bir süreçtir. İzleme (monitor) etkinlikleri, bir konuşmayı dinlerken ya da bir metni okurken dikkati takip etmeyi, anlamlandırmanın derecesini anlamak için metnin konusu ile ilgili sorular sorarak kendi kendini test etmeyi içermektedir. Bu stratejilerle öğrenci, dikkatinin dağıldığı ya da kavrama eksikliği yaşadığı noktalar hakkında bilgi sahibi olur ve bunları düzenler. Bu etkinlikler, öğrencinin materyali anlamasına ve bu materyali ön bilgileri ile ilişkilendirmesine de yardımcı olmaktadır.

Düzenleme (Regulating): İzleme stratejileri ile yakından ilişkili olan düzenleme stratejileri, öğrencinin bilişsel etkinlikleri ile olan uyumu ve bu etkinliklerin devamlılığı ile ilgilidir. Bir öğrenci, kendi bilişsel düzeyini izlemek için, okuma esnasında kendine sorular soruyor ve geriye dönüp metnin bir parçasını tekrar okuyorsa, bu yeniden okuma işlemi bir düzenleyici strateji olmaktadır. Okumaya dair diğer bir öz-düzenleyici strateji de, öğrencinin okuma sırasında kendisi için zor ya da yabancı olan bir konu ile karşılaştığında, okumasını yavaşlatması şeklindedir. Bir test sırasında, bazı soruların atlanması, daha sonra bu sorulara tekrar geri dönülmesi de öğrencilerin sınav esnasındaki davranışlarını düzenleyici

stratejilerdir. Tüm bu etkinlikler, öğrencilere yaptıkları çalışmalar esnasında davranışlarının doğruluğunu gözden geçirmede ve bunları düzeltmede yardımcı olmaktadır.

Öz-düzenleyici öğrenme ortamında bilişsel stratejilerin ve üst biliş stratejilerinin kullanımı, pek çok faktör tarafından etkilenmektedir. Sharp (2002)'a göre öğrencilerdeki öz-düzenleyici öğrenmenin temel noktalarını, öğretim materyalinin yönetimi, amaca odaklanmanın derecesi, etkili zaman kullanma yeteneği ve öğrenmeyi düzenleme duygusunun bulunup bulunmaması gibi ölçütler oluşturmaktadır.

1.1.1.4.3. Kaynakları Yönetme Stratejileri

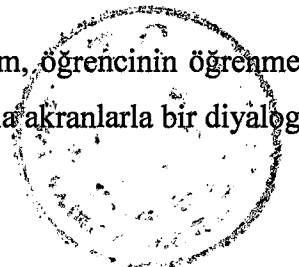
Kaynakları yönetme stratejileri, öğrencilerin kendi çevrelerini ve çalışma ortamlarını düzenlemede kullanabilecekleri stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin çalışma çevrelerini düzenlenmelerinin yanı sıra amaçları ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenme ortamlarında gerekli değişiklikleri yapmalarında da son derece önemli bir yere sahiptir.

Kaynakları yönetme stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991, 1991a; VanZile-Tamsen, 2002; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003):

Zaman ve Çalışma Çevresi: Öğrencilerin bilişsel öz-düzenlemeden başka, çalışma çevrelerini ve zamanlarını düzenleyebilmesi ve yönetebilmesi de son derece önemlidir. Programlamayı, planlamayı ve çalışma zamanını düzenlemeyi içeren zaman yönetiminde, çalışmak için harcanan zamanın yanı sıra bu zamanın etkin kullanımının düzenlenmesi de önemlidir. Çalışma çevresinin yönetimi ise öğrencinin sınıf çalışmalarını nerede yapacağı ile ilgilidir. Öğrenci, çalışma çevresini, görsel ve işitsel olarak dikkatini dağıtmaktan uzak olacak şekilde organize etmelidir. Çünkü öğrencilerin çalışmak için seçtikleri zamanın ve yerin düzenlenmesi, öğrencilerin bir çalışmayı devam ettirmesi konusundaki ısrarında son derece etkili rol oynar.

Harcanacak Çabanın Düzenlenmesi: Harcanacak çabanın düzenlenmesi, öğrencinin dikkatini dağıtan ve kendini ilgilendirmeyen durumlarla karşılaştığında, dikkatini ve çabasını kontrol etme yeteneği ile ilgilidir. Çabanın yönetimi, bireyin kişisel yönetimidir ve başarı için gereklidir. Çünkü amaca bağlılığın göstergesi olmasının yanı sıra aynı zamanda öğrenme stratejilerinin kullanımını da düzenler.

Akran Gruplarından Öğrenme: Akran gruplarıyla diyalog, etkileşim, öğrencinin öğrenme sürecini ve öğrenme materyallerini anlamasına yardım eder. Dolayısıyla akranlarla bir diyalog



içerisine girilmesi, öğrencinin tek başına oluşturamayacağı bir bakış açısı oluşturmasını sağlar.

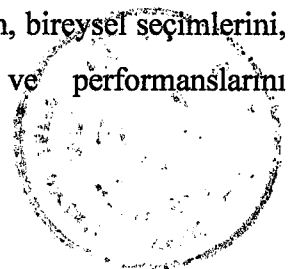
Yardım İstemek: Öğrencilerin düzenlemeyi öğrendiği çevre; akranları ve öğretmenleri de içerir. Öğrenme ortamını düzenleme becerisine sahip öğrenciler, ne zaman bir şeyler bilmediklerini ve yardıma ihtiyaçları olduğunu bilirler ve akranlarının, öğretmenlerinin yardımına başvurarak başarılarını kolaylaştırır.

1.1.1.5. Öz-düzenleyici Öğrenmede Motivasyonel İnançlar

Öz-düzenleyici öğrenmede başarıyı sağlamada bilişsel stratejiler, üst biliş ve kaynakları yönetme stratejileri önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Öğrenenlerin bilişlerini ve harcayacakları çabayı düzenlemesi kadar bu stratejileri kullanmaya motive olması da oldukça önemlidir. Öğrenenler, uygun öğrenme stratejilerinin farkında olabilirler; fakat bu stratejileri kullanamayabilirler. Bu nedenle, öğrenenlerin stratejileri kullanmalarını sağlayıcı motivasyonel kaynaklara ihtiyaçları vardır.

Motivasyonel inançlar, Boekaerts (2002) tarafından öğrenenlerin objeler, olaylar ya da konu alanına ilişkin sahip oldukları inançlar, fikirler ve değer yargıları; Pintrich ve De Groot (1990) tarafından öğrenenin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine ilişkin bakış açısı ve inançları; Rao, Moely ve Sachs (2000) tarafından da öğrencilerin bir öğrenen olarak akademik performanslarına ilişkin nitelikleri ve etkililikleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenmede öğrencilerin motive olmalarına yardımcı olan en önemli öğelerden biri motivasyonel inançlardır. Öğrenciler, bir görevi üstlenmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gerekli çabayı gösterirler. Başarıya ilişkin yüksek derecede değer yargısı ve beklentisi her tür başarı davranışı ile olumlu yönde ilişkilidir (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002). Bu nedenle de öğrencilerin kendi denetim ve yeterlilik derecelerine dair inançları, onların gelecek uygulamalarını ve katılımlarını tahmin etme yolunda önemli ipucu sağlar.

Öz-düzenleyici öğrenmede önemi vurgulanan motivasyonel inançların kuramsal çatısı, motivasyonun genel beklenti-değer modelinin bir uyarlamasıdır. Bu modelin savunucularından olan Wigfield ve Eccles (2000), öğrenenlerin bir etkinliği gerçekleştirmede ne derece iyi olduğuna ilişkin inançlarının ve etkinliğe biçtikleri değer, bireysel seçimlerini, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve performanslarını etkileyebileceğini ileri sürmüştür.



Motivasyonun beklenti-değer modeline göre, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilişkili üç motivasyonel öğeden bahsedilebilir. Bunlardan birincisi öğrenenin amaçlarını, gerçekleştireceği görevin önemi hakkındaki inançlarını içeren ve çeşitli kavramlarla ifade edilen (öğrenme amaçları, içsel yönelim, göreve verilen değer, içsel değer) değer öğesidir. İkinci öğe, öğrenenin bir göreve ilişkin performans yeteneği hakkındaki inançlarını içeren beklenti, üçüncüsü ise öğrenenin gerçekleştireceği göreve ilişkin duygusal tepkilerini içeren duygusal öğesidir (Pintrich ve De Groot, 1990; VanZile-Tamsen, 2002). Bu öğeler aşağıda açıklanmıştır:

1.1.1.5.1. Değer Öğesi: Amaç yönelimi (Goal Orientation)

Amaç yönelimi, bir öğrencinin, bir öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısıdır. Öğrencilerin bir bütün olarak bir konuya ilişkin genel amaçları veya yönelimleri anlamına gelen “amaç yönelimi”, içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrenme yönelimi (mastery orientation) olarak da adlandırılan içsel amaç yönelimi, bir öğrencinin meydan okuma, merak etme, tam öğrenme gibi kaygılarla kendisini bir konuya dahil hissetme ve o konuya ilgi duyma düzeyidir. Bir akademik konuda içsel bir amaç yönelimine sahip olmak, konuya dahil olmanın amaca giden yol olarak görülmesinden ziyade, başlı başına bir amaç olarak görülmesi anlamına gelmektedir. Performans yönelimi (performance orientation) olarak da adlandırılan dışsal amaç yönelimi ise, içsel amaç yönelimini tamamlayıcı bir unsur olmakla beraber, bir öğrencinin not alma, ödüllendirilme, başkaları tarafından değerlendirilme, başkalarıyla rekabet etme gibi kaygılarla kendisini bir konuya dahil etme düzeyi anlamına gelmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991, 1991a; Salisbury, Young ve Stefanou, 2001). Dışsal amaç yönelimine sahip öğrenciler, öğrenme olayını, amaca giden bir araç olarak görürler. Dolayısıyla içsel amaç yönelimine sahip öğrenciler, dışsal amaç yönelimine sahip öğrencilere göre daha etkili öğrenme stratejisi kullanma eğilimindedirler (Pintrich, 2000; VanZile-Tamsen, 2002). Rijavec, Saric ve Miljkovic (2003) tarafından ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışma, bu görüşü destekler niteliktedir. Çalışmada içsel yönetime sahip öğrencilerde algılanan kontrol, öğrenme stratejileri ve öz saygı gibi öz-düzenleyici öğrenme öğeleri ve başarı arasında olumlu yüksek ilişki olduğu tespit edilmiştir. Salisbury, Young ve Stefanou (2001)’ya göre, öğrenme yönetime sahip öğrenenler performans yönetime sahip öğrenenlere göre derin düzeyde bilişsel süreçlere sahip olmaya ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaya daha yatkın olmaktadır. Öğrenme yönetime ve performans yönetime sahip öğrencilerin yaklaştığı ve kaçındığı odaklar çizelge 1.3’te sunulmuştur.

Çizelge 1.3: İki amaç yönelimi ve yaklaştığı –kaçındığı odaklar

	Yaklaşma odağı (approach focus)	Kaçma odağı (avoidance focus)
Öğrenme yönelimi	- Anlama, öğrenme, tam öğrenme görevleri - Kendi kendine gelişmeye, ilerlemeye, derinden kavramaya yönelik standartlar kullanma, (öğrenme amacı, görev amacı, görevle ilgili amaç)	- Öğrenmemekten, yanlış anlamaktan, öğrenmeye yönelik olmayan görevlerden kaçınma - Görevle doğrudan ilişkili olmayan şeyleri yapmama, yanlış yapmama
Performans Yönelimi	- Üstün nitelikli olmak, diğerlerine göre en iyi, en gözde olmak. - En iyi olmak, en iyi dereceyi almak ve sınıftaki en iyi performansı göstermek gibi normatif standartlar kullanma (Performans amacı, benlikle ilgili amaç)	- Diğerleriyle karşılaştırıldığında küçük düşmekten kaçınma - Sınıftaki en düşük performansı gösteren olma.

Kaynak: Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self regulation* (pp, 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Çizelge 1.3'te görüldüğü gibi öğrenme yönelimi, becerilerin, bilginin ve öğrenmenin geliştirilmesi gibi içsel faktörlere; performans yönelimi ise en iyi olmak, diğerlerine göre başarılı olmak gibi dışsal faktörlere odaklanmıştır. Her iki amaç yöneliminde de yaklaşma odağı, istenilen sonuçlara ilerlemeye odaklanırken, kaçınmanın odağı ise istenmeyen durumdan uzaklaşmayı hedeflemektedir.

1.1.1.5.2. Değer Ögesi: Göreve Verilen Değer (Task Value)

Amaç yönelimi, bir öğrencinin bir konuya dahil olma nedeniyle ve “Ben bu işi niçin yapıyorum?” sorusu ile ilgiliyken, göreve verilen değer, bir görevin ne kadar ilginç, önemli, ve yararlı olduğu ve “ Ben bu görevin değeri hakkında ne düşünüyorum?” sorusu ile ilgilidir (Pintrich ve De Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991, 1991a).

Ecless (1983; bulunduğu eser: Pintrich, 1999) öğrenci başarısını sağlamada önemli bir fonksiyonu olan göreve verilen değer içerisinde üç öğeden bahsetmiştir. Bunlar, önem, ilgi ve yarar öğeleridir. Önem öğesi, görevin önemine ilişkin kişisel algı ile ilgiliyken; ilgi öğesi göreve ilişkin genel tutumları, yarar öğesi de görevin yararlılığına ilişkin kişisel algıları içermektedir. Gerçekleştirdiği göreve yüksek değer veren bir öğrenci, öğrenme olayına daha fazla ilgi duyar ve dolayısıyla daha yüksek düzeyde performans sergiler.

1.1.1.5.3. Beklenti Öğesi: Öğrenme ve Performansa İlişkin Öz-yeterlik İnancı

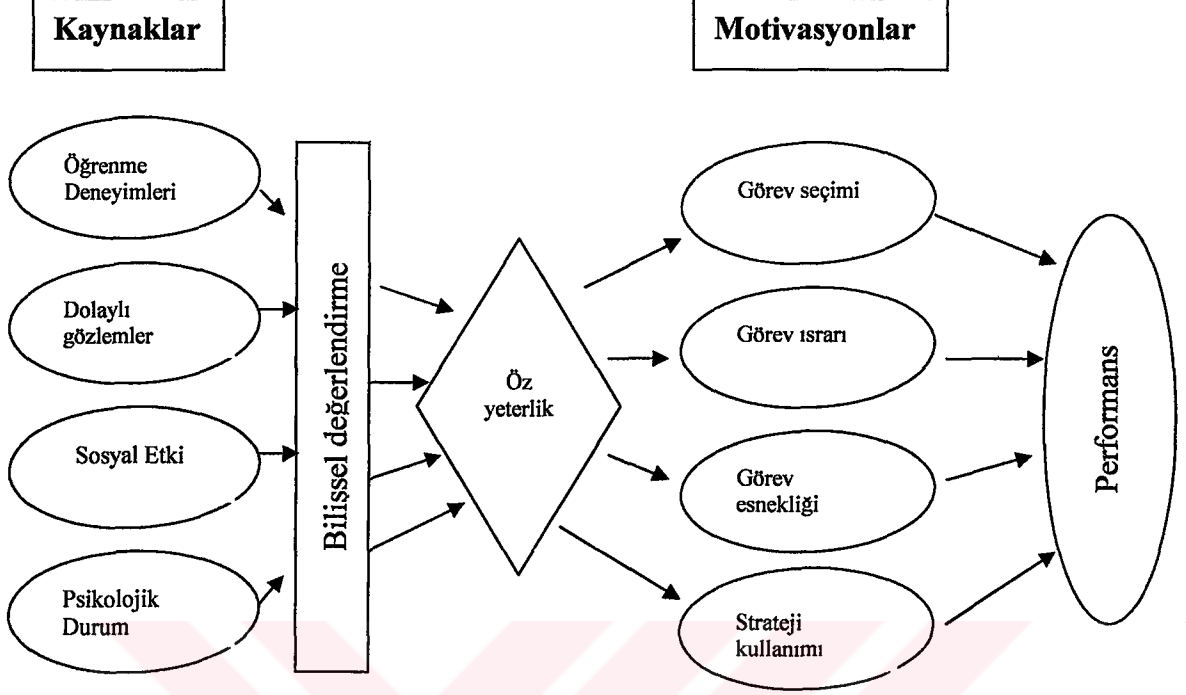
Öğrenenin bir işi gerçekleştirme ve başarmasına ilişkin iki tür beklentisi olabilir. Bunlar, başarı beklentisi ve öz-yeterlik beklentisidir. Başarı beklentisi, performans beklentisi ile ilgiliyken öz-yeterlik beklentisi bir kimsenin bir konuyu başarmak veya bir konuda yetkinleşebilmek hususundaki yeteneğinin öz değerlendirmesidir (Boekaerts, 2002; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991). Başarı beklentisi ile öz-yeterlik beklentisi arasındaki ilişki nedenseldir (Sewell ve St George, 2000). Bu nedenle öğrenenin verilen bir durumla ilgili olarak nasıl bir performans sergileyeceğine ilişkin yargıları, başarı beklentisi üzerinde önemli rol oynamaktadır. Örneğin matematik dersindeki performansına ilişkin düşük düzeyde öz-yeterlik beklentisine sahip olan bir öğrencinin başarı beklentisi de düşük olacaktır.

Bandura (1994)'ya göre öz-yeterlik inancı, insanların hayatlarını etkileyecek olaylar üzerinde önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Bu inançlar, insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir.

Butler (2002)'a göre, öğrenenlerin öz-yeterliklerini algılamaları, başarı ve başarısızlık nedenlerini nasıl nitelendirdiklerine bağlıdır. Olumlu nitelendirmeler, ortaya çıkan sonuçlarla görevi gerçekleştirmeye yönelik gösterilen çaba arasında bir bağ kurulduğunu, olumsuz nitelendirmeler ise öğrenenlerin benlik algılarının düşük olduğunu gösterir. Olumsuz nitelendirmelere sahip öğrenenler, başarıyı şans, başarısızlığı da yeteneksizlik olarak değerlendirirler.

Sewell ve St George (2000) öğrenenlerin bir göreve ilişkin öz-yeterlik inancını etkileyen kaynaklara ilişkin bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre bireylerin kendi öğrenme deneyimleri ile elde ettiği bilgileri, başka kişilerin başarılı ya da başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri, başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin toplumun etkisi ve görevi başarma ya da başarısız olma beklentisine ilişkin psikolojik durumu öz-yeterlik inancını etkiler. Öz-yeterlik inancı da öğrenenin görev seçimini, strateji kullanımını ve görevle ilgili

çalışmadaki ısrarlılığını belirleyerek performans üzerinde etkide bulunur. Sewell ve St George (2000) tarafından geliştirilen öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin model, şekil 1.4'te sunulmuştur.



Şekil 1.4: Öz-yeterlik inancı kaynaklarına ilişkin bir model

Kaynak: Sewell, A., ve St George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-71.

Kaynağı bireyin deneyimlerine, gözlemlerine, sosyal modellere ve sosyal etkilere dayanan öz-yeterlik inancı, başarı ve motivasyonu birçok yönden etkiler. Yeteneklerine dair yüksek inanca sahip olan bireyler, zor konulara, “kaçılması gereken tehdit unsuru” olarak değil “aşılması gereken engeller” olarak yaklaşır. Yetenekleri konusunda şüpheleri olan bireyler ise belirlemiş oldukları amaçlara ulaşmak için düşük düzeyde motivasyona sahiptir. Bu tür insanlar zor konularla karşılaştıkları zaman nasıl başarılı olabilecekleri konusunda yoğunlaşmak yerine kişisel yetersizliklerine ve karşılaştıkları engellerin çokluğuna odaklanırlar (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik, etkinlik seçimlerini, harcanacak olan çabanın düzeyini ve başarı durumunu doğrudan etkilemektedir. Kendi öğrenme kapasitesine ve yeteneklerine dair şüphe duyan öğrencilere kıyasla, bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan öğrenciler, daha kolay uyum sağlamakta, daha sıkı çalışmakta, daha zorlayıcı öğrenme deneyimleri aramakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha çok dayanıklılık ve başarı sergilemektedir (Schunk, 1990, 1998; Zimmerman, 1989, 2000). Bu durum öğrenenlerin akademik yeteneklerine ilişkin inançlarının başarıları ve öğrenmeye ilişkin motivasyonları hakkında bilgi verdiğini göstermektedir.

1.1.1.5.4. Duyuşsal Öge: Sınav Kaygısı

İnsan hayatında birçok duyuşsal tepki olmasına karşın okuldaki öğrenme ortamında en yaygın olarak görülen ve önemli olan duyuşsal tepki sınav kaygısıdır.

Akademik performans ya da beklentilere bağlı olarak ortaya çıkan sınav kaygısının iki ögesi vardır. Bunlardan biri endişe ya da bilişsel unsur diğeri de duyuşsal unsurdur. Endişe unsuru, öğrencinin performansını olumsuz yönde etkileyecek düşüncelerle ilgilidir. Duyuşsal unsur ise, kaygının duygusal ve psikolojik yanlarını ifade etmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991).

Amaç yönelimi, öz-yeterlik inancı ve göreve verilen değer gibi motivasyonun değer ve beklenti öğeleri öğrenci başarısıyla olumlu yönde ilişkili olmasına rağmen sınav kaygısı, öğrenci başarısıyla olduğu kadar motivasyonun değer ve beklenti öğeleriyle de olumsuz yönde ilişkilidir (Pintrich ve De Groot, 1990). Yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrenciler bilişsel stratejileri yüzeysel olarak kullanma eğilimine sahip oldukları gibi, çalışma esnasında dikkatlerini çalışma konuları üzerinde odaklayamazlar ve dolayısıyla da zamanı etkili olarak kullanamazlar (VanZile-Tamsen, 2002). Bu nedenle sınav kaygısının giderilmesine yönelik olarak yapılacak eğitimler, etkili öğrenme stratejilerinin kullanımına da zemin hazırlayacaktır.

1.1.1.6. Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar Arasındaki İlişki

Yurt dışında gerek ilköğretim gerekse orta ve yükseköğretim düzeyinde, motivasyonel inançlar ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar, olumlu motivasyonel inançlara sahip olan öğrencilerin (yüksek düzeyde öz-yeterlik, göreve verilen değer, amaç yönelimi), yüksek düzeyde öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların birbirine sıkı sıkıya bağlı iki unsur olduğu üzerinde duran Pintrich ve De Groot (1990), ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada, öz-yeterlik ve içsel değer (intrinsic value) ile öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı arasında olumlu yüksek bir ilişki, sınav kaygısı ile bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme arasında da olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Wolters, Yu ve Pintrich (2002), tarafından 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, göreve verilen değer, öz-yeterlik inancı ve sınav kaygısı ile yüksek düzeyde bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve akademik

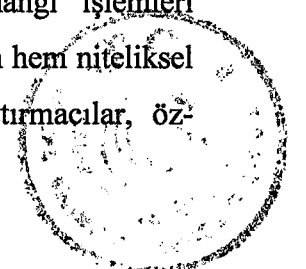
performans arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde ise Whaw ve Abrami (2002), motivasyonel faktörler ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarıyla dikkat çekmektedir. 11. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, ilgi düzeyi yüksek öğrencilerin ilgi düzeyi düşük olan öğrencilerden daha fazla üst biliş stratejini kullandıkları, ilgi düzeyi ve amaç yöneliminin öğrencilerin ana fikir seçiminde etkili olduğu, öğrenme yönelimi ve ilgi düzeyi yüksek öğrencilerin daha fazla ana fikir seçtiği sonucu ortaya konmuştur.

Yükseköğretim seviyesinde ise Chye, Richard ve Smith (1997) ile Braten ve Olaussen (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanım düzeyi ile, yüksek düzeyde öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Andrew ve Vialle (1998) tarafından yapılan bir araştırma da öğrencilerin öz-yeterlik ve öz-düzenleme davranışları arasında yüksek bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Soung Youn (2001) tarafından yapılan bir araştırmada da bilginin yapılandırılması sürecinde motivasyonel faktörler ile öz-düzenleme stratejileri arasındaki bağlantı ortaya konmuş, özellikle de motivasyonun öz-yeterlik boyutu ile öz-düzenleme stratejilerinin bilişsel boyutu arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ostovar ve Khayyer (2004) de öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile motivasyonel inançlar arasındaki ilişkiyi İranlı öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda da diğer araştırmalara paralel olarak sınav kaygısı haricindeki motivasyonel inançlar ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında olumlu yüksek ilişki bulunmuştur.

Araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar, öz-düzenleyici öğrenme bağlamında motivasyonel inançlar ile öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin birbirini tamamlayan iki önemli unsur olduğunu, motivasyonel inançların strateji kullanımını desteklediğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğrenebileceğine ilişkin yüksek düzeyde yeterlik inancına sahip olan, öğrenme becerilerine güvenen, öğrendiği konunun, derste yaptıklarının ilgi çekici, önemli ve faydalı olduğuna inanan ve öğrenmeye yönelik amaçlar oluşturan öğrenciler, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmada daha başarılıdır.

1.1.1.7. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi

Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenlerin öğrenme sürecini düzenlemede hangi işlemleri kullandıkları, bu işlemleri ne sıklıkta ve ne şekilde kullandıklarını içerdiği için hem niteliksel hem de niceliksel unsurları içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, öz-



düzenleyici öğrenmeyi sayısal olarak ifade etmekte zorlanmışlar ve kendi temel aldıkları yaklaşımlara göre birçok ölçme aracı geliştirilmişlerdir.

Winne ve Perry (2000), öz-düzenleyici öğrenmenin beceri olarak ölçülmesi ile etkinlik olarak ölçülmesi arasında bir ayırımı gitmiştir. Bu ayırma göre, öz-düzenleyici öğrenmenin beceri olarak ölçülmesi, öğrencinin eğilimleri hakkında bilgi verir ve geleceğe yönelik davranışları hakkında tahminde bulunmaya imkan tanırken, etkinlik olarak ölçülmesi öz-düzenlemeye dayalı öğrenme süreci hakkında bilgi toplamaya yönelik olan daha karmaşık ölçümleri içerir.

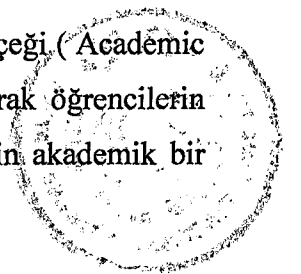
1.1.1.7.1. Beceri Olarak Öz-düzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi

Öz-düzenleyici öğrenmenin beceri olarak ölçülmesinde araştırmacılar, ölçekler, yapılandırılmış mülakat formları ve öğretmen yargılarına başvurmuşlardır. Ölçme araçlarının geliştirilmesindeki temel mantık ise, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini bir beceri olarak değerlendirip, öğrencilerin bu becerileri kullanabilme düzeylerini saptamaktır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin yanı sıra ölçme araçlarında öğrenmenin motivasyonel öğelerine de yer verilmiştir.

Öz-düzenlemenin ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen ölçme araçlarının en eski olanları, Corno, Collins ve Capper tarafından 1982 yılında geliştirilen “Öz-düzenleyici Öğrenmeyi Derecelendirme Ölçeği”, Weistein ve Palmer tarafından 1987 yılında geliştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” ve Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie tarafından 1993 yılında geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”dir.

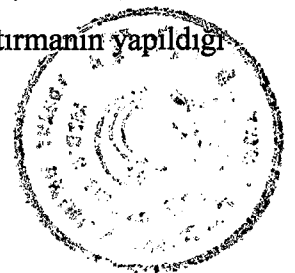
Kağıt-kalem bazlı olan bu ölçme araçlarının her biri öz-düzenleyici öğrenmeye farklı açılardan yaklaşmışlardır. Örneğin Corno, Collins ve Capper geliştirdikleri “Öz-düzenleyici Öğrenmeyi Derecelendirme Ölçeği”nde öz-düzenleyici öğrenme becerilerini, derse dikkatini verme, tekrarlama, izleme (monitoring), stratejik planlama, seçme, ilişkilendirme ve taktik planlama konularını içeren 20 soru ile ölçmüştür. Weistein ve Palmer ise 1987 yılında geliştirdikleri “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (Learning and Study Strategies Inventory)”nde öz-düzenleyici öğrenmeyi; kaygı, tutum, konsantrasyon, bilgi edinme, motivasyon, ana fikirleri belirleme, kendi kendine test etme, ders çalışırken alınan yardımlar, sınav stratejileri ve zaman yönetimi boyutlarından oluşan 77 soru ile ölçmüştür (McManus, 1996).

Connel ve Ryan tarafından 1986’da geliştirilen “Akademik Öz-düzenleme Ölçeği. (Academic Self-regulation Questionnaire)”nde ise diğer ölçme araçlarından farklı olarak öğrencilerin davranışlarını düzenlemedeki özerklikleri ön plana çıkarılmıştır. Öğrencilerin akademik bir



alana ilişkin davranışlarını düzenlemelerinde ne derece özerk olduklarını ölçmek amacıyla geliştirilen 26 maddeden oluşan ölçme aracı, öğrencilerin ödev yapma, sınıf çalışmalarını gerçekleştirme, sınıf içerisindeki zorlayıcı soruları cevaplandırma gibi okulla ilgili davranışları gerçekleştirme sebeplerini içermektedir. Öğrencinin kendi davranışı için hangi nedenin daha doğru olduğunu belirttiği dört dereceli ölçme aracında maddeler, öz-düzenlemede düşük düzeyde özerklikten yüksek düzeyde özerkliği gösteren dört alt ölçekle ilişkilendirilmiştir. Bunlar; dışsal (olumsuz sonuçlardan kaçınmak için ya da dışarıdan dayatılan kurallar yüzünden), onaylanma (yetişkinlerden onay görmek ya da olumsuz tesirlerden kaçınmak için), tanınmış (kendi belirlediği bir amacı gerçekleştirmek için) ve içsel (etkinlikten zevk aldığı için)'dir (Grolnick ve Ryan, 1989).

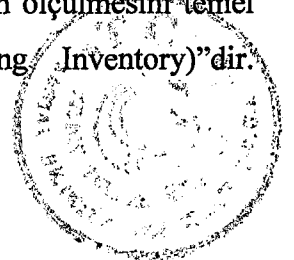
Araştırmalarda en çok kullanılan Pintrich ve De Groot (1990) tarafından ilköğretim ve lise, Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie (1993) tarafından da yükseköğretim formu geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)”, öğrencilerinin motivasyonel inançları ve dersler için geliştirdikleri farklı öğrenme stratejilerini kullanımlarını araştırmak için tasarlanmış bir öz-değerlendirme aracıdır. Ortaöğretim formu içsel değer, öz-yeterlik, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme olmak üzere 5 boyuttan ve 44 maddeden oluşmaktadır. İlk olarak 1986 yılında Michigan Üniversitesi ve Yükseköğretimi Geliştirme ve Ulusal Araştırma Merkezinde görev yapan bir araştırma grubunun yaptığı çalışmaları temel alarak geliştirilen yükseköğretim formu ise 3 bölümden ve 81 maddeden oluşmaktadır. Motivasyonla ilgili olan birinci bölüm; içsel ve dışsal amaç yönelimi, göreve verilen değer, öğrenme inançlarının kontrolü, öğrenme ve performans için öz-yeterlik ve sınav kaygısı olmak üzere 6 boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel stratejiler ve üst biliş stratejilerinin ölçüldüğü ikinci bölüm ise tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve üst bilişin öz-düzenlenmesi olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Kaynakları yönetme stratejilerinin ölçüldüğü üçüncü bölüm ise, zaman ve çalışma çevresi, harcanacak çabanın düzenlenmesi, akran gruplarından öğrenme ve yardım isteme olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacıların ve eğitimcilerin ihtiyacına göre modüller olarak tasarlanmış ve 15 alt boyuttan oluşan ölçek, bir bütün halinde kullanılabileceği gibi istenilen boyutlarıyla da kullanılabilir bir özellik taşımaktadır. 7’li likert olarak düzenlenmiş ölçeğin temelini oluşturan teori ise öz-düzenleyici öğrenmenin, sınıftan sınıfa ve konudan konuya değişen bağlam odaklı bir etkinlik olduğudur (Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1993). Bu nedenle yapılan araştırmalarda ölçek, araştırmanın yapıldığı bağlamlarda değerlendirilmiştir.



Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik olan diğer bir ölçme aracı da Gredler ve Garavalia (2000)'nin geliştirdiği “Öz-düzenleyici Öğrenme için Öz-yeterlik Ölçeği (Self-efficacy for Self-regulated Learning Scale)” dir. Üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı 33 maddeden oluşmaktadır. Genel örgütlenme/planlama stratejileri, dışsal düzenleme, tipik çalışma stratejileri, çevresel yapılanma ve hatırlama olmak üzere 5 boyuttan oluşan ölçme aracının dışsal düzenleme boyutu Vermunt tarafından 1992 yılında geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”nden entegre edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda en sık kullanılan ölçme araçlarından biri de Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından geliştirilen “Öz-düzenleyici Öğrenme Mülakat Formu (Self-regulated Learning Interview Schedule)” dur. Yapılandırılmış bir özellik taşıyan ölçme aracı, öğrencilerin farklı öğrenme bağlamlarında olduğu varsayımından hareket ederek (sınıf ortamı, yazılı bir ödevi yaparken, matematik ödevini yaparken, İngilizce ya da fen ödevini kontrol ederken, bir sınava hazırlanırken) kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ve her bir bağlam için bu stratejilerin kullanım sıklığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Öz değerlendirme, amaç oluşturma ve planlama, bilgiyi arama, kaydetme ve izleme, çevresel yapılanma, örgütlenme ve dönüştürme, tekrarlama ve hatırlama, kendi kendine sonuç çıkarma (self cosequence), sosyal destek isteme, kayıtları gözden geçirme olmak üzere 14 boyuttan oluşan ölçme aracının orijinali lise öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş olmasına rağmen üniversite öğrencileri üzerinde kullanıldığı araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu mülakat formuna paralel olarak Zimmerman ve Martinez-Pons (1988), öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımı, öğretmeninin öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımına ilişkin algısı ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemek üzere “Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Ürünlerini Derecelendirmeye İlişkin Bir Öğretmen Ölçeği” (Rating Student Self-regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale) geliştirmişlerdir. Öğrencilerin sınıf etkinlikleri sırasındaki öz-düzenleyici öğrenmelerine ilişkin öğretmen gözlemlerine ve yargılarına dayanan 5 dereceli olan ölçme aracı “Öz-düzenleyici Öğrenme Mülakat Formu” nda yer alan 14 boyuta dayandırılmıştır.

Öğretmenlere yönelik olarak geliştirilen diğer bir ölçme aracı da Neuhart-Pritchett, Manning ve Chester (2002) tarafından geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim sınıflarında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini teşvik eden öğretmen davranışlarının ölçülmesini temel alan “Öz-düzenleyici Öğrenme Envanteri (Self-regulated Learning Inventory)” dir.



Çizelge 1.4: Öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları

Ölçme aracı	Geliştiren	Uygulandığı grup	Boyutları
Öz-düzenleyici Öğrenmeyi Derecelendirme Ölçeği	Corno, Collins ve Capper, 1982	Yükseköğretim	Derse dikkatini verme, tekrarlama, izleme (monitoring), stratejik planlama, seçme, ilişkilendirme ve taktik planlama
Öz-düzenleyici Öğrenme Mülakat Formu	Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986	Lise ve yükseköğretim	Öz değerlendirme, amaç oluşturma ve planlama, bilgiyi arama, kaydetme ve izleme, çevresel yapılanma, örgütlenme ve dönüştürme, tekrarlama ve hatırlama, kendi kendine sonuç çıkarma (self cosequence) sosyal destek isteme, kayıtları gözden geçirme
Akademik Öz-düzenleme Ölçeği	Connel ve Ryan, 1986	İlköğretim	Dışsal, onaylanmış, tanınmış, içsel
Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri	Palmer, 1987	Yükseköğretim	Kaygı, tutum, konsantrasyon, bilgi edinme, motivasyon, ana fikirleri belirleme, kendi kendine test etme, ders çalışırken alınan yardımlar, sınav stratejileri ve zaman yönetimi
Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Ürünlerini Derecelendirmeye İlişkin Bir Öğretmen Ölçeği	Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988	Öğretmenler	Öz değerlendirme, amaç oluşturma ve planlama, bilgiyi arama, kaydetme ve izleme, çevresel yapılanma, örgütlenme ve dönüştürme, tekrarlama ve hatırlama, kendi kendine sonuç çıkarma (self cosequence) sosyal destek isteme, kayıtları gözden geçirme
Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	Pintrich ve DeGroot, 1990	İlköğretim ve lise	İçsel değer, öz-yeterlik, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme
Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1993	Yükseköğretim	İçsel ve dışsal amaç yönelimi, göreve verilen değer, öğrenme inançlarının kontrolü, öğrenme ve performans için öz-yeterlik, sınav kaygısı tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme, üst bilginin öz düzenlenmesi, zaman ve çalışma çevresi, harcanacak çabanın düzenlenmesi, akran gruplarından öğrenme ve yardım isteme.
Öz-düzenleyici Öğrenme için Öz-yeterlik Ölçeği	Gredler ve Garavalia, 2000	Yükseköğretim	Genel örgütlenme/planlama stratejileri, dışsal düzenleme, tipik çalışma stratejileri, çevresel yapılanma ve hatırlama
Öz-düzenleyici Öğrenme Envanteri	Neuhart-Pritchett, Manning, ve Chester, 2002	Öğretmenler	Strateji seçimi ve uygulama, değerlendirme ve yönlendirme, model olma, analiz etme ve işleme

İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimleri esnasında kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme becerilerini tanımlamaktaki yeteneklerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme aracı, strateji seçimi ve uygulama, değerlendirme ve yönlendirme, model olma, analiz etme ve işleme olmak üzere dört alt ölçekten ve 22 maddeden oluşmaktadır.

Çizelge 1.4'te öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesi için geliştirilen ölçme araçları ve bu ölçme araçlarına ilişkin boyutlar özetlenmiştir.

1.1.1.7.2. Etkinlik Olarak Öz-düzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi

Bireylerin kendi öğrenme süreçleri içerisinde, biliş, motivasyon ve davranış bağlamında etkin katılımcı olma düzeyleri olan öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenlerin kendilerine amaçlar belirledikleri, amaçlarını gerçekleştirmek için stratejiler geliştirdikleri ve öğrenme sonrasındaki kazanımlarını etkili bir şekilde değerlendirdikleri bir süreçtir. Bu sürecin etkinlik olarak ölçülmesinde araştırmacılar, yüksek sesle düşünme, görev içerisinde hata bulma yöntemleri (methods of error detection tasks), izleme yöntemi ve gözlem gibi niteliksel yöntemlere başvurmuşlardır.

Yüksek sesle düşünme, öğrenenlerin bir görevi gerçekleştirirken kullandığı bilişsel stratejileri, gerçekleştirdiği göreve ilişkin düşüncelerini anlatmasıdır. Öğretmen “ne/nasıl yaptığını anlat” demek suretiyle uzun bir süre gerektiren bu yöntemi kullanabilir. Bu ölçümün en çok kullanıldığı alanlardan biri okumadır (Winne ve Perry, 2000). Sesli düşünmenin analiz edilmesinde araştırmacıların belirledikleri değerlendirme ölçütleri önem taşımaktadır. Örneğin Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından geliştirilen “Öz-düzenleyici Öğrenme Mülakat Formu”nda öğrenenlerin düşünceleri, araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçütlere göre analiz edilmiştir.

İzleme yöntemi (trace methodology) ise, öğrenenlerin bir görevi yerine getirirken oluşturduğu bilişsel işlemler hakkındaki gözlemlenebilir göstergeleri temel almaktadır. Örneğin bilişsel kontrol sürecini ölçmek için kullanılan göstergelerden biri, öğrencinin kitabı ya da defterinde bulunan boşluklara, dipnot, özet, kişisel yorumlar, diyagramlar veya bilginin diğer kaynaklarla karşılaştırılması vb. gibi gereğinden fazla bilginin yazılıp yazılmadığıdır. Howard-Rose ve Winne (1993)'e göre, metin altını çizmek ya da metnin yanına çeşitli işaretler koymak, metni kalanından ayırmaktadır. Öğrencinin notları ya da materyaller içerisindeki bilgileri bir yerden diğer yere kopyalaması ise bilgilerin tekrar edildiği anlamına gelmektedir (Montalvo ve Gonzalez Torres, 2004)



Görevin gözlemlenmesine yönelik ölçütler oluşturma ise, öğrenenlerin görevleri gerçekleştirme sırasında ne yaptıkları hakkında uzmanların gözlemlerine dayanır. Bu gözlemler, öğrenenlerin ne hatırladıkları da ya düşündüklerinden ziyade ne yaptıklarının objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Bu sayede öğrenenin davranışları ile görevin gerçekleştiği koşullar arasında ilişki kurulur (Montalvo ve Gonzalez Torres, 2004; Winne ve Perry, 2000).

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinin ölçülmesinde kullanılan diğer bir yöntem görev içerisinde hata bulmadır (methods of error detection in tasks). Genellikle öğrenenin okuduğunu anlama alanındaki kendini gözlemleme sürecini değerlendirmede kullanılır. Öğrenenin kendi kendini izlemesine dayanan gözlemler sonucu oluşan bilişsel değerlendirmeler, görevin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir temel oluşturur. Böylelikle üst biliş ile ilgili kontrol alıştırmaları yapılmış olur. Kontrolün öncüsü olan gözlemi ölçmek için araştırmacılar, öğrencilerin çalışmak ya da bir görevde kullanmak amacıyla kullandıkları materyallere (kitap vb.) bazı hatalar koyar ve hataların fark edilip edilmediğini, öğrencilerin hataları fark ettiğinde ne yaptığını gözlemlerler (Montalvo ve Gonzalez Torres, 2004; Winne ve Perry, 2000).

Öz-düzenleyici öğrenmenin etkinlik olarak ölçülmesi, öğrenme sürecine ilişkin niteliksel veriler sağlaması açısından son derece önemlidir. Ancak daha karmaşık ölçümleri içerdiği ve daha fazla zaman gerektirdiği için araştırmacılar öz-düzenleyici öğrenmeyi daha çok beceri olarak değerlendirmişler ve geliştirdikleri ölçme araçlarına başvurmuşlardır.

1.1.2. Anne Baba Tutumları

1.1.2.1. Anne Baba Çocuk İlişkisi

Çocuğun fizyolojik ve psikolojik anlamda sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde ve davranışlarının şekillenmesinde aile ortamının rolü son derece önemlidir. Çocuk, sevgi dolu ve huzurlu bir aile ortamında kurduğu temellerle davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve topluma uyumunu düzenler. Bu nedenle ana babaların çocuklarına karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar, çocuğun yetiştiği ortam, çevresindeki diğer yetişkinlerin davranışları çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesi açısından önemlidir.

Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı çocuklar yetiştirmek, ebeveynlerin çocukları için iyi model olması ve çocuklarıyla diyalog içinde olması ile mümkün olur. Anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkiler düzenli ve aile içindeki yaşam ahenkli ise, çocuk güven içinde yaşadığı bir aile ortamına sahipse duygusal, sosyal ve zihinsel yönden de sağlıklı olacaktır. Redding (2000)'e göre çocuklar, sözel olarak zengin ve duygusal olarak

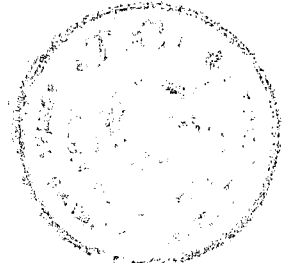
destekleyici bir aile-çocuk ilişkisinden büyük kazanç sağlarlar. Aile tutumları ve aile tutumlarının etkileri ile ilgili yapılan araştırmalar, ailelerin sıcak davranışlarının, demokratik uygulamalarının ve tutarlı çocuk yetiştirme tekniklerinin her birinin çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Demokratik ailelerde yetişmiş olan gençler, izin verici ve otoriter aileler tarafından yetiştirilmiş olan yaşıtlarına göre daha başarılı, daha sosyal ve psikolojik açıdan daha sağlıklı bireyler olmaktadır (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991; Maccoby, 1983).

1.1.2.2. Anne Baba Tutumlarına İlişkin Modeller

Gelişim psikologları, 1920'lerden beri ailelerin, çocukların sosyal ve zihinsel becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişler ve bu alanda en çok "anne baba tutumları" adı verilen çalışmalara başvurmuşlardır (Darling, 1999).

Darling ve Steinberg (1993)'e göre "çocuğa yöneltilen davranışlar olan anne baba tutumları, ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğasını belirleyen ebeveyn davranışlarının, uygulamalarının ve sözsüz ifadelerin toplamı"dır. Darling ve Steinberg (1993)'in yaptığı bu tanım, 1930 ve 1940'lı yıllarda sosyalleşme ile ilgili yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Ailelerin çocuk yetiştirmede temel aldıkları yaklaşımlar ve farklı çocuk yetiştirme yaklaşımlarının gelişimsel sonuçları üzerinde odaklanılan bu yıllarda, aile davranışlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisi hem davranışçı kuramın hem de Freud'un kuramının önemli bir parçası olmuştur. Çocuk davranışlarını mercek altına alan davranışçı araştırmacılar, çocukların yakın çevreleri ile kurdukları özdeşimlerin, çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Freudcu kuramcılar ise davranışçı kuramcıların aksine gelişim üzerinde esas etkisi bulunan unsurun, biyolojik unsurlar olduğunu savunmuşlar ve gelişimin doğal olarak ebeveynlerin istekleri ve toplumsal beklentiler ile çatışma yoluyla sağlanabileceği görüşünü benimsemişlerdir (Darling ve Steinberg, 1993).

Ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ilişkiler, ebeveynin uygulamaları ve davranışları ile düşünce sistemleri üzerinde odaklanan anne baba tutumları ile ilgili çalışmalarda farklı kuramsal bakış açısını benimseyen araştırmacılar, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkileri betimlerken farklı öğeleri dikkate almışlardır. Bu bölümde anne baba tutumları kavramı, Psikodinamik ve Davranışçı Model, Baumrind'in Sınıflandırması, Maccoby ve Martin'in Sınıflandırması çerçevesinde incelenmiştir.



1.1.2.2.1. Psikodinamik Model

Gelişimin esas belirleyicisinin biyolojik unsurlar olduğunu ileri süren psikodinamik bakış açısını benimsemiş olan sosyalleşme araştırmacıları, daha çok ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ilişkiler ve bu ilişkilerin çocukların psikoseksüel, psikososyal ve kişilik gelişimleri üzerindeki etkileriyle ilgilenmişlerdir. Bu kuramı benimsemiş olan araştırmacılar, ebeveyn ve çocuklar arasındaki duygusal ilişkiler arasındaki farklılıkların ebeveyn tutumları arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı üzerinde yoğunlaşmışlardır. Ebevenylik tutumu, ebeveyn-çocuk ilişkisini belirleyen ve çocuk gelişimi üzerinde etkisi olan aile ortamının duygusal temelini oluşturmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993).

1.1.2.2.2. Öğrenme Modeli

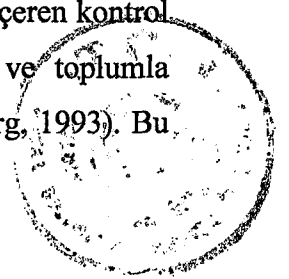
Anne baba tutumlarında davranışsal ve sosyal öğrenme kuramını temel alan araştırmacılar, ebeveyn tutumları yerine ebeveynlik davranışları ve uygulamaları ile ilgilendiklerinden anne baba tutumlarını ebeveynlik davranışlarına göre sınıflandırmaya çalışmışlardır. Çocukların öğrenme ortamındaki farklılıkların, gelişimindeki farklılıklara yansıdığı düşünüldüğü için anne baba tutum ölçekleri hazırlanırken bu ortamları tanımlayan davranışların üzerinde durulması hedeflenmiştir (Darling ve Steinberg, 1993).

Gerek psikodinamik kuramcılar gerekse öğrenme kuramcıları, ailenin çocuğun sosyalleşmesine ilişkin hedeflerinin, aile davranışları üzerinde önemli etkisi olduğunu savunmuşlardır.

1.1.2.2.3. Baumrind'in Sınıflandırması

Anne baba tutumları hakkındaki modern araştırmaların temeli, Baumrind'in 1971've 1978 yıllarında gerçekleştirdiği "çocuklar ve aileleri" konulu çalışmalarına dayanmaktadır (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg ve Ritter, 1997). Baumrind'e göre, çocuğun çevrenin talepleri doğrultusunda sosyalleşmesini sağlamak ve çocukta kişisel bütünlük hissinin oluşmasını sağlamak ebeveynlik uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Ebeveynlik uygulamaları ve değerlerinin oluşumunda ise ailelinin rolleri ve çocuğun doğası hakkındaki değer ve düşünceleri son derece önemlidir (Darling ve Steinberg, 1993).

Baumrind, aile kontrolü kavramını genişleterek ayrıntılandırmıştır. Başlangıçta katı disiplin kurma, fiziksel şiddet kullanma, ceza verme ve açıklamalar yapma gibi öğeleri içeren kontrol kavramı, Baumrind'in tanımlamasında yerini ebeveynlerin çocuklarını aile ve toplumla bütünleştirme ve uyumlu hale getirme çabasına bırakmıştır (Darling ve Steinberg, 1993). Bu



yönü ile Baumrind, ebeveynlerin çocuklarını sosyalleştirme istekleri ile ebeveyn disiplini arasında bir ayrıma gitmiştir.

Anne baba tutumunu, bir ebeveyn olarak ebeveynin sahip olduğu inançlar, değerler ve sergilediği davranışlar olarak tanımlayan Baumrind, çocuk gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülen ebeveyn davranışlarında dört boyut üzerinde durmuştur. Bu boyutlar şu şekildedir (Maccoby, 1980):

1. Aile Kontrolü: Çocuk üzerinde etki kurmaya istekli olan, çocuktan gelen baskılara karşı direnebilen ve koyduğu kuralları uygulama konusunda tutarlı olan aileler, çocukları üzerinde yüksek düzeyde kontrole sahiptirler. Kontrol kurma davranışları, çocuğun bağımlı ve agresif davranışlarını değiştirmek ya da çocuğun ebeveynlik standartlarını içselleştirmesini sağlamaya yönelik hareketlerdir.
2. Olgunluk Beklentisi: Çocuklarını sosyal, entelektüel ve duygusal alanda kendi seviyelerinin üstünde davranmaya zorlayan ebeveynler, yüksek düzeyde olgunluk beklentisine sahiptir. Bu tür ebeveynlerin en önemli özelliği, çocuklarına kendi kararlarını kendilerinin almaları ve özerk olmaları gerektiği konusunda ısrarcı olmalarıdır.
3. Açık İletişim: Bu boyutta yüksek dereceye sahip olan aileler, alınacak kararlarda çocuklarının fikirlerine ve duygularına değer verirler. Bu tür aileler, çocuklarından bekledikleri davranışların nedenlerini açıkça belirtirler.
4. Bakım: Bu boyut, çocuklarına karşı duyduğu sevgi ve şefkati açıkça gösteren, çocuklarının fiziksel ve duygusal yönden iyi olmaları için çaba harcayan ve çocuklarının başarıları nedeniyle duydukları gururu ve sevinci dışı vurabilen ailelerle ilgilidir.

Baumrind, yaptığı çalışmalarda, farklı tipteki ailelerden gelen çocukların davranışlarını incelemiş ve belirlediği bu dört boyutun kesiştiği noktalarda otoriter, demokratik ve izin verici olmak üzere üç tip anne baba tutumu olduğunu ileri sürmüştür (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg ve Ritter, 1997). Baumrind (1991)'e göre anne baba tutumu sınıflandırması, ailelerin kendi çocuklarını denetlemek ve onları sosyalleştirmek için gösterdikleri çabalarındaki değişimleri tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Aileler çocuklarıyla olan iletişimlerinde bu davranışlardan birini başat olarak benimseyerek uygulamaktadır. Çizelge 1.5'te Baumrind'in 1971 yılında yaptığı çalışmaya dayalı olarak ileri sürdüğü anne baba tutumu kategorileri görülmektedir.



Çizelge 1.5: Baumrind'in anne baba tutumuna ilişkin sınıflandırması

	Kontrol		Açık İletişim		Olgunluk Beklentisi		Bakım	
	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
Otoriter	X			X	X			X
Demokratik	X		X		X		X	
İzin Verici		X	X			X	X	

Y: Yüksek derece

D: Düşük derece

Kaynak: Yılmaz, A. (2000a). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Çizelge 1.5'te görülen sınıflandırmaya göre, otoriter aileler, kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında yüksek, açık iletişim ve bakım boyutlarında düşük dereceye sahipken; izin verici aileler, açık iletişim ve bakım boyutlarında yüksek, kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında ise düşük dereceye sahiptirler. Demokratik aileler ise bütün boyutlarda yüksek dereceye sahiptirler.

Otoriter aileler, çocuklarının davranışlarını, koydukları standartlar doğrultusunda şekillendirmeye, kontrol etmeye ve değerlendirmeye çalışan, otoriteye itaat etmeye, gelenek ve düzene önem veren, çocuklarıyla fikir alışverişine önem vermeyen bir özelliğe sahiptir. Demokratik aileler ise, çocuklarının mantıklı ve hedefe odaklı bir şekilde hareket etmesini isterler. Sözlü alışverişin güçlü olduğu bu tür aile tutumunda ebeveynler, taleplerinin arkasındaki nedenleri açıklar, çocuklarından bir yetişkin gibi bağımsız ve özgür davranmasını beklerler. İzin verici aileler ise, çocuklarının isteklerine karşı kabullenici bir şekilde yaklaşan, çocukların fikirlerini soran, çok az sorumluluk talebinde bulunan, çocukların kendi faaliyetlerini düzenlemelerine izin veren ve kontrol kurmaktan hoşlanmayan bir özelliğe sahiptir. Bu tür aileler tartışmalara açıktır ve kendi hedeflerine ulaşmak için güç kullanmazlar (Baumrind, 1996; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts ve Fraileigh, 1987; Maccoby, 1980).

Baumrind'in sınıflamasına dayalı olarak yapılan araştırmalar, demokratik ailelerde yetişen çocukların otoriter ve izin verici ailelerde yetişen çocuklardan akademik yönden daha başarılı olduklarını (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts ve Fraileigh, 1987; Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989), daha yüksek düzeyde içsel denetim odağına ve benlik algısına sahip olduklarını (Mcclun ve Merrell, 1998) göstermiştir.



1.1.2.2.4. Maccoby ve Martin'in Sınıflandırması

Baumrind gibi anne baba tutumlarının en iyi sosyal öğrenme bakış açısından anlaşılabilirliğini savunan Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in yapısalcı sınıflamasını yeniden düzenleyerek anne baba tutumlarında duyarlılık (responsiveness) ve talepkarlık/kontrol (demandingness/control) olmak üzere iki boyut üzerinde durmuştur. Talepkarlık çocuğun tüm aile bireyleri ile bütünleşmesi için ailenin çocuktan olgun, sorumlu ve disiplinli davranmasını beklemeleri ve aile kurallarına uymadıkları zaman uyarılmaları iken; duyarlılık çocuğun özel ihtiyaçları ve isteklerine karşı duyarlı ve destekleyici olunması ve bu suretle çocuğun kişiliğinin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Duyarlılığın odak noktasını, aile-çocuk etkileşiminde karşılıklılık, ailenin sevgisini ifade etmesi ve açık iletişim oluştururken, talepkarlığın odak noktasını ise beklentiler, önceden tanımlanmış sorumluluklar ve davranışların kontrolü oluşturmaktadır (Baumrind, 1996).

Maccoby ve Martin (1983), duyarlılık ve talepkarlık/kontrol boyutlarının kesiştiği noktalarda demokratik, otokratik, ihmalkar ve müsamahakar olmak üzere dört tip anne baba tutumu tanımlamıştır. Bu anne baba tutumlarının her biri farklı aile değerlerini, uygulamalarını ve davranışlarını içermekte ve böylelikle talepkarlık ve duyarlılığın değişen oranlarda varlığı söz konusu olmaktadır (Baumrind, 1991). Baumrind'in özgün modeli ile Maccoby ve Martin'in yeni modeli arasındaki temel fark, yeni model dahilinde izin verici aile tutumunun müsamahakar ve ihmalkar olmak üzere iki türünün olmasıdır (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg ve Ritter, 1997). Maccoby ve Martin'in iki boyutlu bakış açısı çizelge 1.6'da sunulmuştur.

Çizelge 1.6: Maccoby ve Martin (1983)' in iki boyutlu bakış açısı

	Duyarlılık/Kabul		Talepkarlık/Kontrol	
	Y	D	Y	D
Otoriter		X	X	
Demokratik	X		X	
Müsamahakar	X			X
İhmalkar		X		X

Y: Yüksek derece

D: Düşük derece

Çizelge 1.6'da görülen Maccoby ve Martin'in sınıflandırması, duyarlılık düzeyleri birbirinden farklı olan ve talepkar olmayan aileler arasında bir ayrıma gitmektedir. Bu ayrıma göre talepkarlık düzeyleri düşük ve duyarlılık düzeyleri yüksek olan ailelere "izin verici" aileler denmektedir. Çocuklarının öz-düzenleyici yönlerinin gelişmesine önem veren bu tür aileler,

hoşgörülü, sıcak ve anlayışlı olmanın yanı sıra, çocuklarına çok az otorite uygularlar. Ne talepkar, ne de duyarlı olan aileler ise ihmalkar ailelerdir. Bu tür aileler çocuklarının üzerinde hiçbir denetimde bulunmazlar ve çocuklarıyla ilgilenmezler (Baumrind, 1991; Darling, 1999; Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991; Maccoby ve Martin, 1983). İzin verici aile tutumlarında müsamahakar ve ihmalkar aile tutumları arasındaki temel fark duyarlılık/kabul boyutundan kaynaklanmaktadır.

Anne baba tutumlarında duyarlılık seviyeleri birbirinden farklı olan talepkar aileler arasında da bir ayrıma gidilmektedir. Duyarlılık boyutunda düşük, kontrol boyutunda yüksek dereceye sahip olan otokratik aileler, çocuklarından çok fazla talepte bulunmalarına rağmen, çocukları tarafından kendilerine yöneltilen taleplere karşı duyarlı değildirler. Yüksek düzeydeki talepkarlık ve duyarlılık arasındaki dengeyi en iyi şekilde kurmuş olan aileler ise demokratik ailelerdir. Bu tür aileler, çocuklarının davranışlarını şekillendirmek için bir takım standartlar koyarlar. İkili iletişime son derece önem veren bu tip aileler, son derece sıcak ve destekleyicidirler (Baumrind, 1991). Demokratik ailelerle otokratik aileler arasındaki temel fark da bu duyarlılık derecesindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Her iki tutum kategorisinde de kontrol düzeyi yüksek iken, demokratik ailelerde kabul boyutu yüksek; otokratik ailelerde ise düşük düzeydedir.

Maccoby ve Martin (1983)'e göre, demokratik ailelerin çocukları başarı, sosyal gelişim, benlik algısı ve ruh sağlığı, akademik yeterlik bakımından otoriter, ihmalkar ve müsamahakar ailelerden daha iyi durumdadırlar. Maccoby ve Martin'in sınıflandırmasını temel alarak gerçekleştirilen çalışmalar, ailelerini demokratik olarak değerlendiren ergenlerin okul başarıları ve psikososyal gelişim düzeylerinin yüksek olduğunu problemlili davranış düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermiştir (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts ve Dornbusch, 1994).

1.1.2.3. Anne Baba Tutumlarının Ölçülmesi

Anne baba tutumlarının çocukların çeşitli gelişim özellikleri üzerindeki etkisini incelemeye çalışan araştırmacılar, anne baba tutumlarını ölçmede iki yöntemle başvurmuşlardır. Bunlardan birincisi olan sistematik gözlem, uzun zaman aldığı, gözlem ortamı kolaylıkla sağlanamadığı ve gözlemcilerin yetiştirilmesi çok zaman aldığı için ancak küçük yaşlardaki çocukların davranışlarını inceleyen araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Anne baba tutumlarını ölçmede geliştirilen ölçekler ve mülakat formları ise en sık başvurulan araçlardır. Anne baba davranışlarını yansıtan maddelerden oluşan ölçekler hem anne babalara hem de çocuklara

uygulanabilecek şekilde hazırlanmakta böylelikle ailelerin hem kendi tutumları hem de çocuklarının bu tutumları nasıl algıladıkları ölçülmektedir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999).

Yurt dışındaki araştırmalarda anne baba tutumlarının ölçülmesinde en sık kullanılan ölçme araçları Baumrind'in sınıflandırmasına dayalı olarak geliştirilen ölçeklerdir. Bunlardan Buri (1991) tarafından geliştirilen "Ailesel Otorite Ölçeği (Parental Authority Questionnaire)" otoriter, demokratik, izin verici aile tutumu algısını içeren 30 maddeden oluşmaktadır. Yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin hatırladıkları aile tutumlarını ölçen beş dereceli likert tipi ölçme aracı, daha sonra Reitman, Rhode, Hupp ve Altobello (2002) tarafından yeniden düzenlenmiş etnik ve sosyo-ekonomik bakımdan çeşitli örneklem grupları üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Otoriter, demokratik ve izin verici anne baba tutumlarını ölçen diğer bir ölçme aracı da Mcclun ve Merrel (1998) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmalarda ergenler üzerinde uygulanan "Algılanan Aile Stilleri Ölçeği (Perceived Parenting Style Survey, PPSS)"nde her bir boyutta altı madde olmak üzere toplam 18 madde bulunmakta ve öğrencilerin hangi maddelerin ailelerini en iyi tanımladığına ilişkin işaretlemelerine dayanmaktadır. Ayrıca Baumrind'in ve Maccoby ve Martin'in çalışmalarına dayanan ve var olan diğer ölçeklerden de faydalanılarak Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilen "Ailelik Stili İndeksi (Parenting Style Index)" de son yıllarda yurt dışındaki araştırmalarda oldukça sık kullanılmıştır. Ergenler üzerinde uygulanan ölçme aracı, kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme olmak üzere üç boyuttan 26 maddeden oluşmakta ve demokratik, otokratik, müsamahakar ve ihmalkar aile tutumlarını ölçmektedir. Baumrind'in sınıflandırmasına dayalı olarak geliştirilen ölçeklerden farklı olarak bu ölçme aracında izin verici aile tutumu müsamahakar ve ihmalkar olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Yut dışında anne baba tutumlarının ölçülmesinde başvuru olan ölçme araçlarında biri de mülakat formlardır. Grolnick ve Ryan (1989) tarafından geliştirilen "Aile Mülakat Formu (Parental Interview)" çok boyutluluğuyla dikkat çekmektedir. Ailelerin çocuklarını çeşitli etkinliklere nasıl motive ettikleri ve onların davranışlarına cevap verme şekillerini ölçmek amacıyla ailelerle yapılan görüşmelere dayalı olarak geliştirilen ölçme aracı özerkliği destekleme, ebeveyn ilgisi ve yapı olmak üzere üç boyuttan oluşmakta ve her bir boyuta ilişkin alt ölçekleri bulunmaktadır. Özerkliği destekleme ölçeği, ailenin çocuğun özerkliği için bir değeri açıklama derecesi olan değerler özerkliği (values autonomy); spesifik motivasyon ve disiplin stratejilerine dayanan özerklik odaklı teknikler (autonomy-oriented techniques); muhakeme etme, cesaretlendirme, empatik sınır oluşturma yüksek olduğu, denetleme,

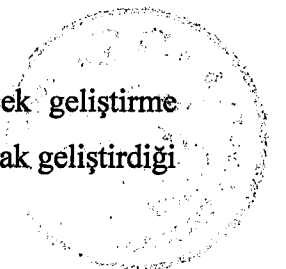
fiziksel cezalandırma gibi güç kullanma teknikleri ve ödülle denetlemenin düşük olduğu teknikler; ailenin çocuğa kendi fikirlerini kabul ettirmesi ve birkaç seçeneğe izin vermesine karşın ailenin çocuğun kararlarına katılma derecesini ölçen yönlendirmesizlik (nondirectiveness) ölçeğinden oluşmaktadır. Yapı boyutu ise çocukların davranışlarına ilişkin kuralları ve beklentileri ortaya koyma derecesi olan bilgi, kuralların ve beklentilerin uygulanmasındaki istikrar derecesini ölçen tutarlılık boyutlarından oluşmaktadır. Ebeveyn ilgisi (parental involvement) ölçeği ise ailenin çocuğun hayatına ilişkin davranışsal ve psikolojik farkındalık derecesi olan ailesel bilgi (parental knowledge), ailenin bir hafta boyunca çocuğuyla birlikte ne derece zaman geçirdiğine ilişkin zaman geçirme (time spend) ve ailenin çocuğunun olumlu ve sıcak karakterli olmasına ne derece dikkat ettiğine ilişkin beğeni ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçme aracının öngördüğü boyutlar çocuk-ebeveyn iletişimine çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Ülkemizde de anne baba tutumlarının ölçülmesinde bir çok ölçme aracı geliştirilmiş ebeveyn tutumunun çocuk ve gençler tarafından nasıl algılandığı ve bu tutumların onlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunun için araştırmacılar özgün ölçek geliştirme ve yabancı ülkelerde bu amaçla geliştirilen ölçme araçlarını kültürümüze uyarlayarak kullanma yolunu seçmişlerdir.

Özgün ölçek geliştirme çalışmalarından ilki Kuzgun tarafından 1972 yılında, ikincisi ise Uluğtekin tarafından 1976 yılında gerçekleştirilmiştir (Öner, 1997). Kuzgun, 1972’de sevgi ve denetim boyutlarını esas alarak ergen ve çocukların demokratik, otoriter, ilgisiz olarak tanımladığı ana-baba tutumlarını ölçmek üzere 105 maddeden oluşan “Ana-Baba Tutum Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Bu ölçme aracı Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) tarafından daha sonra tekrar düzenlenmiş demokratik, otoriter ve koruyucu-istekçi boyutlarından oluşan “Ana Baba Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Uluğtekin tarafından 1976’da geliştirilen anne babalar üzerinde uygulanan “Ana-Baba Davranış Ölçekleri” ise red-kabul, serbestlik tanıma-kısıtlama olmak üzere iki boyuttan ve 61 maddeden oluşmuştur (Öner, 1997).

Bilal tarafından 1984 yılında geliştirilen “Ana-Baba Tutum Ölçeği”, anne baba tutumlarını demokratik ve otokratik olmak üzere iki boyutta incelemiştir. 50 maddeden oluşan likert tipi ölçme aracında anne ve baba için iki ayrı ölçüm yapılmış ve ölçekte anne baba otoriter, anne baba demokratik, anne demokratik-baba otoriter, anne otoriter-baba demokratik olmak üzere dört ayrı durum saptanmıştır (Tuzgöl, 2000).

Son yıllarda anne baba tutumlarının ölçülmesine yönelik olarak özgün ölçek geliştirme çalışmalarında Sümer ve Güngör (1999)’ün üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği



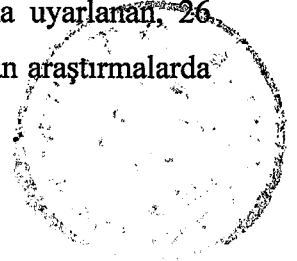
“Çocuk Yetiştirme Stilleri Envanteri” dikkat çekmektedir. Maccoby ve Martin (1983)’in önerdiği boyutlar ve sınıflandırmalarla Steinberg ve arkadaşlarının 1991 yılında gerçekleştirdiği çalışmalarına dayalı olarak geliştirilen ölçme aracı, “sıkı denetim/kontrol” ve “kabul/ilgi” olmak üzere iki boyuttan oluşmuştur. Bu boyutların çaprazlanmasıyla elde edilen çocuk yetiştirme stilleri otoriter, açıklayıcı/otoriter, izin verici/şımartan, izin verici/ihmkar olarak belirlenmiştir. Anne ve baba için ayrı öğrenci algısını inceleyen 5 dereceli likert tipi ölçme aracı 30 maddeden oluşmuştur.

Yurt dışında geliştirilen ölçekleri ülkemiz koşullarına uyarlama çalışmalarının ilki ise Schaefer ve Bell tarafından 1958’de geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanması Ayhan Le Compte ve arkadaşları tarafından 1970’lerin sonunda tamamlanan “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Ölçeği”dir. Doğrudan ebeveynlere uygulanabilen ve çocuk yetiştirme tutumları dışında genel ebeveyn özelliklerini de ölçen ölçme aracının kısaltılmış 60 maddelik Türkçe uyarlaması aşırı koruyuculuk, demokrasi, annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi, aile içi çatışma ve sıkı baskı ve disiplin olmak üzere beş faktörden oluşmuştur (Küçük, 1987).

Devereux ve arkadaşları tarafından 1969’da geliştirilen Mac Donald tarafından 1971’de yeniden düzenlenen “Algılanan Anne Baba Davranışları Envanteri (AAD)” nin de Türkçe’ye çevirisi ve uyarlaması 1988’de Yeşilyaprak tarafından gerçekleştirilmiş, gencin çocukluk dönemini düşünerek anne babasının kendisine nasıl davrandığını değerlendirmesi istenmiştir. Ölçme aracı anne ve baba tutumları, ayrı ayrı olmak üzere 7 alt davranış boyutunda saptanmıştır. Bu boyutlar; ilgi-şefkat gösterme, amaçlarına ulaşmada yardımcı olma, tutarlı disiplin, koruyuculuk, fiziksel cezalandırma, başarı için baskı ve duygusal cezalandırma. Değerlendirmede ise derecelendirmeye dayalı olarak davranışlar “düşük”, “orta” ve “yüksek” kategorileri içerisinde incelemiştir (Yeşilyaprak, 1989).

Çocuğun algılarına dayanan farklı bir ölçme aracı da, çocuğun davranışsal, bilişsel ve duygusal gelişimini etkileyen anne-çocuk ilişkisini nasıl algıladığını ölçen “Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği” dir. Aslı Rohner ve arkadaşları tarafından 1980’de geliştirilen Erdem (1990) tarafından ülkemiz koşullarına uyarlanan ölçme aracı, sevgi, saldırganlık, kin, ilgisizlik ve ihmal ve ayırtırılmamış reddetme olmak üzere 4 boyuttan ve 60 maddeden oluşmaktadır.

Ülkemizde son uyarlanan ölçme araçlarından olan Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilen Yılmaz (2000) tarafından ülkemiz koşullarına uyarlanan, 26 maddeden oluşan “Anne Baba Tutum Ölçeği”, son yıllarda ülkemizde yapılan araştırmalarda en fazla kullanılan ölçme araçlarından biridir.



Çizelge 1.7: Ülkemizde anne baba tutumlarının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları

Ölçme aracı	Geliştiren	Uyarlayan	Uygulandığı grup	Boyutlar	Kategoriler
*Ana Baba Tutum Ölçeği	Kuzgun, 1972		Ergen ve çocuklar	Sevgi, denetim	demokratik, otoriter, ilgisiz
*Ana Baba Davranış Ölçekleri	Uluğtekin, 1976		Anne ve babalar	Red-kabul, serbestlik tanıma-kısıtlama	
**Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	Schaefer ve Bell, 1958	Ayhan Le Compte ve arkadaşları, 1978	Anne, babalar, çocuk ve gençler	Aşırı koruyuculuk, demokrasi, annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi, aile içi çatışma ve sıkı baskı ve disiplin	
*Anne Baba Tutum Ölçeği	Bilal, 1984		Gençler	Otoktarik, demokratik	Anne baba otoriter, anne baba demokratik, anne demokratik baba otoriter, anne otoriter baba demokratik
**Algılanan Anne Baba Davranışları Envanteri	Devereux ve arkadaşları, 1969, Mac Donald, 1971	Yeşilyaprak, 1988	Gençler	İlgi-şefkat gösterme, amaçlarına ulaşmada yardımcı olma, tutarlı disiplin, koruyuculuk, fiziksel cezalandırma, başarı için baskı ve duygusal cezalandırma	
**Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği	Rohner ve arkadaşları, 1980	Erdem, 1990	İlköğretim	Sevgi, saldırganlık, kin, ilgisizlik ve ihmal ve ayrıştırılmamış reddetme	
*Ana Baba Tutum Ölçeği	Kuzgun ve Eldeleklioglu, 1999		Ergen ve çocuklar	Sevgi, denetim	demokratik, otoriter ve koruyucu-istekçi
*Çocuk Yetiştirme Stilleri Envanteri	Sümer ve Güngör, 1999		Üniversite öğrencileri	Sıkı denetim/kontrol, kabul/ilgi	otoriter, açıklayıcı/otoriter, izin verici/şımartan, izin verici/ihmalkar
**Anne Baba Tutum Ölçeği	Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991	Yılmaz, 2000	Çocuk, genç ve ergenler	Kabul/ilgi, kontrol/denetleme, psikolojik özerklik	Demokratik, otokratik, müsamahalar, ihmalkar

* Türkiye’de geliştirilen ölçekler

** Yurt dışında geliştirilip Türkiye koşullarına uyarlanan ölçekler

İlköğretim ve lise öğrencileri için ayrı ve üniversite öğrencileri için ayrı formu bulunan ölçme aracın ilköğretim ve lise öğrencilerine yönelik formu, kabul/ilgi (9 madde), kontrol/denetleme (8 madde) ve psikolojik özerklik (9 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve demokratik, otokratik, müsamahakar ve ihmalkar aile tutumlarını ölçmektedir.

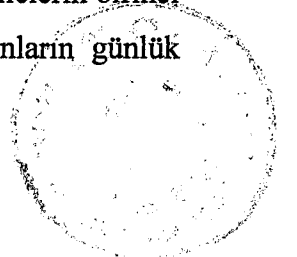
Çizelge 1.7’de ülkemizde anne baba tutumlarının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları, bu araçlara ilişkin boyutlar ve kategoriler özetlenmiştir.

1.1.2.4. Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Anne babaların çocuklara yönelttikleri davranışlar pek çok faktör tarafından etkilenmektedir. Yavuzer (2003)’e göre anne babaların çocuklarına yönelttikleri tutumların sağlıklı olması onların kendi içinde barışık, dengeli, huzurlu ve birbirine karşı sevgi ve saygılı olmalarına bağlıdır. Bu ortamı etkileyen faktörler arasında çocuğun gelişimine bağlı olarak anne babanın çocuktan beklentilerinin farklılaşması, çocukların doğum sırası, cinsiyeti, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve içinde yaşanılan toplumun özellikleri bulunmaktadır.

Çocukların ihtiyaçları ve becerilerinin gelişime bağlı olarak değişmesiyle birlikte ailenin çocuklarından beklentileri de farklılaşmaktadır. Bebeklik döneminde beslenme ve bakım üzerine odaklanan ebeveyn-çocuk etkileşimi, çocuğun bir yaşına girmesiyle birlikte oyun gibi görsel-işitsel paylaşımlara dönüşür. Çocuk, iki ve üç yaşına girdiği zaman ebeveynler, bazı fiziksel yöntemleri kullanarak çocuklarını disipline etmeye çalışırlar. Ancak çocuğun yaşının ilerlemesiyle birlikte ebeveynler, çocuklarıyla olan iletişimlerinde tartışma, manevi teşvik ve özel ayrıcalıkların alınması veya geri verilmesi gibi yöntemlere başvurmaya başlarlar (Maccoby, 1980).

Ebeveynler, çocuk yetiştirme konusunda deneyim kazandıkça, kendi davranışlarını çocuğun gelişim seviyesine uygun hale getirmeye çalışırlar. Maccoby (1980)’e göre aileler, ilk bir ya da iki yıl boyunca ilk doğan çocuklarına daha fazla çocuk-merkezli bir ortam sağlamak, daha sonra doğan çocukları üzerine daha az düşmektedir. Bu nedenle ebeveynler, ilk çocukları ile daha fazla sözlü iletişim kurmakta ve onlardan daha olgun davranmalarını beklemektedirler. Ailelerin ilk çocuklarından beklentilerinin fazla olması, kontrolün yüksek olmasına ve daha baskıcı bir disipline yol açmaktadır. Aileler, çocuk yetiştirme konusunda deneyim kazandıkça, sonraki çocukları ile daha rahat iletişim kurmakta ve daha az çatışma yaşamaktadır. Whiteman, McHale ve Crouter (2003) yaptıkları bir çalışmada, ailelerin birinci çocuklarına göre, ikinci çocukları ile daha az çatışma yaşadıklarını ve onların günlük etkinlikleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını tespit etmişlerdir.



Çocuğun kız ya da erkek oluşu da, onu birey olarak algılayan ailelerde anne baba tutumlarını etkilemektedir. Özellikle alt sosyo-ekonomik yapı ve kültürel değerlerin etkisiyle bazı ailelerde cinsiyet ayrımının yapıldığı göze çarpmaktadır. Çocuğunun cinsiyetinden hoşnut anne babalar çocuklarına karşı daha demokratik davranışlar sergilemektedirler (Aydın, 2004). Çocukların cinsiyetlerine yönelik gördükleri farklı davranışlar, farklı cinsiyetlere sahip kardeşler arasındaki iletişimi de olumsuz yönde etkilemektedir. Cinsiyeti nedeniyle ihtiyaç duyduğu ilgi ve sevgiyi göremeyen çocuk, anne ve babasına karşı sağlıklı olmayan duygu ve düşünceler geliştirmektedir (Çaplı, 1993). Someya, Uehara, Kadowaki, Tang ve Takahashi (2000), yaptıkları bir çalışmada, cinsiyet ve çocuk sırasının çocuk yetiştirme tutumu üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Japon öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, yaşça büyük olan erkek çocuklarının daha reddedici; erkek kardeşi ya da ablası olan kız çocuklarının ise daha ilgili ve sıcak aile algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ülkemizde de Solmaz ve Alisinaoğlu (2004) tarafında yapılan bir çalışmada kızların demokratik anne algısının erkelerin ise otoriter anne ve otoriter baba algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Mangır, Haktanır ve Baran (1996) da yaptıkları bir araştırmada kızların erkeklere göre ailelerini daha demokratik, erkeklerin ise kızlara göre ailelerini daha ilgisiz olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir.

Anne baba ve çocuk ilişkilerinin biçimlenmesinde içinde yaşanılan toplumun özelliklerinin de önemli bir payı vardır. Her toplum ve her kültür kendine özgü çocuk yetiştirme stiline sahiptir. Türk aile yapısına ve eğitim sistemine bakıldığında genelde otoriter, kısıtlayıcı ve kontrol edici bir yapının ön plana çıktığı, çocukların saygılı, baş eğici, edilgen ve uysal bir kişilik yapısıyla biçimlendiği, kurallara uygun davranışların ödüllendirilirken; etkin sorgulayıcı ve atılgan davranışların cezalandırıldığı görülmektedir (Yavuzer, 2004). Park ve Scott (2003), yaptıkları bir çalışmada Avrupalı Amerikanların, diğer etnik kökenlerden (Asyalı, Afrikalı ve Hispanik) daha demokratik ailelelik uygulamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Fuligni (1998)'nin Meksika, Çin ve Filipin kökenli Amerikalı aileler ile Avrupa kökenli Amerikalı aileler üzerinde gerçekleştirdiği çalışması da anne baba tutumunda kültür faktörünün etkisini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Bu çalışma, Meksika, Çin ve Filipin kökenli ailelerin otoriteyi; Avrupa kökenli Amerikalı ailelerin ise özerkliği vurguladıklarını göstermiştir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarında etkili olan faktörlerden birisi de ailelerin eğitim, gelir seviyeleri ve meslekleridir. Sosyo-ekonomik statüsü yüksek ve düşük aileler arasında yapılan karşılaştırmalar, sosyo-ekonomik statüsü düşük olan ebeveynlerin sadakate,

saygıya, düzenliliğe önem verdiğini, sosyo-ekonomik statüsü yüksek olan ebeveynlerin ise daha çok mutluluğa, yaratıcılığa, bağımsızlığa, meraka ve öz-kontrole önem verdiklerini göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ebeveynler kontrol kurmaya daha fazla meyilli iken ve daha otokratik tutuma sahipken sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler daha demokratik ve hoşgörülüdürler. Bu tip ebeveynler çocuklarının düşüncelerine önem verir, daha şefkatli ve ilgili davranırlar (Kulaksızoğlu, 2004; Maccoby, 1980). Hall (2000) yaptığı bir çalışmada varlıklı çevrede yaşayan ailelerde yüksek düzeyde psikolojik kontrolün akademik başarı üzerinde düşük; fakir bir çevrede ise yüksek bir etkiye sahip olduğu sonucunu elde etmiştir. Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi ve Pulkkinen (1999) de yaptıkları bir çalışmada ailenin eğitim seviyesi ile çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada otoriter aile tutumu algısının düşük düzeydeki anne baba eğitim seviyesi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Potvin, Deslandes ve Leclerc (1999) de yaptıkları bir çalışmada ailenin eğitim seviyesi ile denetim ve etkili destek arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Araştırmalar, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim seviyesinin yükselmesi ile birlikte aile-çocuk iletişiminin daha demokratik bir hale geldiğini ortaya koymuştur.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemimizin birinci hedefi, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlamaktır. Öğrencilerin hayat boyu öğrenen olmasını sağlamak ise ancak kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olan yani öz-düzenleyici öğrenme becerisi gelişmiş bireylerle mümkün olur. Son yıllara yurt dışında yapılan bir çok çalışmada öz-düzenleyici öğrenme, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiler incelenmiş, motivasyonun öz-düzenleyici öğrenmeyi, öz-düzenleyici öğrenmenin de başarıyı arttırdığı üzerinde durulmuştur. Öz-düzenleyici öğrenme üzerine etkili olan en önemli faktörlerden biri, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarıdır. Bu çalışmanın, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, öğrenenlerin yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olan öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerinde ne derece önemli rol oynadığına dikkat çekeceği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların, çocuklarda öz-düzenleyici öğrenmenin geliştirilmesine yönelik uygun tutumların kazanılmasında ailelere yol göstereceği ve ailelerin öz-düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.



1.3. Problem Cümlesi

“Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.4. Alt Problemler

1. Algılanan anne baba tutumlarının (kabul/ilgi, kontrol/denetleme, psikolojik özerklik) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini (bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme) ve motivasyonel inançları (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) yordama gücü nedir?
2. Kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ve motivasyonel inançları yordama gücü nedir?
3. Algılanan anne baba tutumu kategorilerine göre (demokratik, izin verici müsamahakar, izin verici ihmalkar, otokratik) öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çocuk sırası ve algılanan anne baba tutumu kategorilerine göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler “Anne Baba Tutum Ölçeği”ne samimi cevap vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”ne samimi cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları ile sınırlıdır.
2. Araştırmada ölçülen öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar “Pintrich’in Öz-düzenleyici Öğrenmeye İlişkin Genel Modeli” ile sınırlıdır.
3. Araştırma, çalışma grubuna seçilen öğrencilerle sınırlıdır.



1.7. Tanımlar

Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri boyutunda bulunan öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar.

Öz-düzenleme: Öğrencilerin “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri boyutunda bulunan öz-düzenleme alt ölçeğine ilişkin aldıkları toplam puan.

Bilişsel Strateji Kullanımı: Öğrencilerin “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri boyutunda bulunan bilişsel strateji kullanımı alt ölçeğine ilişkin aldıkları toplam puan.

Motivasyonel İnançlar: Öğrencilerin “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda bulunan öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar.

Öz-yeterlik: Öğrencilerin “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda bulunan öz-yeterlik alt ölçeğinden aldıkları toplam puan.

İçsel Değer: Öğrencilerin “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda bulunan içsel değer alt ölçeğinden aldıkları toplam puan.

Sınav Kaygısı: Öğrencilerin “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda bulunan sınav kaygısı alt ölçeğinden aldıkları toplam puan.

Anne Baba Tutumu Boyutları: Öğrencilerin “Anne Baba Tutum Ölçeğinin” kabul, kontrol ve psikolojik özerklik boyutlarında bulunan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen toplam puanlar.

Kabul/İlgi: Öğrencilerin “Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği”nin kabul/ilgi boyutundaki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin puanların toplamı.

Kontrol/Denetleme: Öğrencilerin “Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği”nin kontrol/denetleme boyutundaki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin puanların toplamı.

Psikolojik Özerklik: Öğrencilerin “Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği”nin psikolojik özerklik boyutundaki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin puanların toplamı.



Anne Baba Tutumu Kategorileri: Öğrencilerin “Anne Baba Tutum Ölçeğinin” kabul ve kontrol boyutlarında bulunan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen ortalama puana göre sahip oldukları demokratik, otokratik, izin verici-müşamhakar ve izin verici-ihmkar aile tutumu algıları.

Demokratik: “Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği”nin kabul ve kontrol boyutlarında ortalamanın üzerinde puan alan öğrencilerin sahip olduğu aile tutumu algısı.

Otokratik: “Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği”nin kabul boyutunda ortalamanın altında, kontrol boyutunda ortalamanın üzerinde puan alan öğrencilerin sahip olduğu aile tutumu algısı.

İzin verici-müşamhakar: “Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği”nin kabul boyutunda ortalamanın üzerinde, kontrol boyutunda ortalamanın altında puan alan öğrencilerin sahip olduğu aile tutumu algısı.

İzin verici-ihmkar: “Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği”nin kabul ve kontrol boyutlarında ortalamanın altında puan alan öğrencilerin sahip olduğu aile tutumu algısı.

Çocuk Sırası: Çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğı olduğu

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

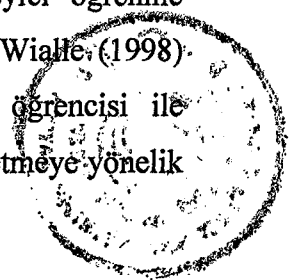
Araştırmanın bu bölümünde öz-düzenleyici öğrenme ve anne baba tutumları ile ilgili yapılmış araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. Öz-düzenleyici Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Öğrenmenin etkin, yapıcı ve öğrenenin düzenlediği bir süreç olarak ele alındığı günümüzde, eğitim psikolojisi alanında gerçekleştirilen çalışmalar, öz-düzenleyici öğrenme üzerinde yoğunlaşmıştır. Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmaların bir çoğu, öz-düzenlemenin akademik başarı ve performans üzerindeki etkilerinin ve öğrencilerde öz-düzenleyici öğrenmenin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğrenme ortamlarının etkililiğinin incelenmesine odaklanmıştır. Bir çok araştırmacı da öz-düzenleyici öğrenme ile ilişkili değişkenleri araştırmıştır. Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996)'a göre başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, düşük başarılı öğrencilerle karşılaştırıldığında, kendileri için daha özel öğrenme amaçları oluşturur, öğrenmek için daha fazla stratejiler kullanır ve öğrenme süreçlerini daha hızlı bir şekilde izlerler. Öz-düzenleyici öğrenme ve başarı değişkeni arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğunu tespit eden, Young ve Vrongistinos (2002), öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımı ve motivasyonel inançların yüksek ve düşük başarılı öğretmen adayları arasında farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. 41 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenmelerini ölçmek amacıyla "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nden uyarlanarak oluşturulan "Fakülte Öğrencileri için Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Performans düzeyi ise gelişimsel portfolyo projeleri, gözlem kayıtları ve sınıf yönetimi projelerinin değerlendirilmesi ile tespit edilmiş, öğretmen adayları performans düzeyine göre gruplandırılmıştır. Sonuç olarak yüksek başarılı öğretmen adaylarında içsel amaç yöneliminin, göreve verilen değer, öz-yeterlik algısının, anlamlandırma ve üst biliş stratejisi kullanım düzeyinin düşük başarılı öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Başarı düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerdeki öz-yeterlik ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki farka dikkat çeken başka bir araştırma da Andrew ve Wialle (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversiteye devam eden 303 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik



bir anket oluşturulmuş ve dönemin başında öğrencilere uygulanmıştır. Örneklemi oluşturan 40 öğrenci ile de bilim geçmişleri, aldıkları bilim dersleri ile hemşirelik uygulamaları arasında nasıl bir bağlantı kurdukları, akademik performanslarına güvenip güvenmedikleri, bilim derslerine nasıl çalıştıkları ile ilgili mülakat yapılmıştır. Bunların dışında öğrencilere “Hemşirelikte Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” “Bilimde Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, hemşirelikte akademik öz-yeterlik, bilimde öz-yeterlik, göreve verilen değer, öğrenme ve performans için öz-yeterlik, eleştirel düşünme ve üst bilişin öz-düzenlemesi arasında yüksek ilişki olduğunu göstermiştir. Kalan, geçer, kredili ve çok başarılı olarak dörde ayrılmış notlar temel alınarak ölçülen akademik performansın da bütün ölçme araçları ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak en yüksek ilişkinin göreve verilen değer ile; en düşük ilişkinin ise eleştirel düşünme ile ilgili olduğu saptanmıştır. Mülakatlar ise hemşireliğe ilgi duyduğunu söyleyen öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Miller (2000), öz-düzenleyici öğrenme ve başarı arasındaki ilişkiyi, içsel ve dışsal karşılaştırmalar çerçevesinde incelemiştir. İçsel karşılaştırma, bir öğrencinin bir alandaki performansı ile başka bir alandaki performansını karşılaştırarak o alana ilişkin yeteneği ile ilgili bir sonuca varması; dışsal karşılaştırma ise benzer akademik yapı içerisinde öğrencinin kendi yeteneğini değerlendirmesi ile ilgilidir. Kırsal, varoş ve kentsel bölgelerdeki okullara devam eden 297 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada, Bandura tarafından 1989’da geliştirilen “Algılanan Öz-yeterliğe İlişkin Çok Boyutlu Ölçek”te yer alan öz-düzenleyici öğrenme alt ölçeği, öğrencilerin İngilizce ve Matematik alanlarındaki strateji kullanım düzeylerini tespit etmek üzere uyarlanmıştır. Oluşturulan 11 alt boyutlu “Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği”, öğrencilerin öncelikle matematik konularında ve sonra da İngilizce dersindeki öz-düzenleme stratejilerini ölçmek üzere düzenlenmiştir. Öğrencilerin akademik performansları ise ACT değerlendirme örnek testine göre ölçülmüştür. Bu testlerden İngilizce testi 44 başlıktan oluşmuş, bu başlıklar altında öğrencilerin yazılı İngilizce’deki bilgi ve anlamlandırma düzeyi, dilbilgisini kullanım düzeyi ve güzel yazma teknikleri ölçülmüştür. Matematik testi ise 30 başlıktan oluşmuş ve bu başlıklar altında alt cebir, başlangıç cebir, ileri cebir, koordine geometri, basit geometri ve trigonometri düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce ve Matematik başarıları arasında; ayrıca İngilizce ve Matematik dersindeki öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca yapılan dışsal karşılaştırmaya göre, İngilizce başarısının İngilizce öğrenimi üzerinde yine matematik başarısının da matematik öğrenimi üzerinde çok kuvvetli etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan içsel karşılaştırmalar ise İngilizce

başarısının matematikteki öz-düzenleyici öğrenme üzerinde, matematikteki başarının da İngilizce'deki öz-düzenleyici öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeni ile de karşılaştırmalar yapılmış, kızlar ve erkekler arasında matematik başarısı ve matematikte öz-düzenleyici öğrenme puanları bakımından farklılık saptanmamış; ancak kızların İngilizce başarısının ve İngilizce'de öz-düzenleyici öğrenme puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin öz-düzenleme yeteneklerini belirlerken iç karşılaştırmalardan çok dış karşılaştırmalara ağırlık verilmesi gerektiğini göstermiştir.

Malpass, O'neil, Harold ve Hovevar (1999) da öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançlar ve başarı arasındaki ilişkiyi yetenekli öğrenciler bağlamında ele almışlardır. Güney Kaliforniya'daki bir devlet okulunun 10. ve 12. sınıflarına devam eden 144 kişi ile gerçekleştirilen çalışmada araştırma örneklemini oluşturan öğrenciler, tüm matematik derslerini almış ve ileri integral derslerini seçme hakkını kazanmış öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada, "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nden uyarlanarak oluşturulmuş "Öz Yeterlik Ölçeği", "İçsel Değerler Ölçeği" ve Miller'den uyarlanan "Öğrenme Amaçları Ölçeği", O'neil ve Abedi'den uyarlanan "Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri de araştırmacı tarafından oluşturulan bir modelle ortaya konmuş; matematik başarıları da ileri integral sınavıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öz-yeterlik ile matematik başarısı ve öz-yeterlik ile öz-düzenleme arasında olumlu yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda; kaygı ile öz-yeterlik, öz-düzenleme ve akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğu, amaç yönelimi ile öz-düzenleme ve öz-düzenleme ile matematik başarısı arasında da olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) da yaptıkları bir araştırmada, öz-yeterlik ve strateji kullanımı ile akademik yetenek arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada 5., 8. ve 11. sınıfa devam eden 90 akademik olarak yetenekli ve normal öğrenciler ile çalışılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "Öz-düzenleyici Öğrenme Mülakat Formu" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematiksel problem çözme ve sözel anlamalarına ilişkin öz-yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla "Öğrenci Akademik Yeterlilik Ölçeği" verilmiştir. Sonuç olarak akademik olarak yetenekli öğrenciler normal öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sözel yeterlilik, matematiksel yeterlilik ve strateji kullanımı düzeyine sahip olmuşlardır. Öğrencilerin matematiksel ve sözel yeterlilikleri ile öz-düzenleyici öğrenme

stratejileri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Kızların erkeklere göre daha fazla amaç oluşturma ve planlama, çevresel yapılanma stratejilerini kullandığı, erkeklerin kızlara göre daha fazla sözel yeterliliğe sahip olduğu, 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin strateji kullanımları arasında da anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

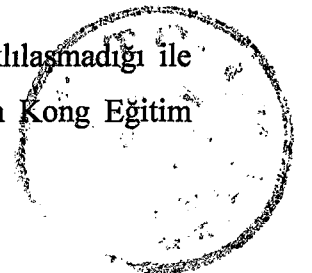
Chung (2000) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf düzeylerine göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme gelişimindeki eğilimler saptanmaya çalışılmıştır. Kore'nin genel özelliklerini taşıyan 5. sınıf öğrencilerinin devam ettiği 15 sınıf, ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin devam ettiği 12 sınıf ve lise 2. sınıf öğrencilerinin devam ettiği 13 sınıfta gerçekleştirilen araştırmada üç öz-düzenleyici öğrenme modelinin sınıf seviyelerine uygunluğu araştırılmıştır. Öğrencilerin motivasyonel yönelimlerini ölçmek amacıyla Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmış, öğrenme stratejileri ve kaynakları yönetme stratejilerini ölçmek için ise 1986 yılında Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin farklı bir formu uygulanmış ve Kore öğrencileri için uyarlanmıştır. edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ise okul kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırmada farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme gelişimindeki eğilimlerini belirleyebilecek üç modelin uygunluğu incelenmiştir. Bunlardan Biggs'in Öğrenme Süreci ve McCombs'un öğrenmede içsel motivasyon için bütünleştirici modeline dayanan Model I'e göre akademik başarıyı etkileyen motivasyon faktörü yalnızca doğrudan değil dolaylı olarak da üst biliş ve öğrenme stratejisini etkiler. Pintrich ve De Groot'un çalışmalarına ve Garcia ve Pintrich'in yapısal modeline dayanan Model II'ye göre ise öz-yeterlik, içsel değerler ve sınav kaygısı doğrudan akademik başarının belirleyicisi olamaz; fakat dolaylı olarak öğrenme stratejileri ve üst biliş yoluyla akademik başarıyı etkiler. Ames, Archer, Meece ve Wigfield ve Eccless'in 1990 yılında yaptığı çalışmalara dayalı olarak ileri sürülen Model III'e göre ise öz-yeterlik, akademik başarıyı, üst bilişi, öğrenme stratejilerini, içsel değeri ve sınav kaygısını etkileyen önemli bir değişkendir. 1865 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda, 5. sınıf, ortaokul 2. ve lise 2. sınıf öğrencileri için en uygun modelin Model II olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin (1996), ise öz-düzenleyici öğrenme ve başarı arasındaki ilişkiyi öğrencilerin alanları çerçevesinde incelemişlerdir. Üç farklı enstitüye kayıtlı 380 üniversite öğrencisi ile çalışılan araştırmada, öğrencilerin çalıştıkları alanla (insani bilimler, sosyal bilimler ve doğa bilimleri) ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla oluşturulan bir ölçme aracı, motivasyonel inançlarını ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımını ölçmek

amacıyla oluşturulan bir ölçme aracı sömestrin başında ve sonunda olmak üzere iki defa verilmiştir. Öğrenciler son dersin bitiminden sonra başarı bakımından üç düzeye ayrılmıştır. Sonuç olarak doğa ve sosyal bilimlerde bilgi, motivasyonel inançlar ve öz-düzenleme stratejisi kullanımının yüksek başarılı öğrencilerle düşük başarılı öğrenciler arasında yüksek başarılı öğrencilerin lehine farklılaştığı; insani bilimler derslerinde ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu da öz-düzenleyici öğrenme modelinin farklı disiplinler için genellenebilirliği durumunu tartışmaya açmıştır.

Benzer şekilde Rao, Moely ve Sachs (2000) tarafından yapılan bir çalışmada da, öz-düzenleyici öğrenme ile başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Başarı düzeyi yüksek ve düşük lise öğrencilerinin motivasyonel inançları, bilişsel strateji kullanımı ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, Hon Kong'ta farklı okulların 10. ve 11. sınıflarına devam eden 94 öğrenci, okul kayıtlarına göre yüksek, orta ve düşük başarılı olmak üzere gruplandırılmışlardır. Öğrencilerin öz-yeterlik, içsel değerler, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme düzeylerini ölçmek için "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler" ölçeğinin ortaöğretim versiyonu Çince'ye uyarlanmıştır. Öğrencilerin matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonunu ölçmek için de "Matematik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Matematik başarısı ise 10. yıl, 11. yıl ve genel matematik sınavlarına hazırlık için verilen "Matematik Sınıf Sınavı" ile ve 11. yılın sonunda yapılan genel matematik sınavı sonuçları ile tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, genel akademik motivasyon ile matematik öğrenmeye karşı motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca matematik öğrenmeye ilişkin motivasyon ile strateji kullanımı arasında da yüksek, olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Orta ve yüksek başarılı öğrencilerin aksine düşük başarılı öğrencilerde, içsel amaç yönelimi ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ayrıca okuldaki öğrenmenin değerine ilişkin öğrenci algısında ve sınav kaygısında 10. yıldan 11. yıla anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir. 10. yılda düşük başarılı öğrencilerin orta düzeydeki öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Başarı düzeyi yüksek ve orta düzeydeki öğrencilerin matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının, düşük düzeydeki öğrencilere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Matematik başarısı ile matematiğe karşı motivasyon arasında anlamlı bir ilişki saptanmasına rağmen, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ne bilişsel ne de motivasyonel boyutu ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öz-düzenleyici öğrenmenin cinsiyete ve çeşitli alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bir çalışma Leung ve Chan (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Hon Kong Eğitim



Enstitüsü'nün eğitim sertifikası programına devam eden, dil, fen ve matematik, iş ve teknoloji, sosyal bilimler ve kültürel konularda dersler alan 218 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmek amacıyla “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma, içsel amaç yönelimi, öz-yeterlik ve eleştirel düşünme bakımından erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark olduğunu, sınav kaygısı bakımından da kızların daha yüksek bir puana sahip olduğunu göstermiştir. Göreve verilen değer, inanç, tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme ve öz-düzenleme boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerin çalıştıkları konular bakımından ise içsel amaç yönelimi, inanç, tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme ve eleştirel düşünme boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların hepsi matematik ve fen alanında çalışanların lehinedir.

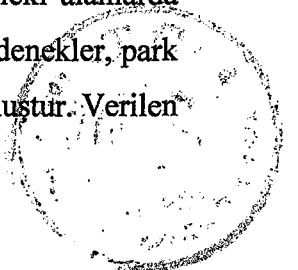
Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları, uygulanan program öncesinden sonrasına farklılaşabilmektedir. Barker ve Olson (1995) yaptıkları bir araştırmada, tıp eğitimi öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmelerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemişleridir. Mississippi Üniversitesi'nde tıp eğitimine başlayan 103 birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrenciler okula başladıkları ilk gün ve yılın bitimine doğru ders esnasında “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”ni cevaplamışlardır. Öğrencilerin cevapları, birinci yıldaki performansları hakkında veri sağlamıştır. Sonuç olarak içsel amaç yönelimi, göreve verilen değer, öğrenme inançlarının kontrolü, tekrarlama stratejisi, üst bilişin öz düzenlenmesi, zaman ve çalışma çevresi, çabanın düzenlenmesi ve akran gruplarından öğrenme boyutunda olumsuz yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dışsal amaç yönelimi, öz-yeterlik, sınav kaygısı, anlamlandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme ve yardım isteme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Olumsuz yöndeki farklılaşma öğrencilerin başlangıçtaki motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu; fakat daha sonra düştüğünü göstermiştir.

Yapılan çalışmalar, öz-düzenleyici öğrenme ile akademik başarı arasındaki bağlantıya işaret etmekte; ayrıca kültürün de öz-düzenleyici öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, öz-yeterlik ve akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit eden Chye, Richard ve Smith (1997), kültürün öğrencilerdeki öz-düzenleyici öğrenme eğilimi üzerindeki etkisi araştırmışlardır. Avustralya ve Singapur'daki üniversitelerde okuyan Avustralyalı öğrenciler, Singapurlu öğrenciler ve Avustralya'da

okuyan Singapurlu öğrencilerin oluşturduğu 451 kişi üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nden uyarlanarak oluşturulmuş, bu ölçeğin öğrenme ve başarı için öz-yeterlik ve öğrenme stratejileri bölümünü içeren “Üniversite Öğrencileri için Öğrenme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, örgütlenme, zaman kullanımı, çalışma ortamı ve çaba düzenleme stratejisinin gruplara göre farklılaştığını göstermiştir. Örgütlenme stratejilerinin kullanımında Avustralya’da okumakta olan Singapurlu öğrenciler, diğer öğrencilerden daha düşük puan almışlardır. Zaman kullanımı ve çalışma ortamı bakımından ise Avustralya’da okumakta olan Singapurlu öğrencilerin, Singapurlu öğrencilerden daha düşük puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Harcanacak çabanın düzenlenmesi ölçütüne bakıldığında ise Singapur’daki öğrencilerin daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı, Singapur’daki öğrencilerin efor düzenlemesi bakımından daha yüksek puana sahip olmasını Konfiçyüs öğretilerine, Avustralya’da okuyan Singapurlu öğrenciler ile Avustralyalı öğrenciler arasındaki strateji kullanımı benzerliğini ise batının eğitim sistemine bağlamışlardır.

Öz-düzenleyici öğrenmeyi kültürel bağlamda inceleyen başka bir çalışma da Eaton ve Dembo (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada, Amerika’daki Asyalı olan ve olmayan öğrencilerin motivasyonel inançlarındaki farklılıklar incelenmiştir. Öğrencilerin başarı davranışları, okuma becerileri, öğrenme sürecine ilişkin bakış açıları, akademik yetersizliğe ilişkin kaygıları, öz-yeterlik inançları çeşitli araştırmalarda kullanılan ölçeklerden uyarlanan ölçme araçları aracılığı ile ölçülmüştür. Sonuç olarak Asyalı Amerikan öğrencilerin akademik başarısızlık sonucuna ilişkin kaygılarının, onların performanslarını en yüksek düzeyde, Asyalı olmayan öğrenciler için ise en düşük düzeyde açıklayan değişken olduğu tespit edilmiştir. Asyalı Amerikan öğrenciler daha düşük düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduklarını bildirmişlerdir. Sonuç olarak düşük düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan Asyalı Amerikan öğrenciler için akademik yönden başarısızlığa ilişkin kaygının, öz yeterliğe göre akademik başarıyı daha iyi açıklayan bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenenlerin bilişsel özellikleri de öz-düzenleyici öğrenme üzerinde etkili olan önemli faktörlerden birdir. Rozendaal, Minnaert ve Boekaerts (2003) yaptıkları bir araştırmada motivasyonel inançlarla derin ve yüzeysel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Hollanda’da tarım eğitimi, ekonomi eğitimi ve ticaret eğitimi gibi farklı mesleki alanlarda öğrenim gören 310 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, denekler, park alanı planlama, ekonomi, iş eğitimi, perakende alışveriş gibi kurslara tabi tutulmuştur. Verilen



kurslar ise “Etkileşimli Grup Sistemi” programı adı altında sosyal yapılandırmacı bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Program sonunda etkileşimli öğrenme grubunun etkinliklerine yönelik derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, sınav kaygısı ve ilgi düzeyini ölçmek için “Selector UL 98” adlı ölçme aracı verilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin alanla ilgili ısrarlılık düzeyleri ve performans kaygıları Boekaerts tarafından 1996’da geliştirilen “Grupla Öğrenmenin Motivasyonel Öğeleri” adlı ölçme aracıyla belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kaygı ve bilgiyi işleme sürecinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ilgili ve ısrarlı öğrencilerin bilgi işleme alışkanlıklarına göre etkinlikler oluşturma eğiliminde oldukları, kaygı ve derin öğrenme arasında olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bireyin davranışlarını, uyumunu ve tüm kişilik işlevlerini düzenleyen ve yöneten önemli bir kişilik boyutu olan benlik kavramı da öz-düzenleyici öğrenmeyi etkilemektedir. Bell, Naumann, ve Begg (2001) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin motivasyonu ve kullandığı öğrenme stratejileri yoluyla onların akademik benliğinin nasıl tahmin edileceği incelenmiştir. Psikolojiye giriş dersini alan ve yaş ortalaması 18 olan 150 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada iki tane akademik olası benlik ölçeği (olası olumsuz sonuçlar, olası olumlu sonuçlar) kullanılmış, öğrencilere önem, olasılık ve yeterlilikle ilgili sorular sorulmuştur. Sonuçta pozitif önem, pozitif olasılık, olumsuz önem, olumsuz olasılık, pozitif yeterlik, olumsuz yeterlik olmak üzere 6 ölçek puanı elde edilmiştir. Bunun yanı sıra bir de öğrencilere “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” uygulanmış, öz-yeterlik, göreve verilen değer, üst biliş stratejileri, yardım isteme davranışları ve çalışma becerileri gibi motivasyonel, bilişsel ve davranışsal öğeler ölçülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin olası akademik benliklerinin tahmin edilmesinde, öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin; öz-yeterliklerinden, göreve ve konuya verdikleri değerden daha fazla etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öz-düzenleyici öğrenme ile ilişkili olan diğer bir değişken de öğrencilerin bilgi felsefesine ilişkin inançlarıdır. Öğrencilerin bilgi felsefesine ilişkin inançları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştıran Paulsen ve Feldman (1999), devlet üniversitelerine devam eden eğitim konuları ile ilgili derslere kayıtlı olan 246 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilgi felsefesine ilişkin inançlarını ölçmek amacıyla “Epistemolojik İnançlar Ölçeği”, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmek için ise “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinden tekrarlama, örgütleme, anlamlandırma, üst biliş, zaman ve çalışma çevresi, çaba düzenleme, akran gruplarından öğrenme ve yardım isteme olmak üzere dokuz

alana ilişkin becerileri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, basit bilgide yalın (naive) inançlı olan öğrencilerin karmaşık (sophisticated) inançlı öğrencilerden daha fazla tekrarlama stratejisini kullandıkları, yeteneğin değişmezliği ve basit bilgide yalın inançlı öğrencilerin karmaşık inançlı öğrencilerden daha az örgütleme stratejilerini kullandıkları, tespit edilmiştir. Ayrıca daha karmaşık inanca sahip olan öğrencilerin üst biliş stratejilerini daha fazla kullandıkları ve bilginin değişmezliğinde yalın inançlı öğrencilerin karmaşık inançlı öğrencilerden daha az kaynakları yönetme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir

Wolters (1999) tarafından 9. ve 10. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, motivasyonel düzenleme, öğrenme stratejisi kullanımı, çaba ve sınıf performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Pintrich, Smith ve Mc Keachie (1993) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler” ölçeğinden uyarlanarak araştırmacılar tarafından oluşturulan öğrencilerin hatırlama, tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme, planlama, izleme ve düzenleme stratejilerini ölçen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin harcadıkları çabayı ölçen dokuz maddeden oluşan bir ölçme aracı kullanılmış öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde ise not ortalamalarından faydalanılmıştır. Öğrencilerin motivasyonel düzenlemelerinde de araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracı da göreve ilişkin ilgi, performans yönelimini arttırmaya yönelik düşünceler, kendi kendine pekiştirme, öğrenme isteğini artırma eğilimi ve çevresel kontrol gibi boyutlardan oluşmuştur. Araştırma sonucu öğrencilerin kullandıkları motivasyonel düzenleme stratejilerinin onların öğrenme stratejisi kullanımını ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Wolters ve Rosenthal (2000), dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğrencilerin motivasyonel inançları ile motivasyonel düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Göreve verilen değer, öz-yeterlik, öğrenmeye ve performansa ilişkin amaç yönelimleri gibi motivasyonel inançlarla, kendi kendine sonuç çıkarma (self-consequence), göreve ilişkin ilgi, çevresel kontrol, öğrenmeye ve performansa ilişkin düşünceler gibi motivasyonel düzenleme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak görev verilen değer, öğrenmeye ilişkin amaç yönelimi ve performansa yönelik amaç yöneliminin motivasyonel düzenleme stratejilerinin anlamlı yordayıcısı olduğu, öz-yeterlik inancının ise motivasyonel düzenleme stratejileri ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sınıf çevresi, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmesini sağlayacak ve geliştirecek şekilde oluşturulabilir. Böyle bir ortamda öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrenciler, öğrenme

stratejilerini ve bilgilerini etkin bir şekilde kullanırken, öz-düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler ise öğrenmelerini nasıl düzenleyeceklerini öğrenirler (Heo, 2000). Hofer ve Yu (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış ve bir yarıyıl boyunca devam eden “öğrenmeyi öğrenme” dersinin öz-düzenleyici öğrenme bakımından etkililiği incelenmiştir. 78 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmede içsel amaç yönelimlerinin, öz-yeterlik inançlarının, göreve verdikleri değerin ve bilişsel strateji kullanımının arttığı sınav kaygısının ise azaldığı tespit edilmiştir.

Araştırmacılar, öğrencilerde öz-düzenleyici öğrenmeyi sağlama ve geliştirmede çeşitli ortamlara başvurmuşlardır. Ropp (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, teknoloji temelli bir eğitim ortamında öğretmen adaylarındaki üst biliş bilgisi, farkındalık ve strateji kullanımı geliştirilmeye çalışılmıştır. İlköğretim kademesi düzeyindeki 50 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının bilgisayar yeterliliklerine ilişkin kişisel özellikleri anket aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrenciler ayrıca, dönem boyunca uygulamalı teknoloji faaliyetlerine katılmışlardır. Programın başında verilen anket, dönem sonunda tekrar öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler birinci ve ikinci uygulamadan elde edilen verilerin sonuçlarını sınıfta tartışmışlardır. Öğretmen adaylarının üst biliş farkındalığı ve strateji düzeylerinin tespit edilmesine yönelik veriler, anket, sınıf tartışmaları ve uygulamaları sonrasında gerçekleştirilen “hızlı-yazım” uygulaması, yüz yüze kısa görüşmeler ve yedi öğrenci ile yapılan derin görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu için teknoloji temelli eğitim etkinliklerinin üst biliş farkındalığını sağladığını ve üst biliş deneyimlerini desteklediğini göstermiştir.

Lee ve Browman (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerinin, eş zamanlı olmayan öğrenim ağları içindeki işbirlikli öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. dört farklı online ders için başvuran 80 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırmada, öğrenciler öğretmenlerinin her hafta online olarak gönderdiği bir konuyu tartışmışlardır. Ayrıca her öğrenci seçtiği arkadaşı ile birlikte bir final projesi hazırlamıştır. Dönemin son haftasında ise araştırmacı tarafından hazırlanan web tabanlı anketler uygulanmıştır. Bu anketler, bir demografik ve açık uçlu soru ile, “Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Envanteri”, “Eğitimsel Etkililik Envanteri” ve “İşbirlikli Öğrenme Envanteri” ni içermiştir. Araştırma sonuçları, online öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmeleri ile öğretimsel etkililik ve cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığı

sonucunu ortaya koymuştur. İşbirlikli öğrenmenin yordanmasında en fazla payı olan değişkenin ise öğretimsel etkililik düzeyi olduğu saptanmıştır. Araştırmacı, bu sonucu eş zamanlı olmayan eğitim ortamının özgünlüğüne bağlamıştır.

Teknoloji temelli eğitim uygulamaları, öğrencilerin performansları hakkında son derece değerli veriler sağlar ve bu veriler, daha iyi yorumlayabilmek için kişisel öğrenme profillerine dönüştürülebilir. Ancak bu ortamda verimli sonuçların alınması büyük ölçüde öğrencilerin özelliklerine ve teknolojiye dayalı öğrenme deneyimine bağlıdır. Wooyong ve Reiser (2000) yaptıkları bir araştırmada, öğrenen kontrollü ve program kontrollü bilgisayar ortamında öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin, başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bir ortaöğretim kurumunun altıncı sınıfına devam eden 18 ve yedinci sınıfına devam eden 19 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, program kontrollü bilgisayara dayalı öğretim ortamında pazarlama teknikleri ile ilgili hazırlanmış materyalde ilk olarak pazarlama teknikleri tanımlanmış, buna ilişkin iki örnek gösterilmiş ve iki uygulama sunulmuştur. Öğrenen kontrollü bilgisayara dayalı öğretim ortamında ise öğrenciye istediği pazarlama tekniğini seçme ve üzerinde çalışma şansı verilmiştir. Öğrenciler bu ortamda istedikleri örnek ve tanımları seçebilmiştir. Öğrencilerin bilişsel stratejileri, üst biliş, öz-yönetim ve motivasyon stratejilerini kullanım düzeylerini tespit etmek için Zimmerman ve Pons'un "Öz-düzenleyici Öğrenme Mülakat Formu"ndan uyarlanan 33 maddeden oluşan "Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Envanteri" kullanılmıştır. Bu ölçüm sonucuna göre öğrenciler, yüksek öz-düzenleyiciler ve düşük öz-düzenleyiciler olmak üzere iki gruba ayrılmış ve random yolu ile program kontrollü ve öğrenen kontrollü sınıflara seçilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin pazarlama teknikleri ile ilgili başarı düzeylerini tespit etmek için 15 sorudan oluşan çoktan seçmeli test uygulanmış, motivasyon düzeyini ölçmek için ise Keller tarafından 1990'da geliştirilen "Öğretimsel Materyaller Motivasyon Anketi"nden uyarlanan 36 maddeden oluşan "Motivasyon Anketi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleme stratejilerini kullanma bakımından yüksek puana sahip olan öğrencilerin başarı ve motivasyonlarının program kontrollü ve öğrenen kontrollü ortama göre farklılaşmadığı, öz-düzenleme stratejileri bakımından düşük puana sahip olan öğrencilerin başarı ve motivasyon düzeyinin ise program kontrollü ortamda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin program kontrollü ortamda daha başarılı olmasını, öğrenen kontrolüne dayalı bilgisayar destekli öğrenme ortamına ilişkin yeterince donanıma sahip olmamasına bağlamıştır.



Öğrencilerde öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştiren ortamların oluşturulmasında en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin esnek ve uygulanabilir bilişsel etkinliklere (görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı gibi) katılımlarını teşvik ettikleri oranda onların öz-düzenleyici gelişimine katkı sağlayabilirler. Corno ve Randi (1999)'ye göre, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamında, öğretmenin en önemli rolleri; öğrencileri kendi ölçütlerini belirlemeye ve çeşitli amaçları seçmeye teşvik etmek, öğrencilere yansıtıcı öz değerlendirmeler yapmayı öğretmek ve onların öğrenme ortamına mümkün olduğunca dahil olmaları için fırsatlar yaratmaktır. Perry, Phillips ve Dowler (2004), yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenmelerini nasıl destekledikleri ve ilkökul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmelerini geliştirmeye yönelik uygulamalar geliştirmede ve görevler oluşturmada nasıl rehberlik ettiklerini araştırmışlardır. 19 öğretmen adayının, 19 danışman öğretmenle eşleştirildiği araştırma, öz-düzenleyici öğrenme kuram ve uygulamalarına odaklanmıştır. Araştırmacılar ise danışmanları ve öğretmen adaylarının öğretimlerini gözlemlemiştir. Mesleki seminerler videoya kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarının ders ve ünite planlarının incelenmesinden elde edilen veriler; bazı öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenmeyi sağlayan uygulamalar gerçekleştirdikleri ve görevler oluşturdıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının gözlemlenmesinden elde edilen veriler de, bu uygulamaların danışman öğretmenlerin öz-düzenleyici uygulamalarına ilişkin varyansın %20'sini açıkladığını göstermiştir. Sonuç olarak danışman öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının oluşturdıkları görevlerin karmaşıklığının öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme gelişimini sağladığı belirlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme gelişiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin deneyimleri, mizacı ve kendi öz-düzenleme becerileri gibi çeşitli özellikleri, sınıf içerisindeki uygulamalarını şekillendirir. Cooper (1992), yaptığı bir araştırmada öğretmen adaylarının özellikleri ile sınıftaki sözel davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlk ve ortaöğretim öğretmenliği programına devam eden 51 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının özelliklerini belirlemek için "Taylor-Johnson Mizaç Analizi" ve Zimmeman ve Martinez-Pons tarafından geliştirilen "Öz-düzenleyici Öğrenme Mülakat Formu" kullanılmış, ayrıca öğretmen adaylarının not ortalamaları elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının sözel davranışları ise araştırmacı tarafından geliştirilen olaylar, zihinsel modelleme kullanımı, örnekler/gösteriler, etkili ürün ve süreç soruları, geribildirim ve öğrencileri cevaplandırmaya yönlendirme boyutlarını içeren bir ölçme aracıyla tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ders anlatımları kaydedilmiş ve dokuz sözel davranış kodlanmıştır. Sonuç olarak not ortalaması ile öğretmen adaylarının örnekler/gösterimler

(resimler) kullanımı arasında ve öz-düzenleyici öğrenme boyutlarından yardım isteme, amaç oluşturma-planlama, toplam öz-düzenleme puanı ile süreç sorularını kullanma arasında olumlu yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencileri cevaplamaya yönlendirme ile öz-düzenleme becerilerinden çevresel yapılanma ve öz değerlendirme arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenin mizacı ile de geribildirimde bulunma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim öğretmen adaylarının ortaöğretim öğretmen adaylarına göre daha fazla süreç sorusu kullandığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi nasıl kavramsallaştırdıkları ve öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin bakış açıları, kültürden kültüre farklılaşabilmektedir. Kremer-Hayon ve Tillema (2002) yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin gerek kendi profesyonel gelişimlerini sağlamada kuramsal bir çatı olarak ve gerekse kendi öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini geliştirme açısından öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımından etkili bir şekilde faydalanmaktan ne anladıklarını araştırmışlardır. Kendi öğretim programlarında öz-düzenleyici öğrenmeyi benimseyen 17 Hollandalı ve 12 İsrailli öğretmenin yer aldığı araştırma, eğitimin temelleri, öğretim yöntem ve teknikleri gibi eğitim dersleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesi ile elde edilen verilere göre, hem Hollandalı hem de İsrailli öğretmenler öz-düzenleyici öğrenmenin gerek kendileri gerekse öğrencileri için bilgi edinmeye ve çalışmaya dayalı yansıtıcı (reflective) bir yaklaşım olduğunu kabul etmişlerdir. Hollandalı öğretmenler, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin benlik kavramı ve yansıtıcı farkındalığın geliştirilmesi ile ilgili olduğunu vurgularken, İsrailli öğretmenler ise profesyonel gelişim için üst biliş stratejileri ve bilginin işbirliğine dayalı olarak yapılandırılması üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine bakış açısı da iki grup arasında farklılık göstermiştir. Hollandalı öğretmenler, öğrencilerinin bilgiyi işleme süreci üzerinde dururken, İsrailli öğretmenler ise öz-yeterlik ve öğrenmenin sosyo-bilişsel boyutu üzerine vurgu yapmışlardır. Araştırmacı, öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili iki farklı bakış açısından birini olgusal (Hollanda), diğerini ise yapılandırmacı (İsrail) olarak yorumlamıştır.

Öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kendi “öğrenme olaylarını” yapılandırabileceği bir ortam oluşturulması ile mümkün olmaktadır. Bunun da normal bir sınıf ortamının geleneksel sınırları içerisinde gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Öğrenci başarısının öz-düzenleyici ve geleneksel sınıflar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen Paterson (1996), yaptığı bir araştırmada öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamının etkililiğini sınamıştır. Güney Afrika’daki bir okulun 12. sınıfına devam eden 48 öğrenci

üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler, IQ dereceleri ve biyoloji dersindeki başarıları arasında fark olmayacak şekilde tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Deney grubuyla işlenen derste öğrencilere çalışacakları görevlere ilişkin farklı seçenekler sunulmuş, kendi öğrenmelerini düzenleme ve kontrol etme fırsatı sağlanmıştır. Bunlar; ders için stratejik planlama, anlamayı kontrol etme, öğrenme stratejilerini uygulama ve öğrenme çabasının ortaya koyduğu başarıyı değerlendirme gibi düzenleme ve kontrollerden oluşmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere ise öğretmen tarafından düzenlenen ve yürütülen bir öğrenme ortamı sunulmuş; dersler, öğretmenin düz anlatım yoluyla içeriği sunması şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonunda iki gruba da biyoloji konularıyla ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşan son test uygulanmış ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Yine araştırma sonunda deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” verilmiş, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişki bu ölçüm sonucuyla da pekiştirilmiştir.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamının etkililiğini sınanan diğer bir çalışma da Azevedo ve Cromley (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. 131 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler, tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlar ve dolaşım sistemini öğrenmek için çoklu ortamı kullanmışlardır. Deney grubunda bulunan öğrenciler, kavramsal anlayışlarını geliştiren öz-düzenleyici öğrenme değişkenlerine dayalı 30 dakikalık bir eğitime tabi tutulurken, kontrol grubundaki öğrenciler bu değişkenlere tabi tutulmamıştır. Her iki gruba da uygulanan ön test ve son test, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin öğrencinin zihinsel modellerinde daha anlamlı bir değişim sağladığı sonucunu ortaya koymuştur.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamında, öğrencilerin kendi ölçütlerini belirlemeye ve çeşitli amaçları seçmeye teşvik edilmesi son derece önemlidir. Öğrencilerin kendi öğrenme sürecindeki kontrolünün artması, beraberinde başarıyı da getirir. Eshel ve Kohavi (2003) yaptıkları bir araştırmada algılanan sınıf kontrolü, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İsrail’in küçük bir kasabasında bulunan okullardan seçilen 302 6.sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin sınıftaki otorite paylaşımına bakış açısını ölçmek için hazırlanan “Öğretmen- Öğrenci Sınıf Kontrolü Ölçeği”, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nden faydalanılarak oluşturulan “İçsel Motivasyon Ölçeği”, “Öz-düzenleme için Öz-yeterlik Ölçeği”, “Akademik Alan için Öz-yeterlik Ölçeği” ve öğrencilerin 5 yarıyıl bilgilerini kapsayan “Matematik Başarı

kapsayan “Matematik Başarı Testi” uygulanmıştır. Sonuç olarak sınıfta dört tip kontrol stili tespit edilmiştir. Bunlar: Öğrencinin kendi öğrenmesi üzerindeki kontrolünün yüksek, öğretmenin düşük olduğu durumdaki öğrenci kontrol stili; öğretmenin kontrolünün yüksek, öğrencinin düşük olduğu durumdaki öğretmen kontrol stili; öğretmen ve öğrencinin her ikisinin de kontrolünün yüksek olduğu paylaşılmış yüksek kontrol stili ve hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrenme ortamındaki kontrolünün düşük olduğu paylaşılmış düşük kontrol stilidir. Sonuç olarak, matematik başarısı ile sınıf kontrol stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıfta yüksek paylaşılmış kontrol stiline sahip öğrenme ortamında başarının diğer kontrol stillerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci kontrolünün yüksek öğretmen kontrolünün düşük olduğu öğrenme ortamında öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımının arttığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yapılan araştırmalar, kültürün, cinsiyetin, öğrencilerin çalıştıkları alanların, benlik algısının, bilgi felsefesine ilişkin inançların, algılanan sınıf kontrolünün öz-düzenleyici öğrenme üzerinde etkili olduğunu, öz-düzenleyici öğrenme ile akademik performans arasında olumlu yüksek bir ilişki olduğunu ve teknoloji temelli eğitim uygulamalarının öz-düzenleyici öğrenmeyi desteklediğini göstermiştir.

2.2. Anne Baba Tutumları İle İlgili Araştırmalar

Yurt dışında anne baba tutumlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda araştırmacılar, anne baba tutumlarını, başta başarı değişkeni olmak üzere, aile ilgisi (parental involvement), hayat kalitesi, ailenin demografik özellikleri, uyum, öğrenme ve çalışma stratejileri, amaç yönelimi, benlik algısı, denetim odağı, öz-düzenleme ve psikososyal uyum gibi değişkenlerle ilişkileri açısından incelemişlerdir.

Potvin, Deslandes ve Leclerc (1999), yaptıkları bir çalışmada ailenin özellikleri, okul başarısı, anne baba tutumu ve aile ilgisi (parental involvement) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Quebec-Appalachian bölgesinde bulunan iki liseden seçilen 525 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin ailelerinin özellikleri (ailedeki çocuk sayısı, anne ve babanın eğitim seviyesi, aile yapısı) oluşturulan bir anketle tespit edilmiş, öğrencilerin anne baba tutumlarını tespit etmek için ise 1992 yılında Lamborn tarafından geliştirilen ve 1994 yılında Deslandes ve arkadaşları tarafından Fransa koşullarına uyarlanan denetim, psikolojik özerklik ve içtenlik boyutlarından oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ebeveyn ilgisi değişkeninin ölçülmesinde ise Epstein ve arkadaşları tarafından 1993 yılında geliştirilen Deslandes tarafından 1996 yılında Fransa koşullarına uyarlanan etkili aile desteği,

öğretmenlerle iletişim, okul konuları hakkında günlük etkileşim, aile-okul iletişimi, aile-ergen iletişimi boyutlarından oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Sonuç olarak, ailenin demografik özelliklerinin anne baba tutumları ve ebeveyn ilgisi boyutlarına göre okul başarısı üzerinde daha fazla etkisi olduğu; fakat anne baba tutumları ile ebeveyn ilgisi birlikte ele alındığında, okul başarısına etkisinin demografik özelliklere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, anne baba tutumlarının denetim, psikolojik özerklik ve içtenlik boyutları ile okul başarısı ve ebeveyn ilgisi arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Aile yapısının, aile içtenliği boyutunun önemli bir belirleyicisi olduğu, parçalanmış aileye sahip çocukların, biyolojik anne ve babalarıyla yaşayan çocuklara göre daha az aile içtenliği algısına sahip olduğu, eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının ise daha fazla kontrol algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anne baba tutumları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışma da Aunola, Stattin ve Nurmi (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, ergenlerin başarı stratejilerinin anne baba tutumları ile ne derece ilişkili olduğu saptamaya çalışmıştır. 14 yaşında 354 ergen üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilere “Strateji ve Erişi” ölçeği ve “Aile Stili Envanteri” uygulanmıştır. Benzer şekilde ölçme araçları ergenlerin aileleri tarafından da yanıtlanmıştır. Araştırma sonuçları, demokratik aile algısına sahip ergenlerin düşük düzeyde başarısızlık beklentisi, edilgenlik, görevle ilgili olmayan davranışlar, kendi kendine erişiyi sağlama gibi daha uyarlanabilir başarı stratejilerine başvurduğu, ihmalkar ailelerin çocuklarının da bunun aksine yüksek düzeyde başarısızlık beklentisi, edilgenlik, kendi kendine erişiyi sağlamadan yoksunluk gibi özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu da aile tutumlarının ergenin akademik başarı ve performansı üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir.

Benzer şekilde Hickman, Bartholomae ve Mckenry (2000) tarafından yapılan bir araştırmada da, anne baba tutumları ile akademik başarı ve üniversiteye uyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Bir üniversitenin psikolojiye giriş dersine kayıt olan ve birinci sınıfa devam eden 101 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, demokratik, otokratik ve müsamahakar aile tutumu algısını ölçmek amacıyla Buri (1991) tarafından geliştirilen “Ailesel Otorite Ölçeği”, “Rosenberg Öz-Saygı Envanteri”, kelime testi ve öğrencilerin aile yapılarına ilişkin sorular kullanılmıştır. Öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyini ölçmek için ise akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal amaçlara uyum boyutlarını içeren “Üniversiteye Öğrenci Uyum Ölçeği” kullanılmış, öğrencilerin akademik başarıları ise öğrencilerin belirttikleri not ortalamaları yoluyla elde edilmiştir. Sonuç olarak demokratik aile



tutumu ile akademik uyum arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Demokratik aile tutumu algısının ve öz saygının, akademik uyumun anlamlı belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmış; ayrıca otoriter ve müsamahakar aile tutumu algısına sahip öğrencilerin demokratik algıya sahip öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Chao (2001), çalışmasında aile-ergen ilişkilerinin okul performansı üzerindeki etkisini kültürel bağlamda incelemiştir. Yedi farklı liseye devam eden Çinli ve Avrupalı 500 öğrencinin çalışma gurubu olarak seçildiği araştırmada, Steinberg tarafından 1992’de geliştirilen “Ailelik Stili Ölçeği”, Olson, Sprenkle ve Russell tarafından 1979’da geliştirilen “FACES II” ölçeğinin alt boyutu olan ve ergenlerin aileleriyle ilişkilerindeki memnuniyet düzeyini ölçen “Aile Bağlılığı Ölçeği”, ergenlerin okul performansı ise lisedeki not ortalamaları ve ergenin her hafta kaç saat çalıştığı, bir ödevi ne kadar zamanda yaptığı, sınavdan önce ne kadar çalıştığı ve derse ne kadar dikkatini verdiğine ilişkin dört soru aracılığıyla ölçülmüştür. Sonuç olarak Avrupalı ve ikinci kuşak Çinlilerde ergenlerin hem demokratik aile tutumu algısının hem de aile bağlılığının başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, Avrupalı ergenlerde bu etkinin birinci kuşak Çinlilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu, Avrupalı ailelerde demokratik aile algısının olumlu etkilerinin aile bağlılığı ile açıklandığını göstermiştir.

Petito ve Cummins (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, algılanan kontrol, algılanan sosyal destek ve aile tutumlarının ergenlerin hayat kalitesi seviyesi hakkındaki düşünceleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 12 ve 17 yaş arasında 279 ergen üzerinde yapılan araştırmada, ergenlerin hayat kalitesi seviyesi hakkındaki düşüncelerini ölçmek amacıyla Cummins tarafından 1997’de geliştirilen ve maddi refah, sağlık, kişisellik, toplumdaki yer, verimlilik, güven gibi boyutlardan oluşan “Çok Yönlü Hayat Kalitesi Ölçeği”; bireyin kendi ihtiyaçlarına ve isteklerine göre dış çevreyi değiştirmek ya da belli bir kalıba sokmak için sergilediği davranışları ölçmek amacıyla yine bu boyutlar temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Algılanan Kontrol Ölçeği” ve Schafer’in 1981’de ve Schulz ve Decker’in 1985’te geliştirdiği ölçme aracıdan uyarlanarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Aile tutumu algısı ise Radziszewska ve arkadaşları tarafından 1996’da geliştirilen talepkarlık ve duyarlılık boyutları temel alınarak oluşturulan “demokratik, otokratik, hoşgörülü ve ilgisiz” aile tutumlarını ölçen “Aile Stilleri Ölçeği” ile tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, algılanan kontrolün ve sosyal desteğin ergenlerin hayat kalitesi seviyesi hakkındaki düşüncelerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu ve demokratik aile

tutumu algısına sahip ergenlerin daha yüksek düzeyde hayat kalitesi seviyesi algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Boveja (1998) yaptığı bir çalışmada algılanan aile tutumları ile ergenlerin öğrenme ve çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yaş ortalaması 16 olan lisenin 9.,10.,11. ve 12. sınıflarına devam eden 127 kişi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğrenciler Weistein ve Palmer tarafından 1990 yılında geliştirilen “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri” ile Streit tarafından 1987 yılında geliştirilen müsamahakar, demokratik ve otokratik olmak üzere üç boyuttan oluşan “Aile Davranışları Algısı Ölçeği”ni cevaplandırmışlardır. Araştırma sonuçları, demokratik aile algısına sahip öğrencilerin daha etkili öğrenme ve çalışma stratejisine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Müsamahakar aile algısına sahip öğrencilerin ise en düşük düzeyde etkili öğrenme ve çalışma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Gonzalez, Holbein ve Quilter (2002), yaptıkları bir çalışmada lise öğrencilerinin aile tutumları ile amaç yönelimleri (goal orientation) arasındaki ilişkiyi incelemişleridir. Baumbrind’in otoriter, demokratik ve müsamahakar ailelik algısı sınıflandırmasının temel alındığı çalışmada, aile tutumları ile performans, öğrenme amaçları ve aile ilgisi gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Florida’daki iki lisenin 9. ve 10. sınıflarına devam eden 196 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin algıladıkları aile tutumları Buri (1991) tarafından geliştirilen “Ailesel Otorite Ölçeği”; amaç yönelimleri ise Roedel ve arkadaşları tarafından 1994 yılında geliştirilen “Amaçlar Envanteri” ile ölçülmüştür. Öğrencilere ait demografik veriler ve aile ilgisine ilişkin veriler ise anket aracılığı ile tespit edilmiştir. Sonuç olarak, performans amaçları ile anneye ve babaya ilişkin otoriterlik algısı arasında olumlu yüksek bir ilişki, öğrenme amaçları ile de her iki ebeveyne ilişkin demokratiklik algısı arasında olumlu yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Aile ilgisi (parental involvement) ile de öğrenme amaçları arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Motivasyon ile ilgili başka bir çalışma da Leung ve Kwan (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, anne baba tutumları ile akademik yeterliğe ilişkin benlik algısı arasındaki ilişkide motivasyonel yönelimin (motivational orientation) etkisini incelemişlerdir. Hong Kong’da 8. ve 9. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ailelik ve Motivasyon Ölçeği” ile “Benlik Algısı Profili Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan “Ailelik Ölçeği” otoriter, demokratik, ihmalkar, yüksek düzeyde talepkar ve yüksek düzeyde kontrol; “Motivasyon Ölçeği” ise içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyondan yoksun olma boyutlarından oluşmuştur. Sonuç olarak motivasyonel yönelimin her bir ögesi ile akademik

yeterliğe ilişkin benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca demokratik aile tutumu algısı ile içsel ve dışsal motivasyon arasında olumlu ilişki, ihmalkar aile tutumu algısı ile de motivasyondan yoksun olma arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Motivasyonel öğeler kontrol altına alındığında ise aile tutumu algısının akademik yeterliğe ilişkin benlik algısı üzerinde doğrudan etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Mcclun ve Merrell (1998) yaptıkları bir çalışmada, aile tutumu algısı ile denetim odağı yönelimi ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 8. ve 9. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, Nowicki ve Strickland tarafından 1973 yılında geliştirilen “Çocuklar için İçsel-Dışsal Kontrol Ölçeği”, Harter tarafından 1988 yılında geliştirilen “Ergenler için Benlik Algısı Profili Ölçeği” ve Baumbrind’in sınıflaması temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Algılanan Aile Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda demokratik aile algısına sahip ergenlerin otoriter ve izin verici aile algısına sahip ergenlerden daha yüksek düzeyde içsel denetim odağına ve benlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Hyesoo ve Gim Chung (2003) yaptıkları bir çalışmada, demokratik, otoriter ve müsamahakar aile tutumu algısı ile akademik yeterlilik, erdemlilik ve öz güven boyutlarından oluşan benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Amerika’da yaşayan Koreli 144 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin aile tutumlarına ilişkin algıları Buri (1991) tarafından Baumbrind’in sınıflaması temel alınarak geliştirilen “Ailesel Otorite Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Benlik algısının öz güven boyutu ise Greenberger ve arkadaşları tarafından 1975 yılında geliştirilen “Psikososyal Olgunluk Ölçeği”nin alt ölçeği aracılığıyla; akademik yeterlik ve erdemlilik ise Neaman ve Harter tarafından 1986 yılında geliştirilen “Üniversite Öğrencileri için Benlik Algısı Profili Ölçeğinin” iki alt ölçeği aracılığı ile tespit edilmiştir. Sonuç olarak akademik yeterlik ve erdemlilik ile demokratik aile tutumu algısı arasında olumlu yüksek bir ilişki, otoriter aile tutumu algısı ile akademik yeterlilik arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grolnick ve Ryan (1989) yaptıkları bir çalışmada, ailenin çocuğu motive etme stili ve çocuğun okuldaki davranışlarını desteklemesi ile öz-düzenleme ve akademik alan içerisindeki yetenek arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 3-6. sınıflara devam eden öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, ailelerin çocuklarını çeşitli etkinliklere nasıl motive ettikleri ve onların davranışlarına nasıl karşılık verdikleri ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış bir mülakat formu kullanılmıştır. Mülakat formu; özerkliği destekleme, ailesel yapı sağlama (provising

parental structure), ilgi olmak üzere üç boyuttan oluşmuştur. Öğrencilerin akademik bir alan içerisinde davranışlarını düzenleme stili ise Cornel ve Ryan tarafından 1986'da geliştirilen "Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği" ile tespit edilmiştir. Ayrıca Harter tarafından 1982'de geliştirilen "Algılanan Yetenek Ölçeği", Connel tarafından 1985'te geliştirilen "Kontrol Algısı Ölçeği", öğrencinin sınıf içerisindeki güçlüklerini ölçmeye yönelik Hightower ve arkadaşları tarafından 1986'da geliştirilen "Öğretmen-Öğrenci Uyumunu Derecelendirme Ölçeği" ve öğretmenin öğrencinin akademik yeteneğine ilişkin algısını ölçmeye yönelik bu çalışma için geliştirilen "Öğretmen Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarı ortalamaları ve standart testlerden aldıkları puanlarla öğrencilerin başarıları belirlenmiştir. Sonuç olarak ailenin çocuğun özerkliğini desteklemesi ile öz-düzenleme, öğretmenin algıladığı yetenek, okul derecesi ve başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Strage (1998), yaptığı bir araştırmada aile bağlamı değişkeni ile öz-düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 465 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada "Öğrenci Tutum ve Algısı Ölçeği" örnekleme giren tüm öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Ölçme aracı, öğrencilerin kişisel profili (genel güven ve olumlu kendilik algısı, okulda olumlu amaç yönelimi, geleceğe yönelik planlama, üniversiteye uyum), öğrencilerin aileleriyle ilgili algısı (güvenilir anne ve baba, duygusal olarak yakın ve destekleyici aile, otoriter anne baba, kaygılı aile, sürekli kontrol eden ve eleştiren aile), öğrencinin derse ilişkin algısı (derslere karşı ilgililik, derslerde güçlük duyma) ve öğrencinin çalışma alışkanlıkları (zamanı etkili kullanma ve etkili yönetim, etkili not alma) olmak üzere dört boyuttan oluşmuştur. Sonuç olarak, güvenilir ve duygusal olarak destekleyici aile algısı ile genel güven ve olumlu kendilik algısı, okulda olumlu amaç yönelimi, geleceğe yönelik planlama ve üniversiteye uyum arasında olumlu yüksek ilişki tespit edilmiştir. Güvenilir aile algısı ile olumlu ilişkili olan diğer değişkenlerin ise derse karşı ilgi, zaman ve çabanın düzenlenmesi ve not alma becerileri olduğu saptanmıştır. Otoriter ve kaygılı aile algısı ile de geleceğe yönelik hazırlık arasında yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuçta öğrencilerin ailelerine yönelik algıların onların öz-düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Dwairy (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, akademik olarak yetenekli olan ve olmayan ergenlerin aile tutumları ve psikososyal uyumları incelemiştir. İsrail'deki ergenler üzerinde gerçekleştirilen 118'i yetenekli, 115'i yetenekli olmayan öğrencilerin oluşturduğu araştırma grubuna, "Ailesel Otorite Ölçeği", "Lipsitt'in Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği",

“Rosenberg Öz-Saygı Ölçeği” ve “Psikososyal Durum Ölçeği” ve “Aileye İlişkin Çocuk Tutumu Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuçta yetenekli olan öğrencilerin ailelerinin diğer ailelere göre daha fazla demokratik ve daha az otokratik eğilimlere sahip oldukları ve yetenekli olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre ailelerine karşı tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sonuçlar, yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde demokratik aile tutumu ile akıl sağlığı arasında olumlu bir ilişki olduğunu, yetenekli öğrencilerde de otokratik aile tutumu ile akıl sağlığı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalara paralel olarak ülkemizde de araştırmacılar, anne baba tutumlarını, kişilik gelişimi, demografik faktörler, denetim odağı, saldırganlık düzeyi, benlik saygısı, bağlanma stilleri, uyum, empatik eğilimler, kendini kabul, prososyal davranışlar, karar verme stratejileri ve kimlik statüsü gibi değişkenlerle ilişkileri açısından incelemişlerdir.

Yeşilyaprak (1989) yaptığı bir araştırmada anne baba tutumlarının ilköğretim çocuklarının kişilik gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerde bir kişilik özelliği olarak içsel ve dışsal denetimliliği ölçmek amacıyla “Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği”, algılanan anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla da “Algılanan Anne Baba Davranışları Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda incelenen anne baba tutumlarında ilgi-şefkat gösterme, çocuğun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olma, tutarlı bir disiplin yöntemi uygulamanın, kişiliği olumlu yönde etkileyerek içsel denetimi sağladığı; koruyuculuğun, fiziksel ve duygusal ceza yöntemleri uygulamanın ve başarı için baskı yapmanın kişiliği olumsuz yönde etkileyerek dışsal denetime yol açtığı tespit edilmiştir.

Benzer şekilde son yıllarda Alisinaoğlu (2003) da ilköğretim okullarına devam eden on yaş grubu çocukları üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada, çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, çocukların denetim odaklarını belirlemek amacıyla 1973’te geliştirilen “Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği”nden uyarlanarak Korkut tarafında 1986’da oluşturulan “Çocuklar için Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği”, çocukların algıladıkları anne tutumlarını belirlemek amacıyla ise Kuzgun tarafından 1972’de geliştirilen ve Eldeleklioğlu tarafından 1996’da yeniden düzenlenen “Anne Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucu, koruyuculuk ile denetim odağı puanı arasında olumlu yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Karadayı (1992), öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada kişisel faktörlerin, sosyo-ekonomik göstergelerin, ana-baba ile ilişkiler ve ana-baba tutum algısının üniversite



gençlerinin olumsuz psikolojik belirtilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin ailelerinin genel sosyo-ekonomik nitelikleri ve ana-baba ile ilişkilerinden oluşan 44 sorudan oluşan bir soru listesi ve Derogatis ve arkadaşları tarafından 1976'da geliştirilen Güney tarafından 1985'te Türkiye koşullarına uyarlama çalışması yapılan "Olumsuz Psikolojik Belirti İndeksi" kullanılmıştır. Araştırmada, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe anne ile ilişkilerin daha olumlu ve demokratik olduğu, annenin şımartmasının orta düzeyde olmasının, olumsuz psikolojik belirtileri azalttığı, ana-babaların birlikte hareket ettiği, karar vermede ve gence verdikleri ilgide eşit önemde oldukları demokratik durumlarda olumsuz psikolojik belirtilerin düştüğü sonucu elde edilmiştir.

Özben ve Argun (2002) yaptıkları bir araştırmada okul öncesi çocuklarının anne babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenleri incelemişlerdir. Anne babaların tutumlarını ölçmek amacıyla Schafer ve Bell tarafından 1958'de geliştirilen ve Le Compte ve Özer tarafından 1970'te Türkçe'ye uyarlanan "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği", demografik bilgiler elde etmek amacıyla da kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, anne babanın yaşı, annenin işi, anne babanın eğitim durumu, çocuk sayısı, anne babanın çalışıp çalışmaması, anne babanın çocuğun bağımsız davranışlarını desteklemesi ve annenin kendisini demokratik ya da otokratik olarak algılama biçimi ile anne babaların çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Aydoğan ve Bekir (1996), yaptıkları bir araştırmada annelerin kişisel özelliklerinin çocuğa karşı tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocukların anneleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veriler, annelerin kişisel özelliklerini saptamaya yönelik olarak oluşturulan bir anket ve Schaffer ve Bell tarafından 1958'de geliştirilip Le Compte ve Özer tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, annenin tutumları üzerinde cinsiyetin etkili olduğu, annelerin kız çocuklarına erkek çocuklarına göre daha koruyucu davrandıkları, eğitim durumu ve ortalama gelir durumu yüksek olan annelerin daha olumlu tutumlar sergiledikleri ve annenin sahip olduğu çocuk sayısının azlığı ile olumlu anne tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Mangır, Haktanır ve Baran (1996) tarafından yapılan bir araştırmada gençlerin benlik saygı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamaları incelenmiştir. Lise ikinci sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler, Kuzgun'un 1972'de geliştirdiği "Anne -Baba Tutum Ölçeği"ni, Rosenberg'in 1965'te geliştirdiği "Benlik Saygısı Ölçeği"ni ve demografik faktörleri tespit etmek için araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi formunu

cevaplandırmışlardır. Araştırma sonuçları kızların erkeklere göre ailelerini daha demokratik, erkeklerin ise kızlara göre ailelerini daha ilgisiz olarak algıladıklarını, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin daha demokratik, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ise daha otoriter ve ilgisiz anne baba tutumu algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Yine araştırma, çocukların doğum sırasının da anne baba tutumuna ilişkin algıda önemli bir rol oynadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre ailenin ortanca çocuğu olan gençler, ilk ve son çocuklara göre ailelerini daha ilgisiz ve otoriter olarak algılamaktadırlar. Ayrıca gençlerin demokratik tutumdaki anne baba algıları ile benlik saygıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki, otoriter ve ilgisiz tutumdaki anne –baba algıları ile de benlik saygısı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin anne ve babalarından algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri, bağlanma stilleri, temel benlik boyutları, yakın ilişkilerde davranış örüntüleri ve aile ve arkadaşlarla ilişkilerden memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, Tuğrul tarafından 1994’te Türkiye koşullarına uyarlanan “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”, Sümer ve Güngör tarafından 1999’da Türkiye koşullarına uyarlanan “Benlik Belirginliği Ölçeği” ve “İlişki Anketi”, Öner ve LeCompte tarafından 1985’te Türkiye koşullarına uyarlanan “Sürekli Kaygı Ölçeği”, bağımlı ve özerk kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla 1993’te Şahin, Ulusoy ve Şahin tarafından Türkiye koşullarına uyarlanan “Sosyotropi-Otonomi Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Anababalık Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kabul/ilginin yüksek olduğu aileden gelen gençlerin, kabul/ilginin düşük olduğu ya da denetimin yüksek olduğu aileden gelen gençlere göre daha yüksek düzeyde güvenli bağlanma, özsaygı ve benlik belirginliğine; daha düşük düzeyde sürekli kaygı ve onaylanma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Anelik boyut ve stillerinin daha çok bağlanma, babalık boyut ve stillerinin ise daha çok benlik değişkenleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2001), ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında eşler arasındaki uyum, anne baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkileri gelişimsel olarak incelemiştir. Veri toplama aracı olarak “Çiftler Uyum Ölçeği”, “Anne Baba Tutum Ölçeği”, “Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği”, “Üniversite Öğrencileri İçin Benlik Algısı Ölçeği”nin kullanıldığı araştırmada, ilköğretim dönemindeki öğrencilerde eşler arasındaki uyum ile algılanan kabul/ilgi arasındaki; üniversite öğrencilerinde ise eşler arasındaki uyum ile kabul/ilgi/özerklik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Her yaş gurubunda, anne baba tutum ölçeğinin kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve

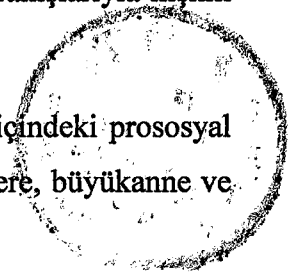
kontrol/denetleme boyutlarının benlik algısının farklı alt ölçeklerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Karakuş (2000), üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Genel liseye ve fen lisesine devam eden 113 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, ergenlerin uyum düzeyleri “Hacettepe Kişilik Envanteri” ile belirlenirken; anne baba tutumları Mac Donald tarafından 1971’de geliştirilen ve 1988’de Yeşilyaprak tarafından Türkiye koşullarına uyarlanan “Algılanan Anne Baba Davranışları Envanteri” ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli ergenlerin akranlarından daha uyumlu olduğu ve anne babalarını tutarlı disiplin uygulayan, ilgili ve şefkatli, amaçlarına ulaşmada onları destekleyen ebeveynler olarak algıladıkları; üstün yetenekli olmayan ergenlerin de anne babalarını, başarı için baskı uygulayan ebeveynler olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Eldeleklioğlu (1999) tarafından yapılan bir araştırmada anne baba tutumları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 50 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada veriler Kuzgun tarafından 1992 yılında geliştirilen “Karar Stratejileri Envanteri” ve yine Kuzgun tarafından 1972 yılında geliştirilen ve araştırmacılar tarafından psikometrik çalışmaları yeniden yapılan “Ana-Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, demokratik ana-baba tutumuyla mantıklı ve bağımsız karar verme arasında olumlu ilişki, kararsız olma arasında da olumsuz ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine koruyucu-istekçi ve otoriter ana-baba tutumlarıyla kararsız olma arasında olumlu, otoriter ana-baba tutumuyla mantıklı karar verme arasında olumsuz ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çivitçi (2000) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada öğrencilerin kendini kabul düzeyleri ile çocukluk dönemlerine ilişkin algıladıkları anne baba davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, Kılıççı tarafından 1981 yılında üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen ve Temuge tarafından 1987 yılında lise öğrencilerine uyarlanan “Kendini Kabul Envanteri” ve Devereux ve arkadaşları tarafından 1969’da geliştirilen Yeşilyaprak tarafından 1988’de Türkiye koşullarına uyarlanan “Algılanan Ana-Baba Davranışları Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin kendini kabul düzeylerinin, çocukluk dönemlerindeki anne ve baba davranışlarıyla ilişkili olduğu, erkek öğrencilerin kendini kabul düzeylerinin ise daha çok babalarının davranışlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

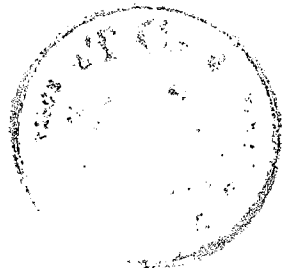
Kumru (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, ergenlerin aile bağlamı içindeki prososyal davranışları ve bu davranışlarla ilişkili faktörler incelenmiş, aileye, kardeşlere, büyükanne ve



büyükbabaya karşı ergenlerin prososyal davranışları değerlendirilmiştir. 436 ergen, 335 anne, 309 baba üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, empati, prososyal ahlaki muhakeme, ailelik tutumu ve aile bağlılığı gibi faktörlerin prososyal davranışlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ölçümler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yardımseverlik, paylaşımcılık, saygı, şefkat boyutlarından oluşan “Ergenlerde Prososyal Davranış Ölçeği”, Yılmaz (2000) tarafından geliştirilen “Anne Baba Tutum Ölçeği”, “Aile Bağlılığı Ölçeği”, “Prososyal Ahlaki Muhakeme Ölçeği” ve “Empati Ölçeği” aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, aile tutumlarının ve aile bağlılığının ergenlerin prososyal davranışını ve saygı davranışını tahmin etmede önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde prososyal ahlaki muhakeme ve empatinin de ergenin aile içindeki prososyal davranışlarını etkilediği tespit edilmiştir.

Solmaz ve Alisinaoğlu (2004) yaptıkları bir çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin kimlik statüleri ile anne baba tutumlarını algılamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, Kuzgun tarafından 1972’de geliştirilen, Eldeleklioğlu tarafından 1996’da yeniden düzenlenen “Anne Baba Tutum Ölçeği” ve Bennion ve Adams tarafından 1986’da geliştirilen Oskay tarafından 1997’de Türkiye koşullarına uyarlanan “Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucu, algılanan demokratik anne baba tutumu ile başarılı kimlik geliştirme arasında olumlu bir ilişki olduğunu, kararsız, bağımlı ve kargaşalı kimlik statüleri ile koruyucu ve otoriter anne baba tutumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Anne baba tutumları ile ilişkili olarak yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar, anne baba tutumlarının okul başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, demokratik ebeveyn tutumu algısına sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde başarı ve başarı beklentisine sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar, demokratik ebeveyn tutumu algısı ile akademik uyum, hayat kalitesi seviyesi, etkili öğrenme ve çalışma stratejisi kullanımı, öğrenme amaçları, içsel denetim odağı, empati, akademik yeterlilik, benlik algısı, öz-düzenleme, mantıklı ve bağımsız karar verme arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ve ailenin demografik özelliklerinin anne baba tutumları üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır Algılanan anne baba tutumlarının, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ve motivasyonel inançları yordama gücü tespit edilmiş, ayrıca algılanan anne baba tutumu ve çocuk sırasına göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

İstanbul ili Kadıköy ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulun 8. sınıflarına devam eden 350 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Sosyo-ekonomik düzey anne baba tutumları üzerinde etkili olduğundan dolayı çalışma grubunun seçilmesinde araştırmanın gerçekleştirileceği okulun orta sosyo-ekonomik düzeyde bir bölgede bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan 350 öğrencinin %47,4'ü kız öğrencilerden, %52,6'sı erkek öğrencilerden oluşmuştur. Bu öğrencilerin %45,1'ini ailelerinin birinci çocuğu, %28,9'unu ikinci çocuğu ve %26'sını ise üçüncü ve sonraki oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Anne Baba Tutum Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca “Anne Baba Tutum Ölçeği”nin başında öğrencilerin cinsiyeti ve çocuk sırası ile ilgili bilgilerinin sorulduğu bir bölüme yer verilmiştir.

3.3.1. Anne Baba Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin algıladığı anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla Maccoby ve Martin (1983)'in, Steinberg, Elmen ve Mounts (1989)'un çalışmalarından faydalanılarak Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, (2000) tarafından ülkemiz koşullarına uyarlanan 26 maddeden oluşan “Anne Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim ve lise öğrencileri için ayrı, üniversite öğrencileri için ayrı

değerlendirme şekli bulunan ölçme aracı, kabul/ilgi (acceptance/involve), kontrol/denetleme (strictness/supervision) ve psikolojik özerklik (psychological autonomy) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının kabul/ilgi boyutunda 9 madde, kontrol/denetleme boyutunda 8 madde ve psikolojik özerklik boyutunda da 9 madde bulunmaktadır. Kabul/ilgi boyutu, çocukların ebeveynlerini ne derece sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını; kontrol/denetleme boyutu, çocukların ebeveynlerini ne derece kontrollü ve denetleyici olarak algıladıklarını, psikolojik özerklik boyutu ise anne babanın demokratik tutumu ne derece uyguladığı ve çocuğun bireyselliğini ifadeye ne derece cesaretlendirdiği ile ilgili algısını içermektedir. Kabul/ ilgi ile psikolojik özerklik boyutlarında 4 dereceli olan ölçme aracı, kontrol ve denetleme boyutunda ilk iki maddesi 7 dereceli, diğer maddeleri ise 3 dereceli olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracının ilköğretim dönemindeki öğrenciler için devamlılık (test tekrar test) ve iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayıları sırasıyla; kabul/ilgi alt ölçeği için .74 ve .60; kontrol/ denetleme alt ölçeği için .93 ve .75; psikolojik özerklik alt ölçeği için .79 ve .67'dir. Lise öğrencilerinde kabul/ilgi alt ölçeği için .82 ve .70, kontrol/denetleme alt ölçeği için .88 ve .69; psikolojik özerklik alt ölçeği için .76 ve .66'dır.

Ölçme aracı boyutlar bazında kullanılabileceği gibi kategorik olarak da kullanım özelliğine sahiptir. Kategorik kullanım özelliğine göre, kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik boyutunda ortancanın (median) üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri "demokratik" olarak adlandırılmakta ve 3 puan almaktadır. Her üç boyutta ortancanın altında puan alan çocukların ebeveynleri "demokratik tutumda olmayan" olarak adlandırılmakta ve 0 puan almaktadırlar. Herhangi iki boyutta ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri "bir ölçüde demokratik" olarak adlandırılmakta ve 2 puan almaktadır. Sadece bir boyutta ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri "bir ölçüde demokratik tutumda olmayan" olarak adlandırılmakta ve 1 puan almaktadır. Ölçekten ikinci ölçüm ise, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutlarının kesişmesinden dört anne baba tutumu ayırılarak alınmaktadır. Kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutlarında ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri "demokratik", altında puan alanlar ise "izin verici-ihmkar", kabul/ilgi boyutunda ortancanın altında ve "kontrol/denetleme" boyutlarında ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri "otoriter", kabul/ilgi boyutunda ortancanın üzerinde ve kontrol/denetleme boyutlarında ise ortancanın altında puan alan çocukların ebeveynleri "izin verici-müşahakar" olarak adlandırılmıştır (Yılmaz, 2000). Bu çalışmada algılanan anne baba tutumları, hem boyutsal olarak hem de kategorik olarak ele alınmıştır. "Anne Baba Tutum Ölçeği", Ek-1'de sunulmuştur.



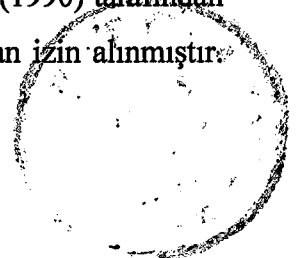
3.3.2. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen 44 maddeden oluşan 7 dereceli likert tipi “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)” aracılığıyla ölçülmüştür. Sınıftaki akademik performansa ilişkin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyini ve motivasyonel inançları ve ölçmek amacıyla 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen ölçme aracının Türkiye koşullarına uyarlama çalışması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ölçme aracı, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri boyutunda ölçme aracı bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki ölçekten; motivasyonel inançlar boyutunda ise öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. Bilişsel strateji kullanımı ölçeğinde tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçen ölçme aracı, öz-düzenleme ölçeğinde planlama, izleme, gözden geçirme gibi üst biliş stratejileri ile çaba yönetimi stratejilerini içermektedir. Motivasyonel inançlar boyutunun öz-yeterlik ölçeğinde sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen ölçme aracı, içsel değer ölçeğinde içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve öğrenme yönelimini; sınav kaygısı ölçeğinde ise sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir. Ölçme aracının iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları sırasıyla; bilişsel strateji kullanımı ölçeği için .83; öz-düzenleme ölçeği için .74; öz-yeterlik ölçeği için .89; içsel değer ölçeği için .87 ve sınav kaygısı ölçeği için .75’tir (Pintrich & De Groot, 1990). Gelişim süreci 1980’lere dayanan ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere iki formu bulunan ölçme aracı, Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir çok araştırmada kullanılmasının yanı sıra 14 dile çevrilmiş ve uyarlama çalışması yapılmıştır (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003). Öğrencilerin spesifik bir ders ya da konu alanındaki motivasyonel inançlarını ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, araştırmamızda matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır. “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” Ek-2’de sunulmuştur.

3.3.2.1. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması

“Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının Türkçe’ye uyarlanması için araştırmacılardan izin alınmıştır.



Bu bölümde “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması kapsamında dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.3.2.1.1. Dil Eşdeğerliği Çalışması

Orjinali İngilizce olan ölçme aracı, ilk olarak 5 dil uzmanı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Dil uzmanlarından elde edilen çeviriler, iki eğitim bilimleri ve bir de çeviri uzmanı ile birlikte değerlendirilerek araştırmacı tarafından formun son şekli oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan Türkçe form iki dil bilimci tarafından İngilizce’ye dönüştürülmüş ve iki eğitim bilimleri uzmanı ve çeviri uzmanı ile birlikte İngilizce forma son şekli verilmiştir. Son olarak geri çeviri yoluyla elde edilen İngilizce form ile orijinal form ana dili İngilizce ve ikinci dili Türkçe olan bir uzman tarafından değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda ölçeğin maddelerinin dil açısından birbirine eşdeğer olduğu belirtilmiştir.

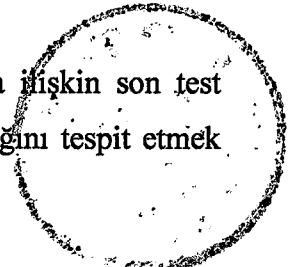
Ölçeğin dil açısından eşdeğerliği, 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nün 3. sınıfına devam eden 94’ü kız, 26’sı erkek olmak üzere toplam 120 öğrenci üzerinde sınanmıştır. Bu amaçla çizelge 3.1.’deki model kullanılmıştır.

Çizelge 3.1: Dil eşdeğerliği çalışmasında kullanılan Solomon dört grup modelinin görünümü

Grup	Ön test	Süre	Son test
I. Grup	Türkçe	1 Hafta	İngilizce
II. Grup	İngilizce	1 Hafta	Türkçe
III. Grup	—		Türkçe
IV. Grup	—		İngilizce

Çizelge 3.1’de görülen Solomon dört grup modeline göre, birinci gruba önce Türkçe form bir hafta sonra İngilizce form, ikinci gruba önce İngilizce form bir hafta sonra Türkçe form, üçüncü gruba yalnızca Türkçe form ve dördüncü gruba ise yalnızca İngilizce form uygulanmış, grupların son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenciler, çeviri dersine ilişkin başarı durumları göz önünde bulundurularak dört gruba ayrılmıştır. Grupların başarı ortalamaları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, hesaplanan $F = ,349$ değeri $p > ,05$ düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Grupların öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek

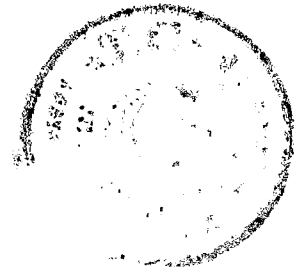


amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin birinci aşamasında grupların öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiş, sonuçlar çizelge 3.2’de sunulmuştur.

3.2: Dil eşdeğerliği çalışması için seçilen grupların öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri

		Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	Sh
Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri	Bilişsel Strateji Kullanımı	I. Grup	30	67,8667	8,40662	1,53483
		II. Grup	30	73,0333	11,68401	2,13320
		III. Grup	30	70,8667	12,27482	2,24107
		IV. Grup	30	69,1000	12,96773	2,36757
		Toplam	120	70,2167	11,48926	1,04882
	Öz- düzenleme	I. Grup	30	42,3667	6,43527	1,17491
		II. Grup	30	44,0000	10,61879	1,93872
		III. Grup	30	43,6667	8,13817	1,48582
		IV. Grup	30	44,1333	8,60927	1,57183
		Toplam	120	43,5417	8,50101	,77603
Motivasyonel İnançlar	Öz- yeterlik	I. Grup	30	40,4667	8,47200	1,54677
		II. Grup	30	45,1000	11,00893	2,00995
		III. Grup	30	39,4333	11,47015	2,09415
		IV. Grup	30	41,7000	11,09567	2,02578
		Toplam	120	41,6750	10,66224	,97333
	İçsel Değer	I. Grup	30	44,1000	7,94095	1,44981
		II. Grup	30	46,7333	9,45747	1,72669
		III. Grup	30	42,9333	9,99977	1,82570
		IV. Grup	30	42,0333	9,29769	1,69752
		Toplam	120	43,9500	9,25988	,84531
	Sınav Kaygısı	I. Grup	30	16,2000	4,79511	,87546
		II. Grup	30	16,0000	5,79536	1,05808
		III. Grup	30	13,2667	6,23081	1,13758
		IV. Grup	30	13,2000	6,07652	1,10942
		Toplam	120	14,6667	5,85875	,53483

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi grupların öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin puan ortalamaları arasında küçük farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucu ise çizelge 3.3’te sunulmuştur.



Çizelge 3.3: Dil eşdeğerliği çalışması için seçilen grupların öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki fark ile ilgili varyans analizi sonucu

		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri	Bilişsel Strateji Kullanımı	Gruplar arası	453,767	3	151,256	1,150	,332
		Gruplar İçi	15254,600	116	131,505		
		Toplam	15708,367	119			
	Öz-düzenleme	Gruplar arası	58,692	3	19,564	,266	,850
		Gruplar İçi	8541,100	116	73,630		
		Toplam	8599,792	119			
Motivasyonel İnançlar	Öz-yeterlik	Gruplar arası	546,492	3	182,164	1,628	,187
		Gruplar İçi	12981,833	116	111,912		
		Toplam	13528,325	119			
	İçsel Değer	Gruplar arası	374,300	3	124,767	1,472	,226
		Gruplar İçi	9829,400	116	84,736		
		Toplam	10203,700	119			
	Sınav Kaygısı	Gruplar arası	247,200	3	82,400	2,491	,064
		Gruplar İçi	3837,467	116	33,082		
		Toplam	4084,667	119			

Çizelge 3.3'te görülen grupların öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin son test puan ortalamaları arasında yapılan varyans analizi sonucuna göre, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı puan ortalamaları, gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmaması, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formunun dil açısından birbirine eşdeğer olduğunu göstermektedir.

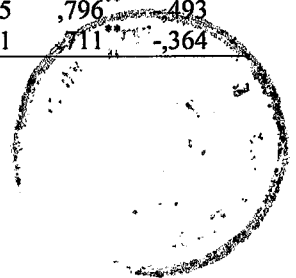
Ölçme aracının bir hafta ara ile gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda Türkçe ve İngilizce formları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkili grup t-testi yapılmış, test sonucundan elde edilen ortalama, standart sapma, ilişki ve t değerleri Çizelge 3.4.'te sunulmuştur. Bu çalışmada dil eşdeğerliği çalışması için seçilen gruplardan birinci grubun verilerinden faydalanılmıştır.

Çizelge 3.4: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçeklerinin Türkçe ve İngilizce formlarının ortalama, standart sapma, ilişki ve t değerleri

Alt Ölçekler Türkçe	N	X	Ss	Alt Ölçekler İngilizce	N	$\bar{x}$	Ss	r	t
Bilişsel St Kul.	30	69,8000	9,92176	Bilişsel St. Kul.	30	67,8667	8,40662	,757**	1,619
Öz-düzenleme	30	41,2000	6,74869	Öz-düzenleme	30	42,3667	6,43527	,799**	-1,524
Öz-yeterlik	30	40,5667	7,64597	Öz-yeterlik	30	40,4667	8,47200	,818**	,111
İçsel değer	30	43,6667	6,54604	İçsel değer	30	44,1000	7,94095	,796**	,493
Sınav Kaygısı	30	15,9667	4,38244	Sınav Kaygısı	30	16,2000	4,79511	,711**	-,364

* ,05 Düzeyinde anlamlı

** ,01 Düzeyinde anlamlı



Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında bilişsel strateji kullanımı ($r=,757$), öz-düzenleme ($r=,799$), öz-yeterlik ($r=,818$), içsel değer ($r=,796$) ve sınav kaygısı ($r=,711$) ölçeklerinde $p<,01$ düzeyinde anlamlı ve yüksek ilişkiler tespit edilmiştir. Yine Türkçe ve İngilizce form puanları arasında gerçekleştirilen ilişkili grup t-testi sonuçları her bir ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Ölçme aracının Türkçe ve İngilizce formlarında bulunan maddeler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için aynı grubun puanları üzerinde ilişkili grup t-testi yapılmış, test sonucundan elde edilen ortalama, standart sapma, ilişki ve t değerleri çizelge 3.5'te sunulmuştur.

Çizelge 3.5: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin maddelerinin Türkçe ve İngilizce formlarının ortalama, standart sapma, ilişki ve t değerleri

Maddeler Türkçe	N	$\bar{x}$	Ss	Maddeler İngilizce	N	$\bar{x}$	Ss	r	t
1	30	4,7667	1,65432	1	30	4,8000	1,54026	,536**	-,118
2	30	4,4333	1,40647	2	30	4,2333	1,52414	,723**	1,000
3	30	3,5667	1,65432	3	30	4,0667	1,77984	,561**	-1,697
4	30	4,9667	1,49674	4	30	5,2333	1,25075	,612**	-1,188
5	30	5,0667	1,22990	5	30	4,8667	1,25212	,678**	1,099
6	30	5,6333	,92786	6	30	5,2667	1,08066	,307	1,690
7	30	4,5333	1,50249	7	30	4,6667	1,32179	,527**	-,528
8	30	4,6667	1,42232	8	30	4,8333	1,17688	,707**	-,895
9	30	4,3667	1,21721	9	30	3,9000	,99481	,402*	2,088*
10	30	5,0333	1,49674	10	30	4,6333	1,62912	,599**	1,560
11	30	4,5333	1,25212	11	30	4,6667	1,39786	,460**	-,528
12	30	4,7333	1,46059	12	30	4,4000	1,27577	,448**	1,262
13	30	4,8667	1,22428	13	30	4,7667	1,19434	,544**	,474
14	30	5,5333	1,04166	14	30	5,6333	,99943	,492**	-,532
15	30	4,9667	1,09807	15	30	5,2667	1,33735	,593**	-1,469
16	30	3,5667	1,38174	16	30	3,8000	1,42393	,585**	-1,000
17	30	4,3667	1,29943	17	30	4,2333	1,22287	,422*	,538
18	30	3,3333	1,12444	18	30	4,0667	1,22990	,482**	-3,343**
19	30	5,1667	1,11675	19	30	4,9333	1,17248	,667**	1,366
20	30	5,0000	1,23176	20	30	4,6000	1,45270	,520**	1,649
21	30	4,4333	1,30472	21	30	4,7667	1,43078	,666**	-1,624
22	30	2,6667	1,68836	22	30	3,1333	1,40770	,658**	-1,957
23	30	5,6333	1,06620	23	30	5,1333	1,13664	,383*	2,236*
24	30	5,9333	,94443	24	30	5,7333	1,17248	,575**	1,099
25	30	5,2667	1,11211	25	30	5,3333	,75810	,341	-,328
26	30	4,9667	1,58622	26	30	4,6667	1,66782	,478**	,987
27	30	4,3333	2,08993	27	30	4,5667	1,63335	,559**	-,712
28	30	5,7667	1,25075	28	30	5,8667	,97320	,767**	-,682
29	30	4,0000	2,01717	29	30	3,9000	1,26899	,741**	,399
30	30	5,2667	1,31131	30	30	5,3000	1,31700	,411*	-,128
31	30	4,3667	2,22033	31	30	4,8333	1,57750	,530**	-1,328
32	30	2,7000	1,17884	32	30	3,0667	1,41259	,364*	-1,363
33	30	3,5333	1,77596	33	30	3,8333	1,64177	,694**	-1,224
34	30	5,1333	1,47936	34	30	5,1667	1,28877	,332	-,114
35	30	5,4333	1,38174	35	30	5,6333	,80872	,579**	-,972
36	30	5,7333	1,14269	36	30	5,3667	,99943	,632**	2,164*
37	30	5,0667	1,70057	37	30	5,0333	1,21721	,365*	,108
38	30	4,5333	1,45586	38	30	4,7333	1,61743	,780**	-1,063
39	30	5,7333	1,22990	39	30	5,7000	,91539	,570**	-,177
40	30	5,7000	1,02217	40	30	5,4667	1,07425	,509**	1,229
41	30	5,5667	1,33089	41	30	5,2000	1,21485	,695**	2,009*
42	30	5,7667	1,22287	42	30	5,3000	1,41787	,479**	1,882
43	30	4,6333	1,88430	43	30	4,7000	1,23596	,603**	-,242
44	30	5,9333	1,28475	44	30	5,7000	1,23596	,313	,865

* ,05 Düzeyinde anlamlı

** ,01 Düzeyinde anlamlı

Ölçme aracının maddelerinin dil açısından birbirine eşdeğerliğinin belirlenmesinde maddelerin ilişki ve t değerlerinin anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Bu süreçte, maddelerin anlamlı ilişki değeri ve anlamsız t değeri koşullarından her ikisini ya da en az birini sağlaması gerekmektedir. Çizelge 3.5'te görüldüğü gibi 6., 9., 18., 23., 25., 34., 36., 41. ve 44. maddeler dışında kalan bütün maddeler her iki koşulu da sağlamaktadır. 6., 25., 34. ve 44. maddeler yalnızca anlamsız t değeri koşulunu; 9., 18., 23., 36., ve 41. maddeler ise yalnızca anlamlı ilişki koşulunu sağlamaktadır. Dolayısıyla sorular bazında da Türkçe ölçek ile İngilizce ölçeğin birbirine eşdeğer nitelikte olduğu söylenebilir.

3.3.2.1.2. Geçerlik Çalışması

Geçerlik ve güvenirlik ile ilgili analizlere geçmeden önce “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçeklerine ilişkin merkezi dağılım ölçütleri ve Kolmogrov-Smirnov testi ile z değerlerinin anlamlılık düzeyleri incelenerek elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Bunun için orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunun 8. sınıfına devam eden 100 kişiye ölçme aracı uygulanmıştır. Ek-3'te verilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçeklerine ait merkezi dağılım ölçütleri ve Kolmogrov Smirnov testi sonuçları, öğrencilerin ölçme aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanların dağılımının normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir. Dağılımın normallik varsayımının kanıtlanmasından sonra, geçerlik çalışmasının birinci aşamasında ölçeğin ve modelin yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Çalışma grubunun faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin; ölçme aracının faktör yapılarına ayrıştırılıp ayrıştırılamayacağı hakkında bilgi sahibi olmak için Bartlett's testi yapılmış, sonuçlar çizelge 3.6'da sunulmuştur.

Çizelge 3.6: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarına ilişkin Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's testi sonucu

Boyutlar	K-M-O	Bartlett's		
		χ^2	sd	p
Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri	,846	899,493	231	p<,01
Motivasyonel İnançlar	,881	1451,504	231	p<,01

Çizelge 3.6 incelendiğinde öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (K-M-O= ,846) ve motivasyonel İnançlar (K-M-O= ,881) boyutlarında Kaiser-Meyer-Olkin değerinin ,50'den büyük olması nedeniyle çalışma grubu büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir. Yine Bartlett's testi sonucunun da p<,01 düzeyinde anlamlı olması ölçme aracının her iki boyutunun da faktör yapılarına ayrıştırılabileceğini göstermektedir. Yapılan

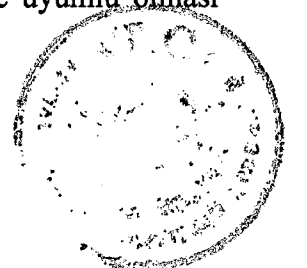
faktör analizi sonucunda her bir boyuta ilişkin alt ölçeklerin açıkladığı varyans yüzdesi çizelge 3.7’de sunulmuştur.

Çizelge 3.7: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarına ilişkin faktör analizi sonuçları

Boyutlar	Ölçekler	Öz-değer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
Öz-düzenleyici	Öz-düzenleme	4,783	21,742	21,742
Öğrenme St.	Bilişsel Strateji Kul.	4,417	20,075	41,817
Motivasyonel	Öz-yeterlik	5,668	25,765	25,765
Inançlar	İçsel Değer	5,132	23,327	49,092
	Sınav Kaygısı	2,733	12,423	61,515

Çizelge 3.7 incelendiğinde öz-düzenleyici öğrenme stratejileri boyutunda öz-düzenleme ölçeğinin açıkladığı varyans yüzdesinin 21,742; bilişsel strateji kullanımı ölçeğinin açıkladığı varyans yüzdesinin ise 20,075 olduğu görülmektedir. İki ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzdesi ise 41,817’dir. Motivasyonel inançlar boyutunda ise öz-yeterlik ölçeğinin açıkladığı varyans yüzdesinin 25,765; içsel değer ölçeğinin açıkladığı varyans yüzdesinin 23,327, sınav kaygısı ölçeğinin açıkladığı varyans yüzdesinin de 12,423 olduğu görülmektedir. Üç ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzdesi ise 61,515’tir. Her iki boyutta da alt ölçekler toplam varyansın %40’tan fazlasını açıklamaktadır. “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutunda bulunan ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri çizelge 3.8’de sunulmuştur.

Çizelge 3.8’de verilen öz-düzenleyici öğrenme stratejileri boyutunda bulunan ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri incelendiğinde, öz-düzenleme ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yüklerinin ,326 ile ,791; bilişsel strateji kullanımı ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yüklerinin de ,344 ile ,702 arasında değiştiği görülmektedir. Motivasyonel inançlar boyutunda ise öz-yeterlik ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yüklerinin ,365 ile ,839; içsel değer ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yüklerinin de ,391 ile ,856; sınav kaygısı ölçeğinde ise ,708 ile ,880 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonucunda her bir alt ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin %30’un üzerinde olduğu gözlenmiştir. Her bir maddenin faktör yükünün kendi ölçeğinin altında tespit edilmesi, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutundaki maddelerin faktör yapısının orijinal ölçeğin faktör yapısına uygun olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçeğin teorik yapısı ile uyarlama çalışması sonucunda faktör analizi sonrasında oluşturulan yapının birbirine uyumlu olması ölçme aracının yapı geçerliğinin olduğunu göstermektedir.



Çizelge 3.8: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutunda bulunan ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri

ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ		MOTİVASYONEL İNANÇLAR		
Öz-düzenleme	Bilişsel Strateji Kullanımı	Öz-yeterlik	İçsel değer	Sınav Kaygısı
33	,791			
32	,762			
27	,743			
43	,705			
35	701			
25	,677			
38	,467			
37	,329			
40	,326			
39				
44	,702			
28	,672			
24	,656			
36	,629			
41	,574			
23	,540			
31	,538			
26	,493			
34	,472			
30	,449			
42	,425			
29	,423			
11	,344			
16		,839		
18		,814		
9		,810		
8		,798		
13		,771		
2		,738		
19		,635		
6		,522		
5		,365		
4			,856	
10			,801	
15			,768	
21			,763	
17			,691	
7			,656	
14			,573	
1			,444	
12			,391	
3				,880
20				,800
22				,773
				,708

Ölçme aracının yapı geçerliğini sınamak için faktör analizi çalışmasından sonra alt ölçeklerin birbirleri ile ilişkisi tespit edilmiştir. Bu ilişki alt ölçeklerin birbirlerine göre ne derece binişik ya da bağımsız oldukları hakkında fikir vermektedir. İlişkinin yüksek olması binişik, düşük olması da bağımsızlık göstergesidir. Elde edilen ilişki katsayısının ne çok yüksek ne de çok düşük olması beklenmektedir. “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçekleri arasındaki ilişkiler çizelge 3.9’da sunulmuştur.

Çizelge 3.9: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçekleri arasındaki ilişkiler

		Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri		Motivasyonel İnançlar		
		Biliş St. Kul	Öz-Düzen.	Öz-yeterlik	İçsel Değ.	SınavKay.
Öz-düz	Bil. St. Kul.	1,00	,615	,507	,549	-,063
Öğr. St.	Öz-düzen.	p<,01	1,00	,530	,397	-,192
Motiv.	Öz-yeterlik	p<,01	p<,01	1,00	,708	-,050
İnançlar	İçsel Değer	p<,01	p<,01	p<,01	1,00	-,094
	Sınav Kay.	p>,05	p>,05	p>,05	P>,05	1,00

N=100

Çizelge 3.9’da verilen ölçme aracının motivasyonel inançlar ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri boyutundaki alt ölçeklere ilişkin ilişki değerleri incelendiğinde bilişsel strateji kullanımı ile öz-düzenleme ($r=,615$; $p<,01$), öz-yeterlik ($r=,507$; $p<,01$) ve içsel değer ($r=,549$; $p<,01$) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler; öz-düzenleme ile öz-yeterlik ($r=,530$; $p<,01$) ve içsel değer arasında olumlu yönde anlamlı ($r=,397$; $p<,01$), sınav kaygısı ($r= -,192$; $p>,05$) arasında da olumsuz yönde anlamsız ilişkiler olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öz-yeterlik ile içsel değer ($r=,708$; $p<,01$) arasında olumlu yönde anlamlı ilişki; sınav kaygısı ($r= -,050$; $p>,05$) arasında da olumsuz yönde anlamsız bir ilişki olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları sınav kaygısı haricindeki ölçekler arasındaki ilişkinin çok yüksek ya da çok düşük olmadığını göstermektedir. Sınav kaygısı ölçeğinde ise çok düşük ilişki değerleri gözlenmiştir. Bu durum sınav kaygısı ölçeğinde yapı geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir.

Geçerlik çalışmasının ikinci aşamasında ölçme aracının kriter geçerliği sınanmıştır. Kriter geçerliğine dolaylı kanıt sayılabilmesi için araştırmalarda da üzerinde durulduğu gibi akademik başarı puanları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Yazılı kaynaklar incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısı haricindeki motivasyonel inançları ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkili olduğu, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında ise olumsuz bir ilişki olduğunu gösteren bir çok bulguya rastlanmıştır (Malpass, O’neil, Harold ve Hocevar, 1999; Pintrich ve De Groot, 1990; Young ve Vrongistinos, Miller 2000). Bu nedenle kriter geçerliğinin test edilmesinde başarı dış kriter olarak belirlenmiştir. Matematik dersine ilişkin başarının tespit edilmesinde, çalışmaya katılan öğrencilerin karne notlarından faydalanılmıştır. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği’nin alt ölçekleri ile matematik başarısı arasındaki ilişki değerleri çizelge 3.10’da sunulmuştur.

Çizelge 3.10: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçekleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkiler

		Matematik Başarısı	
		r	p
Öz-düzen	Bil. St. Kul.	,239	p<,01
Öğr. St.	Öz-düzen.	,459	p<,01
Motivasyonel	Öz-yeterlik	,433	p<,01
İnançlar	İçsel Değer	,200	P<,05
	Sınav Kay.	-,202	p<,05

N=100

Çizelge 3.10 incelendiğinde bilişsel strateji kullanımı ($r=,239$; $p<,01$), öz-düzenleme ($r=,459$; $p<,01$) ve içsel değer ($r=,200$; $p<,05$) ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki değerleri; sınav kaygısı ($r=-,202$; $p<,05$) ile başarı arasında da olumsuz yönde anlamlı bir ilişki değeri elde edilmiştir. Sonuçlar, öz-düzenleyici öğrenme ve başarı arasındaki ilişkinin vurgulandığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Ölçme aracının kriter geçerliğinin test edilmesinde başvurulacak analizlerden biri de madde ayırdedicilik indeksidir. Ölçme aracının alt boyutlarında bulunan ölçeklere ilişkin madde ayırdedicilik değerleri Ek-4’te sunulmuştur. Maddelerin ayırdedicilik değerlerinin hesaplanması için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları, her bir maddenin bilişsel strateji kullanım, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı düzeyi yüksek ve düşük öğrenciler arasında ayırdedici özellikte olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin kriter geçerliğine kanıt oluşturmuştur.

3.3.2.1.3. Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik çalışmasının birinci aşamasında, orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunun 8. sınıfa devam eden eşit sayıdaki kız ve erkek öğrencilerin oluşturduğu 60 kişilik bir öğrenci grubuna ölçme aracı 10 gün arayla iki defa uygulanmış, hem ölçekler hem de ölçek maddeleri bazında devamlılık katsayılarını tespit etmek için ilişkili grup t-testi yapılmıştır. Sonuçlar çizelge 3.11’de sunulmuştur.

Çizelge 3.11’de verilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nde bulunan alt ölçeklere ait devamlılık katsayıları ve t değerleri incelendiğinde, bilişsel strateji kullanımı ($r=,842$), öz-düzenleme ($r=,747$), öz-yeterlik ($r=,809$), içsel değer ($r=,754$) ve sınav kaygısı ($r=,736$) ölçeklerinin devamlılık katsayılarının yüksek olduğu ve bu değerlerin $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yüksek ilişkiye paralel olarak ilişkili grup t-testi

sonucunun da istatistiksel açıdan anlamsız olması, ölçme aracının alt ölçeklerinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.11: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” nin alt ölçeklerine ilişkin on-test son-test ilişkili grup t-testi sonuçları

	Ön-test maddeler	N	$\bar{x}$	Ss	Son-test maddeler	N	$\bar{x}$	Ss	r	t
ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ	23	60	5,4000	1,90628	23	60	5,4333	1,78854	,684**	-,175
	24	60	6,2667	1,07146	24	60	6,0167	1,37152	,562**	1,650
	26	60	4,4833	1,82721	26	60	4,0667	2,05737	,397**	1,507
	28	60	5,4167	1,63947	28	60	5,2333	1,91662	,718**	1,045
	29	60	5,6667	1,70410	29	60	5,4500	1,72150	,451**	,935
	30	60	6,0833	1,27946	30	60	5,9167	1,38137	,282*	,809
	31	60	4,7167	1,89640	31	60	4,8000	1,98127	,458**	-,320
	34	60	5,6833	1,72216	34	60	5,8333	1,55320	,576**	-,766
	36	60	5,4167	1,91596	36	60	5,4667	1,71204	,482**	-,209
	39	60	5,2000	1,78316	39	60	5,1167	1,71821	,462**	,355
	41	60	5,6500	1,71558	41	60	5,8000	1,64471	,425**	-,645
	42	60	4,3500	2,08160	42	60	4,3000	1,89826	,513**	,197
	44	60	5,4833	1,85483	44	60	5,8000	1,48210	,430**	-1,356
	Toplam	60	69,8167	11,23779	Toplam	60	69,2333	12,66567	,842**	,659
	25	60	4,9667	2,01660	23	60	5,4500	1,64085	,522**	-2,059*
	27	60	5,3333	2,12065	24	60	4,6500	2,28351	,480**	2,351*
	32	60	4,4333	1,75988	26	60	4,6500	1,90294	,537**	-,950
	33	60	5,5167	1,78023	28	60	5,2500	1,92772	,619**	1,271
	35	60	5,2833	1,64772	29	60	5,4500	1,64085	,322**	-,674
	37	60	4,8667	2,04580	30	60	4,4167	1,88924	,431**	1,658
	38	60	4,4667	2,17432	31	60	4,3667	2,28456	,473**	,338
	40	60	5,2500	1,70368	34	60	5,2833	1,94057	,501**	-,141
	43	60	6,3000	1,25279	36	60	6,2167	1,26346	,408**	,471
	Toplam	60	46,4167	8,37327	Toplam	60	45,7333	10,13279	,747**	,781
MOTİVASYONEL İNANÇLAR	2	60	4,8500	1,63464	2	60	5,0667	1,51676	,674**	-1,314
	6	60	5,8833	1,43906	6	60	6,0500	1,28122	,362**	-,837
	8	60	5,7167	1,23634	8	60	5,7500	1,32288	,557**	-,214
	9	60	5,0333	1,75602	9	60	4,9000	1,68443	,591**	,664
	11	60	5,4667	1,74148	11	60	5,3167	1,48999	,556**	,755
	13	60	5,5833	1,36905	13	60	5,4833	1,47857	,394**	,493
	16	60	4,1667	1,57487	16	60	4,4333	1,45400	,612**	-1,543
	18	60	4,4333	1,65054	18	60	4,7000	1,60824	,701**	-1,639
	19	60	5,8500	1,36326	19	60	5,7667	1,55538	,423**	,410
	Toplam	60	46,9833	9,24523	Toplam	60	47,4667	9,72585	,809**	-,637
İÇSEL DEĞER	1	60	5,5167	1,71229	1	60	5,3333	1,99717	,613**	,860
	4	60	6,7000	,76579	4	60	6,5667	,88999	,129	,942
	5	60	6,4333	1,18417	5	60	6,3833	1,19450	,540**	,339
	7	60	4,8833	1,93182	7	60	5,2000	1,70543	,568**	-1,441
	10	60	5,6000	1,70940	10	60	5,4833	1,80856	,661**	,623
	14	60	5,8833	1,39115	14	60	5,9333	1,56082	,566**	-,280
	15	60	6,6333	,91996	15	60	6,1333	1,39572	,422**	2,960**
	17	60	3,0500	2,18954	17	60	3,3833	2,08377	,742**	-1,680
	21	60	6,6333	,88234	21	60	6,4833	1,08130	,562**	1,242
	Toplam	60	51,3333	6,04690	Toplam	60	50,9000	7,92700	,754**	,645
S. KAYG	3	60	3,3333	2,37691	3	60	4,0333	2,20912	,440**	-2,231*
	12	60	4,7667	2,38190	12	60	4,6333	2,17822	,447**	,430
	20	60	4,5333	2,38261	20	60	4,4333	2,33156	,678**	,409
	22	60	3,1833	2,19778	22	60	3,2167	2,07562	,485**	-,119
	Toplam	60	15,8167	6,90981	Toplam	60	16,3167	6,65236	,736**	-,785

Guvenirlilik çalışmasının ikinci aşamasında, ölçme aracının iç tutarlılık katsayıları tespit edilmiş, bunun için geçerlik çalışmasına katılan öğrencilerin verilerinden faydalanılmıştır.

Ölçme aracında bulunan alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa katsayıları tespit edilmiş, sonuçlar çizelge 3.12’de sunulmuştur.

Çizelge 3.12: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alfa (iç tutarlılık) katsayıları

	Alt Ölçekler	n	α	p
Öz-düzenleyici	Biliş. St. Kul	100	,82	P<,01
Öğrenme St.	Öz-Düzenleme	100	,84	P<,01
Motivasyonel	Öz-Yeterlik	100	,92	P<,01
İnançlar	İçsel Değer	100	,88	P<,01
	Sınav Kaygısı	100	,81	P<,01

Çizelge 3.12 incelendiğinde bilişsel strateji kullanımı ($\alpha = ,82$), öz-düzenleme ($\alpha = ,84$), öz-yeterlik ($\alpha = ,92$), içsel değer ($\alpha = ,88$) ve sınav kaygısı ($\alpha = ,81$) alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alfa katsayılarının yüksek olduğu ve $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Alfa katsayılarının yüksek olması, ölçekte bulunan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve aynı özelliği yoklayan maddelerden oluştuğunu göstermektedir.

“Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin Türkçe, İngilizce (Pintrich ve De Groot, 1990) ve Çince (Rao ve Moely, 2000) formlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri, çizelge 3.13’te sunulmuştur.

Çizelge 3.13: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin farklı dillerdeki formlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri

Ölçekler	Türkçe Form	Orjinal Form (İngilizce)	Çince Form
Bilişsel Strateji Kullanımı	,82	,83	,88
Öz-düzenleme	,84	,74	
Öz-yeterlik	,92	,89	,85
İçsel Değer	,88	,87	,80
Sınav Kaygısı	,81	,75	,76

Çizelge 3.13’te görüldüğü gibi ölçme aracının Çince formunda İngilizce ve Türkçe formlardan farklı olarak bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme aynı faktör yapısı altında, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri başlığı altında ele alınmıştır. Her bir formda en yüksek iç tutarlılık katsayıları, öz-yeterlik ölçeğine, en düşük iç tutarlılık katsayıları ise sınav kaygısı ölçeğine aittir.

Devamlılık ve iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesinden sonra üçüncü aşama olarak madde analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının alt ölçeklerine ilişkin madde analizi sonuçları çizelge 3.14’te sunulmuştur.

Çizelge 3.14: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçeklerine ilişkin madde analizi sonuçları

Ölçekler	Madde	n	Madde-toplam	p	Madde-kalan	p	Madde –ayırd	p
ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ	BİLİŞSEL STRATEJİ KULLANIMI	23	,590	p<,01	,500	P<,01	5,820	p<,01
		24	,609	p<,01	,538	p<,01	4,705	p<,01
		26	,538	p<,01	,430	p<,01	5,562	p<,01
		28	,512	p<,01	,416	p<,01	5,223	p<,01
		29	,593	p<,01	,392	p<,01	5,554	p<,01
		30	,526	p<,01	,514	p<,01	5,416	p<,01
		31	,458	p<,01	,310	p<,01	5,087	p<,01
		34	,600	p<,01	,505	p<,01	8,740	p<,01
		36	,647	p<,01	,562	p<,01	6,361	p<,01
		39	,687	p<,01	,613	p<,01	7,253	p<,01
		41	,673	p<,01	,591	p<,01	6,566	p<,01
		42	,518	p<,01	,374	p<,01	6,345	p<,01
		44	,665	p<,01	,598	p<,01	6,180	p<,01
	ÖZ-DÜZENLEME	25	,718	p<,01	,648	p<,01	9,172	p<,01
		27	,728	p<,01	,611	p<,01	10,634	p<,01
		32	,773	p<,01	,728	p<,01	9,434	p<,01
		33	,771	p<,01	,675	p<,01	15,497	p<,01
		35	,680	p<,01	,526	p<,01	10,907	p<,01
		37	,568	p<,01	,412	p<,01	5,851	p<,01
		38	,558	p<,01	,420	p<,01	5,694	p<,01
		40	,458	p<,01	,357	P<,01	8,413	p<,01
		43	,658	p<,01	,531	P<,01	7,313	p<,01
	ÖZ-YETERLİK	2	,776	p<,01	,704	p<,01	10,084	p<,01
		6	,625	p<,01	,539	p<,01	6,055	p<,01
		8	,835	p<,01	,787	p<,01	9,894	p<,01
		9	,831	p<,01	,777	p<,01	13,263	p<,01
		11	,483	p<,01	,441	p<,01	7,638	p<,01
		13	,780	p<,01	,716	p<,01	12,753	p<,01
		16	,836	p<,01	,783	p<,01	13,028	p<,01
		18	,726	p<,01	,675	p<,01	6,402	p<,01
		19	,638	p<,01	,564	p<,01	14,951	p<,01
MOTİVASYONEL İNANÇLAR	İÇSEL DEĞER	1	,602	p<,01	,463	p<,01	6,816	p<,01
		4	,723	p<,01	,665	p<,01	11,017	p<,01
		5	,789	p<,01	,720	p<,01	10,425	p<,01
		7	,651	p<,01	,548	p<,01	6,348	p<,01
		10	,456	p<,01	,317	p<,01	12,639	p<,01
		14	,575	p<,01	,463	p<,01	6,283	p<,01
		15	,820	p<,01	,762	p<,01	10,634	p<,01
		17	,666	p<,01	,559	p<,01	6,566	p<,01
		21	,778	p<,01	,699	p<,01	7,834	p<,01
	SINAV KAYGI	3	,809	p<,01	,648	P<,01	6,855	p<,01
		12	,879	p<,01	,756	P<,01	9,162	p<,01
		20	,799	p<,01	,610	P<,01	7,130	p<,01
		22	,704	p<,01	,517	P<,01	4,605	p<,01

Çizelge 3.14 incelendiğinde her bir madde bazında madde toplam, madde kalan ve madde ayırdedilicilik değerlerinin p<,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin bütün sorularının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle uyarlanan ölçme aracında, orijinal ölçme aracında bulunan 44 madde aynen yer almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulun 8. sınıflarına devam eden 350 öğrenciye “Anne Baba Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçme aracı ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere “Anne Baba Tutum Ölçeği”ni cevaplandırmaları için 15 dakika verilmiştir. Bütün öğrenciler ölçme aracını cevaplandırdıktan sonra “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” verilmiştir. Ölçme aracının cevaplandırılmasına ilişkin açıklamalar yapıldıktan sonra öğrenciler, 30 dakikada ölçme aracını cevaplandırmışlardır. “Anne Baba Tutum Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” birlikte toplanmıştır.

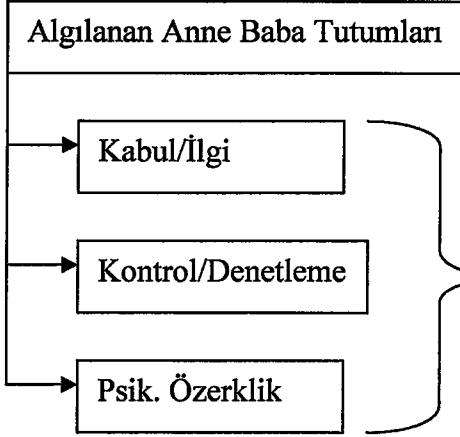
3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, alt problemler doğrultusunda algılanan anne baba tutumlarının, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları yordama gücü, aşamalı regresyon analizi; kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ve motivasyonel inançları yordama gücü, çoklu regresyon analizi ile tespit edilmiştir. Algılanan anne baba tutumu kategorilerine göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktörlü MANOVA, çocuk sırası ile algılanan anne baba tutumlarına göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da iki faktörlü MANOVA analizi ile tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 10.0 istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

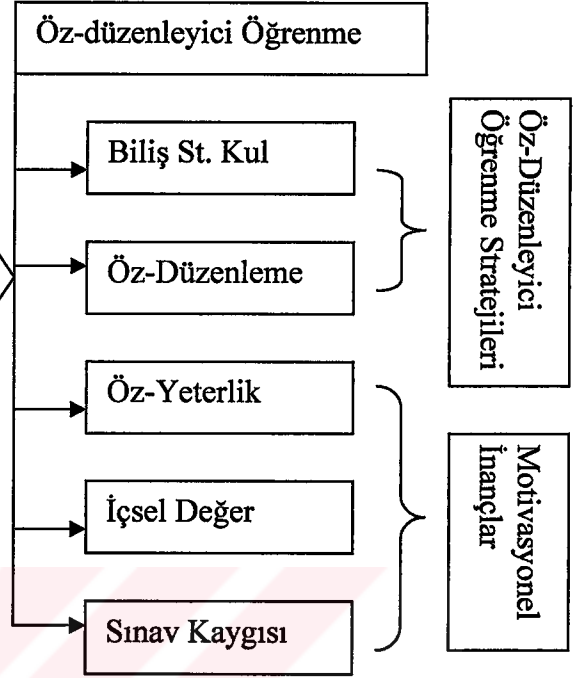
Araştırma kapsamında yer alan yordayıcı ve yordanan değişkenler şekil 1.5’te sunulmuştur.



Anne Baba Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları



Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Alt Boyut ve Ölçekleri



Yordayıcı değişkenler

Yordanan değişkenler

Şekil 3.1: Araştırma kapsamında yer alan yordayıcı ve yordanan değişkenler



BÖLÜM IV

BULGU ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar üzerindeki etkisine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizine geçmeden önce verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler” ölçeğinin alt ölçeklerine ilişkin Kolmogrov- Smirnov testi yapılmış sonuçlar çizelge 4.1’de sunulmuştur.

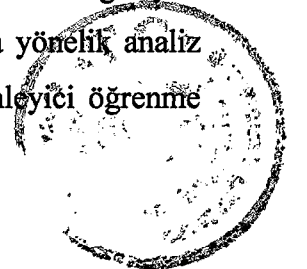
Çizelge 4.1: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçekleri için Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları

	Biliş St.	Oz-düzenleme	Öz-yeterlik	İçsel Değer	Sınav Kay.
N	350	350	350	350	350
X	67,1171	42,2257	43,6857	49,1571	17,2486
Ss	12,4411	9,3096	10,4398	7,2700	5,2446
K-S Z	1,264	,930	1,099	1,355	1,233
p	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05

Çizelge 4.1 incelendiğinde Kolmogrov-Smirnov değerlerinin $p>,05$ düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu sonuç, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ölçme aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanların dağılımının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, algılanan anne baba tutumlarının (kabul/ilgi, kontrol/denetleme, psikolojik özerklik) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini (bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme) ve motivasyonel inançları (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) yordama gücü araştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt aranırken öncelikle algılanan anne baba tutumları ile motivasyonel inançlar arasındaki ilişki katsayıları ve anlamlılık düzeyleri incelenmiş, daha sonra da öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların yordanmasına yönelik aşamalı regresyon analizleri yapılmıştır. Bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer puanının yordanmasına yönelik aşamalı regresyon analizi sonuçları birlikte yorumlanmış, sınav kaygısı puanının yordanmasına yönelik analiz sonucu ise ayrı yorumlanmıştır. Algılanan anne baba tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme



stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişki katsayıları ve anlamlılık düzeyleri çizelge 4.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2: Algılanan anne baba tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişkiler

		Algılanan Anne Baba Tutumları					
		Özerklik		Kabul/İlgi		Kontrol/Denetleme	
		r	p	r	p	r	p
Öz-Düz	Biliş. S.	,266	p<,01	,403	p<,01	,232	p<,01
Öğr. St.	Ozduz.	,273	p<,01	,365	p<,01	,220	p<,01
Motiv.	Ozyet.	,163	p<,01	,324	p<,01	,291	p<,01
İnançla	İçsel D.	,196	p<,01	,392	p<,01	,223	p<,01
r	S. Kaygı	-,131	p<,05	-,094	p>,05	-,043	p>,05

N=350

Çizelge 4.2 incelendiğinde bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ile psikolojik özerklik, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler; sınav kaygısı ile kabul/ilgi ve kontrol/denetleme değişkenleri arasında olumsuz yönde anlamsız ilişkiler ve sınav kaygısı ile özerklik arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkilerin tespit edildiği görülmektedir. Bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer arttıkça kabul, kontrol ve özerklik puanlarının da artması bu değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu göstermektedir. Bu durum, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizinin gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur. Bilişsel strateji kullanımı puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları çizelge 4.3’te, regresyon modeline ilişkin parametreler çizelge 4.4’te sunulmuştur.

Çizelge 4.3 : Bilişsel strateji kullanımı puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi

Analiz Aşaması	Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² deki değişim	Standart Hata	F
1	Kabul/İlgi	,403	,162	,162	11,40260	67,463**
2	Kabul/İlgi Özerklik	,456	,208	,046	11,10256	45,611**
3	Kabul/İlgi, Özerlik Kontrol/Denetleme	,473	,224	,016	11,00559	33,326**

*p<,05

** p<,01

Çizelge 4.3’te görülen her bir aşamada gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarının p<,01 düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin açıkladığı varyansların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve regresyon modelinin doğrusal modele uygun olduğunu göstermektedir. Çizelge 4.4’te verilen regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş

regresyon katsayıları (β), yordayıcı değişkenlerin bilişsel strateji kullanımı üzerindeki önem sırasının; kabul/ilgi ($\beta = ,341$; $t=6,897$; $p<,01$); özerklik ($\beta = ,212$; $t=4,445$; $p<,01$) ve kontrol/denetleme ($\beta = ,131$; $t=2,672$; $p<,01$) olduğunu göstermektedir. Algılanan anne baba tutumlarının bilişsel strateji kullanımındaki önem sıraları göz önünde bulundurularak yapılan aşamalı regresyon analizi sonucuna göre, kabul/ilgi boyutu bilişsel strateji kullanımına ilişkin toplam varyansının %16,2'sini; kabul/ilgi ve özerklik boyutu %20,8'ini, kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetleme boyutları ise birlikte %22,4'ünü açıklamaktadır. Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında ise her bir aşamada açıklanan varyans üzerindeki katkı payları; kabul boyutu için %16,2; özerklik boyutu için %5 ve kontrol boyutu için %2'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, anne baba tutumlarının bütün boyutlarının bilişsel strateji kullanımının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.4: Bilişsel strateji kullanımı puanının yordanmasına yönelik regresyon modeline ilişkin parametreler

Değişkenler	β	Standart Hata _B	Standardize edilmiş β	t
Sabit	11,342	5,706		1,988*
Kabul/İlgi	1,124	,163	,341	6,897**
Özerklik	,547	,123	,212	4,445**
Kontrol/Denetleme	,379	,142	,131	2,672**

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

Regresyon analizi sonuçlarına göre bilişsel strateji kullanımının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{Bilişsel St. Kul.} = 11,342 + 1,124 (\text{Kabul/İlgi}) + ,547 (\text{Özerklik}) + ,379 (\text{Kontrol/Denetleme})$$

Öz-düzenleme puanının araştırma kapsamındaki bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonucu çizelge 4.5'te, regresyon modeline ilişkin parametreler de çizelge 4.6'da sunulmuştur.



Çizelge 4.5: Öz-düzenleme puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi

Analiz Aşaması	Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² deki değişim	Standart Hata	F
1	Kabul/İlgi	,365	,133	,133	8,67993	53,469**
2	Kabul/İlgi	,429	,184	,051	8,43162	39,232**
3	Psikolojik Özerklik					
	Kabul/İlgi,	,447	,200	,015	8,36429	28,780**
	Psikolojik Özerklik					
	Kontrol/Denetleme					

* p<,05 ** p<,01

Çizelge 4.6’da verilen regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), yordayıcı değişkenlerin öz-düzenleme puanı üzerindeki önem sırasının; bilişsel strateji kullanımında olduğu gibi kabul/ilgi ($\beta = ,302$; $t = 6,015$; $p <,01$); özerklik ($\beta = ,225$; $t = 4,636$; $p <,01$) ve kontrol/denetleme ($\beta = ,128$; $t = 2,571$; $p <,01$) olduğunu göstermektedir. Algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleme puanındaki önem sıraları göz önünde bulundurularak yapılan çizelge 4.5’te görülen aşamalı regresyon analizi sonucuna göre, kabul/ilgi boyutu öz-düzenleme puanına ilişkin toplam varyansının %13,3’ünü; kabul/ilgi ve özerklik boyutu %18,4’ünü; kabul/ilgi, özerklik ve kontrol boyutları ise birlikte %20’sini açıklamaktadır. Her bir aşamada verilen varyans analiz sonuçlarının $p <,01$ düzeyinde anlamlı olması değişkenlerin açıkladığı varyansların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında ise her bir aşamada açıklanan varyans üzerindeki katkı payları kabul/ilgi boyutu için %13,3, özerklik boyutu için %5,1 ve kontrol/denetleme boyutu için %2’dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutlarının öz-düzenleme puanının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.6: Öz-düzenleme puanının yordanmasına yönelik regresyon modeline ilişkin parametreler

Değişkenler	β	Standart Hata _{β}	Standardize edilmiş β	t
Sabit	2,951	4,337		,681
Kabul/İlgi	,745	,124	,302	6,015**
Psikolojik Özerklik	,433	,093	,225	4,636**
Kontrol/Denetleme	,277	,108	,128	2,571**

*p<,05 ** p<,01

Regresyon analizi sonuçlarına göre öz-düzenleme puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öz-düzenleme} = 2,951 + ,745 (\text{Kabul/İlgi}) + ,433 (\text{Özerklik}) + ,277 (\text{Kontrol/Denetleme})$$



Motivasyonel inançlar boyutunda bulunan öz-yeterlik puanının araştırma kapsamındaki bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları çizelge 4.7’de, regresyon modeline ilişkin parametreler de çizelge 4.8’de sunulmuştur.

Çizelge 4.7: Öz-yeterlik puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi

Analiz Aşaması	Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² deki değişim	Standart Hata	F
1	Kabul/İlgi	,324	,105	,105	9,89255	40,682**
2	Kabul/İlgi	,388	,150	,046	9,65039	30,717**
3	Kontrol/Denetleme					
	Kabul/İlgi	,405	,164	,013	9,58781	22,594**
	Kontrol/Denetleme					
	Psikolojik Özerklik					

*p<,05

** p<,01

Çizelge 4.8’de görülen yordayıcı değişkenlerin öz-yeterlik puanı üzerindeki göreceli önem sırası (kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve özerklik) göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları, her bir aşamada değişkenlerin açıkladığı varyansların p<,01 düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi, birinci aşamada kabul/ilgi boyutunun öz-düzenleme puanına ilişkin toplam varyansın %11’ini açıklayabildiği gözlenmiştir. İkinci aşamada özerklik değişkeni işleme girmiştir. Her iki değişken birlikte toplam varyansın %15’ini açıklamaktadır. Üçüncü aşamada işleme giren kontrol/denetleme değişkeni ile birlikte üç değişken birlikte toplam varyansın %16,4’ünü açıklamaktadır. Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında ise her bir aşamada açıklanan varyans üzerindeki katkı payları; kabul boyutu için %11, kontrol boyutu için %5 ve özerklik boyutu için %1,3’tür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutları öz-yeterlik puanının anlamlı yordayıcılarıdır.

Çizelge 4.8: Öz-yeterlik puanının yordanmasına yönelik regresyon modeline ilişkin parametreler

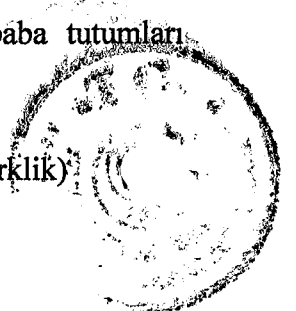
Değişkenler	β	Standart Hata _B	Standardize edilmiş β	t
Sabit	3,274	4,971		,659
Kabul/İlgi	,696	,142	,251	4,901**
Kontrol/Denetleme	,529	,124	,218	4,286**
Psikolojik Özerklik	,252	,107	,117	2,355*

*p<,05

** p<,01

Regresyon analizi sonuçlarına göre öz-yeterlik puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öz-yeterlik} = 3,274 + ,696 (\text{Kabul/İlgi}) + ,529 (\text{Kontrol/Denetleme}) + ,252 (\text{Özerklik})$$



Motivasyonel inançlar boyutunda bulunan içsel değer puanının algılanan anne baba tutumu boyutları tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları çizelge 4.9’da, regresyon modeline ilişkin parametreler de çizelge 4.10’da sunulmuştur.

Çizelge 4.9: İçsel değer puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi

Analiz Aşaması	Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² deki değişim	Standart Hata	F
1	Kabul/İlgi	,392	,153	,153	7,50296	63,095**
2	Kabul/İlgi	,418	,175	,021	7,41901	36,726**
3	Psikolojik Özerklik					
	Kabul/İlgi	,435	,189	,015	7,36287	26,962**
	Psikolojik Özerklik					
	Kontrol/Denetleme					

*p<,05

** p<,01

Çizelge 4.10’da verilen yordayıcı değişkenlerin içsel değer puanı üzerindeki önem sırası (kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetleme) göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizi sonuçları, her bir aşamada değişkenlerin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (p<,01). Çizelge 4.9’da verilen aşamalı regresyon analizi sonuçları, öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel inançların diğer boyutlarının yordanmasında olduğu gibi içsel değer puanının yordanmasında da kabul/ilgi boyutunun en büyük yordama gücüne (%15,3) sahip olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada işleme giren özerklik boyutu, kabul/ilgi boyutuyla birlikte toplam varyansın %17,5’ini, üçüncü aşamada işleme giren kontrol/denetleme boyutu ise diğer iki boyutla birlikte toplam varyansın %18,9’unu açıklamaktadır. Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında ise her bir aşamada açıklanan varyans üzerindeki katkı payları; kabul/ilgi boyutu için %15,3; özerklik boyutu için % 2,1 ve kontrol boyutu için %1,5’tir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutları içsel değer puanının anlamlı yordayıcılarıdır.

Çizelge 4.10: İçsel değer puanının yordanmasına yönelik regresyon modeline ilişkin parametreler

Değişkenler	β	Standart Hata _β	Standardize edilmiş β	t
Sabit	15,596	3,817		4,086**
Kabul/İlgi	,734	,109	,340	6,733**
Psikolojik Özerklik	,242	,082	,144	2,941**
Kontrol/Denetleme	,238	,095	,126	2,512*

*p<,05 ** p<,01

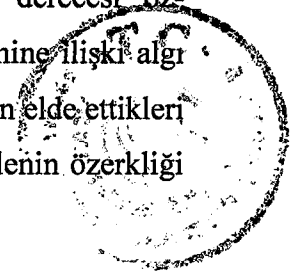


Regresyon analizi sonuçlarına göre içsel değer puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{İçsel değer} = 15,596 + ,734 (\text{Kabul/İlgi}) + ,242 (\text{Özerklik}) + ,238 (\text{Kontrol/Denetleme})$$

Bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının yordanmasına yönelik olarak yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları, ailelerin çocuklarına ilgili ve sevecen davranmalarının, çocuklarının davranışlarını denetlemelerinin ve onları özerk olmaya teşvik etmelerinin onların öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanımını sağladığını ayrıca öz-yeterlik ve içsel değer algılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının yordanmasında en güçlü değişken, algılanan anne baba tutumlarının kabul/ilgi boyutuna aittir. Aile kabulü, ailedeki sıcaklık, sevgi, ilgi ve destek ile ilgili bir kavramdır. Dolayısı ile kabul boyutunun yüksek olması çocuk ve aile arasındaki duygusal bağın ve etkileşimin kuvvetli olduğunun bir göstergesi kabul edilebilir. Aile ve çocuk arasındaki duygusal bağın güçlü olması ise öz-düzenlemeyi destekleyici bir aile rolünü ön plana çıkarabilir. Gonzalez, Holbein ve Quilter (2002), yaptıkları bir çalışmada, ailenin ilgisi ile öğrencilerin öğrenme amaçları arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kurdek ve Fine (1994), yaptıkları bir çalışmada aile kabulü ve aile kontrolü ile psikososyal yetenek arasında olumlu, öz-düzenleme sorunu arasında da olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Purdie, Carroll ve Roche (2004), ergenlerin, ailelerinin ilgisine ilişkin algıları ile akademik olan ve olmayan öz-düzenleme arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmişler, ailenin ilgisinin (parental involvement) akademik öz-düzenlemede denetim ve özerkliği sağlamadan daha etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara paralel olarak bu araştırmada da öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, öz-yeterlik ve içsel değer algısı üzerinde en fazla yordama gücü olan anne baba tutumu boyutunun kabul/ilgi olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve içsel değer puanlarının yordanmasında kabul/ilgi boyutundan sonra ikinci önem sırasında algılanan anne baba tutumlarının özerklik boyutu yer almıştır. Ailenin çocuğun psikolojik özerkliğini desteklemesi, çocukta öz-güven ve davranışlarını düzenleme duygusunun gelişimini sağlayabilir. Bu nedenle ailelerin demokratik tutumu uygulama ve çocuğun bireyselliğini ifade etmesine teşvik etme derecesi öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma ve üzerinde çalıştığı görevin önemine ilişkin algı düzeyini arttırabilir. Bu sonuç, Grolnick ve Ryan (1989)'ın yaptıkları çalışmadan elde ettikleri sonuçla paralellik göstermektedir. Grolnick ve Ryan (1989) çalışmalarında, ailenin özerkliği



desteklemesi ile öz-düzenlemedeki özerklik ve başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öz-yeterlik puanının yordanmasında ise kabul/ilgi boyutundan sonra önem sırasını kontrol/denetleme boyutu izlemiştir. Kontrol/denetleme boyutu, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve içsel değer puanında en düşük yordama payına sahiptir. Ebeveynler tarafından konulan kurallara çocukların ne derece uymak zorunda oldukları ile ilgili bir kavram olan aile kontrolünün, demokratik bir aile ortamının sağlanmasında aile kabulü ve psikolojik özerklik gibi önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ailelerin koydukları kuralları uygulama konusundaki tutarlı davranışları, çocuğun öz-denetim sağlamasında model oluşturabilir. Bu nedenle ailenin kontrol davranışının, öz-düzenleyici öğrenme üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Chung Wha (1999), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, ailenin psikolojik kontrolünün akademik performansı kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak aile kontrolünün çocuk üzerindeki olumlu etkisi, tutarlılık ve esneklik gibi ilkelerin sağlandığı bir aile ortamı ile mümkün olabilir. Çocuğu kendi tasarladığı kalıba göre yetiştirme uğrunda katı ve baskıcı bir disiplinle davranışı kontrol etmeyi amaçlayan anne babalar; çocuklarına kendilerini yönetme fırsatı vermediklerinden dolayı çocuklarının kendilerine olan güveninin ortadan kalkmasına neden olabilmektedirler. Bu da öz-düzenleme davranışını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve kaygıya yol açabilmektedir. Bu nedenle kontrol/denetimin öz-düzenleyici öğrenme üzerindeki olumlu etkisi, aile kabulünün ve psikolojik özerkliğin sağlandığı bir aile ortamı ile mümkün olabilmektedir.

Motivasyonel İnançlar boyutunda bulunan sınav kaygısı puanının algılanan anne baba tutumu boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları çizelge 4.11'de sunulmuştur.

Çizelge 4.11: Sınav kaygısı puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Değişkenler	β	Standart Hata _B	Standardize edilmiş β	t
Sabit	24,990	3,180	-	7,859**
Psikolojik Özerklik	-,154	,069	-,120	-2,246*
Kabul/İlgi	-,121	,091	-,074	-1,337
Kontrol/Denetleme	-2,413E-02	,079	-,017	-,305
R=,153 R ² =,024				
F=2,781*				

*p<,05

** p<,01



Çizelge 4.11 incelendiğinde yalnızca özerklik boyutunun, sınav kaygısı puanının olumsuz yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Dolayısı ile sınav kaygısı puanının yordanmasında aşamalı regresyon analizine gidilememiştir. Algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutları işleme girdiğinde toplam varyansın %2,4'ünün açıklandığı gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunun $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olması üç değişkenin birlikte sınav kaygısına ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonucuna göre sınav kaygısı puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir

$$\text{Sınav Kaygısı} = 24,990 - ,154 (\text{Özerklik}) - ,121 (\text{Kab./İlg}) - [(2, 413\text{E-}02) (\text{Kont./Denet.})]$$

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin kendilerini psikolojik anlamda özerk hissetmeleri, sınav kaygılarını azaltmaktadır. Ailelerin çocuklarına karşı aşırı koruyucu olmadan, yeterli özgürlük ve desteği vermesi, çocukta özgüven duygusunun gelişimini sağlayabilir. Böylelikle kendi öğrenme amaçlarını belirlemede özerkliğe sahip olan öğrenciler, kendi yeteneklerine daha fazla güvenebilir ve daha az sınav kaygısı yaşayabilir. Bögels ve Melick (2004) 9-12 yaşındaki çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, ailenin özerkliği desteklemesi ile çocuğun kaygı davranışı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, kontrol/denetleme ve kabul/ilgi boyutları, sınav kaygısı üzerinde tek başına anlamlı bir yordama payına sahip değildir. Halbuki, çocuğun anne ve babası tarafından sevilmesi, sözel olarak desteklenmesi, korunması ve ilgi görmesi onun duygusal ihtiyaçlarını oluşturmakta ve bu ihtiyaçların karşılanmasındaki aksaklıklar ve dengesizlikler, çocukta kaygının oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Wood, McLeod, Sigman, Hwang ve Chu (2003)'ya göre aile kabulü, aile kontrolü ve ailenin kaygı davranışında model oluşturmaları, çocuğun kaygı davranışı ile doğrudan ilişkili değişkenlerdir. Wolfardt, Hempel ve Miles (2003) ergenler üzerinde yaptıkları bir çalışmada, aile sıcaklığının sürekli kaygı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Peleg-Popko ve Kligman (2002), 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, aile çevresi ve çocukların sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişler, aile ve çocuk arasındaki iletişim, ailenin kişisel gelişimi desteklemesi ve bakım ile çocukların sınav kaygısı düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde aile kontrolü de sınav kaygısı üzerinde önemli etkisi olabilecek bir faktördür. Çünkü ebeveynlerin kendi standartlarını çocuklarına kabul ettirebilmek için kurdukları kontrolün aşırı ve baskıcı

olması kaygının oluşumuna zemin hazırlayabilmektedir. Niggemeyer-Hall (2001) yaptığı bir çalışmada yüksek düzeyde kaygıya sahip olan ergenlerin düşük kaygılı ergenlere göre daha fazla aile kontrolü algısına sahip oldukları ve daha çok aile içi çatışma yaşadıklarını tespit etmiştir. Aynı çalışma, aile sevgisinin ve sıcaklığının da kaygı ile olumsuz yönde bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Ülkemizde de Sümer ve Güngör (1999) bir araştırmasında, kabul/ilginin yüksek olduğu aileden gelen gençlerin, kabul/ilginin düşük olduğu ya da denetimin yüksek olduğu aileden gelen gençlere göre daha düşük düzeyde sürekli kaygıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise algılanan anne baba tutumlarının kabul ve kontrol boyutlarının sınav kaygısı üzerinde tek başına önemli bir yordama payına sahip olmamasının araştırma grubuna seçilen öğrencilerin bulundukları sınıf seviyesi ile ilişki olduğu düşünülmektedir. İlköğretim 8. sınıf, öğrencilerin gelecekteki mesleklerini seçme bağlamında hangi ortaöğretim kurumuna devam edecekleri ile ilgili bir seçim yapmaları gereken kritik bir dönemdir. Dolayısıyla her bir öğrencinin sınav kaygısını yoğun bir şekilde yaşadığı, bu nedenle de aile kontrolünün ya da ilgisinin tek başına sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı düşünülmektedir. Ancak kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik boyutlarının tamamı işin içerisine dahil edildiğinde, algılanan anne baba tutumlarının sınav kaygısını yordama payının anlamlı olduğu gözlenmiştir. Kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerkliğin birlikte olması demokratik aile ortamının bütün özelliklerinin bir arada bulunması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu ortamda çocukların isteklerine karşı gösterilen duyarlılık düzeyi ile çocuktan talep edilenler arasındaki dengenin iyi kurulmuş olması, sınav kaygısını azaltabilmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ve motivasyonel inançları yordama gücü araştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt aranırken öncelikle kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumları ile motivasyonel inançlar arasındaki ilişki katsayıları ve anlamlılık düzeyleri ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra da her bir cinsiyet için öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerden elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişki katsayıları ve anlamlılık düzeyleri çizelge 4.12’de sunulmuştur.



Çizelge 4.12: Kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişkiler

		Algılanan Anne Baba Tutumları					
		Özerklik		Kabul/İlgi		Kontrol/Denetleme	
		r	p	r	p	r	p
Kız	Biliş. S.	,404	p<,01	,384	p<,01	,209	p<,01
	Ozduz.	,379	p<,01	,345	p<,01	,257	p<,01
	Ozyet.	,208	p<,01	,345	p<,01	,263	p<,01
	Icsel D.	,280	p<,01	,397	p<,01	,215	p<,01
	S. Kaygı	-,164	p<,05	-,126	p>,05	-,084	p>,05
Erkek	Biliş. S.	,129	p>,05	,398	p<,01	,212	p<,01
	Ozduz.	,150	p<,05	,373	p<,01	,166	p<,05
	Ozyet.	,110	p>,05	,321	p<,01	,339	p<,01
	Icsel D.	,102	p>,05	,384	p<,01	,221	p<,01
	S. Kaygı	-,095	p>,05	-,099	p>,05	-,047	p>,05

N=350

Çizelge 4.12 incelendiğinde kız öğrenciler için bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik ve içsel değer ile özerklik, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler için de kız öğrencilerden elde edilen sonuca paralel olarak bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik ve içsel değer ile kabul/ilgi ve kontrol/denetleme değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Öz-düzenleme ölçeğinde ise hem erkek hem de kız öğrencilerden elde edilen veriler, öz-düzenleme ile algılanan anne baba tutumu boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Sınav kaygısı değişkeni ise yalnızca kız öğrencilerde anne baba tutumunun özerklik boyutu ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Kız ve erkek öğrencilerde bilişsel strateji kullanımının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları çizelge 4.13'te sunulmuştur.

Çizelge 4.13: Kız ve erkek öğrencilerde bilişsel strateji kullanımının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Cinsiyet	Değişkenler	β	Standart Hata _B	Standardize edilmiş β	t
Kız	Sabit	14,497	8,501		1,705
	Özerklik	,773	,171	,320	4,517**
	Kabul/İlgi	,912	,259	,259	3,529**
	Kontrol/Denetleme	,371	,225	,116	1,647
Erkek	Sabit	15,927	7,924		2,010*
	Özerklik	,333	,178	,126	1,871
	Kabul/İlgi	1,136	,211	,372	5,387*
	Kontrol/Denetleme	,316	,182	,120	1,736

$R_k=,503$

$R_k^2=,253$

$R_e=,435$

$R_e^2=,189$

$F_k=18,298^{**}$

$F_e=14,022^{**}$

*p<,05

** p<,01



Çizelge 4.13'te görülen kız ve erkek öğrencilerde bilişsel strateji kullanımının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de bilişsel strateji kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_k=18,289$, $p<,01$; $F_e=14,022$, $p<,01$). Kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının bilişsel strateji kullanımına ilişkin yordama gücü, %25,3'tür. Erkek öğrencilerde ise bu oran kız öğrencilerden biraz daha düşük olup %19'dur. Çizelgede verilen standardize edilmiş regresyon katsayıları (β)'na göre yordayıcı değişkenlerin bilişsel strateji kullanımı üzerindeki görece önem sırası kızlarda; özerklik, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme iken erkeklerde kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetlemedir. Bu değişkenlerden kız öğrenciler için özerklik ($t=4,517$; $p<,01$) ve kabul/ilgi boyutları ($t=3,529$; $p<,01$) anlamlı bir yordayıcı iken; erkek öğrenciler için yalnızca kabul/ilgi boyutu ($t=5,387$; $p<,05$) bilişsel strateji kullanımının anlamlı bir yordayıcısıdır. Regresyon analizi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerde bilişsel strateji kullanımının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitlikleri aşağıda verilmiştir:

$$\text{Bilişsel Strateji Kullanımı}_{\text{kız}} = 14,497 + ,773(\text{Özerklik}) + ,912(\text{Kab./İlg.}) + ,371(\text{Kont./Denet.})$$

$$\text{Bilişsel Strateji Kullanımı}_{\text{erkek}} = 15,927 + ,333(\text{Özerklik}) + 1,136(\text{Kab./İlg.}) + ,316(\text{Kont./Denet.})$$

Kız ve erkek öğrencilerde öz-düzenleme puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 4.14'te sunulmuştur.

Çizelge 4.14: Kız ve erkek öğrencilerde öz-düzenleme puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Cinsiyet	Değişkenler	β	Standart Hata _{β}	Standardize edilmiş β	t
Kız	Sabit	-,138	6,868		-,020
	Özerklik	,590	,138	,306	4,266**
	Kabul/İlgi	,583	,209	,208	2,791**
	Kontrol/Denetleme	,457	,182	,180	2,515**
Erkek	Sabit	8,258	5,756		1,435
	Özerklik	,283	,129	,149	2,188*
	Kabul/İlgi	,782	,153	,357	5,105**
	Kontrol/Denetleme	,144	,132	,076	1,093
$R_k=,484$		$R^2_k=,234$	$R_e=,410$	$R^2_e=,168$	
$F_k=16,510^{**}$			$F_e=12,118^{**}$		

* $p<,05$

** $p<,01$

Çizelge 4.14 incelendiğinde algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de öz-düzenleme puanının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. ($F_k=16,510$, $p<,01$; $F_e=12,118$, $p<,01$) Kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının, öz-düzenleme puanını

yordama gücü %23,4'tür. Erkek öğrencilerde ise bu oran bilişsel strateji kullanımında olduğu gibi kız öğrencilerden biraz daha düşük olup %17'dir. Çizelgede verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öz-düzenleme puanları üzerindeki göreceli önem sırası kızlarda özerklik, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme iken; erkeklerde kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetlemedir. Kız öğrenciler için özerklik ($t=4,266$; $p<,01$), kabul/ilgi ($t=2,791$; $p<,01$) ve kontrol/denetleme ($t=2,515$; $p<,01$) değişkenleri öz-düzenleme üzerinde önemli bir yordama payına sahipken; erkek öğrenciler için ise özerklik ($t=2,188$; $p<,05$) ve kabul/ilgi ($t=5,105$; $p<,01$) değişkenleri öz-düzenleme üzerinde önemli bir yordama payına sahiptir. Regresyon analizi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerde öz-düzenleme puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitlikleri aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öz-düzenleme}_{\text{kız}} = -,138 + ,590(\text{Özerklik}) + ,583(\text{Kabul/İlgi}) + ,457(\text{Kontrol/Denetleme})$$

$$\text{Öz-düzenleme}_{\text{erkek}} = 8,258 + ,283(\text{Özerklik}) + ,782(\text{Kabul/İlgi}) + ,144(\text{Kontrol/Denetleme})$$

Kız ve erkek öğrencilerde öz-yeterlik puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 4.15'te sunulmuştur.

Çizelge 4.15: Kız ve erkek öğrencilerde öz-yeterlik puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Cinsiyet	Değişkenler	β	Standart Hata _B	Standardize edilmiş β	t
Kız	Sabit	-2,144	8,166		-,263
	Özerklik	,262	,164	,120	1,592
	Kabul/İlgi	,830	,248	,260	3,342**
	Kontrol/Denetleme	,534	,216	,185	2,471**
Erkek	Sabit	5,787	6,349		,911
	Özerklik	,207	,143	,098	1,451
	Kabul/İlgi	,635	,169	,259	3,754**
	Kontrol/Denetleme	,577	,146	,274	3,961**
$R_k=,404$	$R^2_k=,163$	$R_e=,432$	$R^2_e=,187$		
$F_k=10,522^{**}$		$F_e=13,786^{**}$			

* $p<,05$

** $p<,01$

Çizelge 4.15'te verilen kız ve erkek öğrencilerde öz-yeterlik puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de öz-yeterlik puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_k=10,522$, $p<,01$; $F_e=13,786$, $p<,01$) Erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumları öz-yeterlik puanını yordama gücü %19'ken, kız öğrencilerde bu oran %16,3'tür. Çizelgede verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öz-yeterlik puanları üzerindeki önem

sırası kızlarda kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve özerklik iken erkeklerde kontrol/denetleme, kabul/ilgi ve özerklidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler için kabul/ilgi ($t_{kız}=3,342$, $p<,01$; $t_{erkek}=3,754$; $p<,01$) ve kontrol/denetleme ($t_{kız}=2,471$, $p<,01$; $t_{erkek}=3,961$; $p<,01$) değişkenlerinin öz-yeterlik puanının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Özerklik boyutunun ise her iki cinsiyet için de öz-yeterlik puanının önemli bir yordayıcı olmadığı gözlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerde öz-yeterlik puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitlikleri aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öz-yeterlik}_{kız} = -2,144 + ,262 (\text{Özerklik}) + ,830 (\text{Kabul/İlgi}) + ,534 (\text{Kontrol/Denetleme})$$

$$\text{Öz-yeterlik}_{erkek} = 5,787 + ,207 (\text{Özerklik}) + ,635 (\text{Kabul/İlgi}) + ,577 (\text{Kontrol/Denetleme})$$

Kız ve erkek öğrencilerde içsel değer puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 4.16'da sunulmuştur.

Çizelge 4.16: Kız ve erkek öğrencilerde içsel değer puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Cinsiyet	Değişkenler	β	Standart Hata _B	Standardize edilmiş β	t
Kız	Sabit	13,050	6,055		2,155*
	Özerklik	,300	,122	,181	2,462**
	Kabul/İlgi	,757	,184	,313	4,112**
	Kontrol/Denetleme	,259	,160	,118	1,614
Erkek	Sabit	18,674	5,140		3,633**
	Özerklik	,167	,116	,098	1,448
	Kabul/İlgi	,696	,137	,354	5,086**
	Kontrol/Denetleme	,228	,118	,134	1,929*
$R_k = ,447$		$R^2_k = ,200$	$R_e = ,419$	$R^2_e = ,175$	
$F_k = 13,507^{**}$		$F_e = 12,763^{**}$			

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

Çizelge 4.16'da görülen kız ve erkek öğrencilerde içsel değer puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de içsel değer puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_k=13,507$, $p<,01$; $F_e=12,763$, $p<,01$). Sonuçlara göre erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının, içsel değer puanını yordama gücü %18'dir. Kız öğrencilerde ise bu oran %20'dir. Çizelgede verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin içsel değer puanları üzerindeki önem sırası kızlarda kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetleme iken erkeklerde kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve özerklidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde kız öğrencilerde kabul/ilgi ($t=4,112$; $p<,01$) ve özerklik

($t=2,462$; $p<,01$) değişkenlerinin, erkek öğrencilerde de kabul/ilgi ($t=5,086$; $p<,01$) ve kontrol/denetleme ($t=1,929$, $p<,05$) değişkenlerinin içsel değer puanının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerde içsel değer puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitlikleri aşağıda verilmiştir:

$$\text{İçsel değer}_{\text{kız}} = 13,050 + ,300(\text{Özerklik}) + ,757(\text{Kabul/İlgi}) + ,259(\text{Kontrol/Denetleme})$$

$$\text{İçsel değer}_{\text{erkek}} = 18,674 + ,167(\text{Özerklik}) + ,696(\text{Kabul/İlgi}) + ,228(\text{Kontrol/Denetleme})$$

Ölçme aracının motivasyonel inançlar boyutunda bulunan son değişken olan sınav kaygısının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları çizelge 4.17’de sunulmuştur.

Çizelge 4.17: Kız ve erkek öğrencilerde sınav kaygısı puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Cinsiyet	Değişkenler	β	Standart Hata _B	Standardize edilmiş β	t
Kız	Sabit	28,594	5,102		5,605**
	Özerklik	-,179	,103	-,140	-1,739
	Kabul/İlgi	-,131	,155	-,070	-,843
	Kontrol/Denetleme	-9,216E-02	,135	-,055	-,682
Erkek	Sabit	23,909	4,140		5,775**
	Özerklik	-,119	,093	-,095	-1,280
	Kabul/İlgi	-,138	,110	-,095	-1,254
	Kontrol/Denetleme	-2,569E-02	,095	-,021	-,270
$R_k=,191$ $F_k=2,042$	$R^2_k=,036$	$R_e=,139$ $F_e=1,185$	$R^2_e=,019$		

* $p<,05$

** $p<,01$

Çizelge 4.17’de görülen kız ve erkek öğrencilerde sınav kaygısı puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de sınav kaygısı puanının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir ($F_k=2,042$, $p>,05$; $F_e=1,185$, $p>,05$). Aynı zamanda sonuçlar her iki cinsiyet için de kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetleme değişkenlerinin, sınav kaygısının anlamlı yordayıcısı olmadığını göstermiştir.

Kız ve erkek öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmalar, kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik haricindeki motivasyonel inanç puanlarına ilişkin açıkladığı varyans yüzdesinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu farklılığın, Türk aile yapısında cinsiyetlere yüklenen anlamdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kağıtçıbaşı (1981)’nin “Çocuğun Değeri” adlı

araştırmasında, aileye maddi katkı sağladığı ve geleceğin garantisi olarak görüldüğü için erkek çocuklara kız çocuklardan daha fazla değer verildiği tespit edilmiş, erkeklerin ekonomik değerinin ön plana çıkarıldığı belirlenmiştir. Yörükoğlu (1992)'na göre özellikle kırsal kesimlerdeki aileler, erkek çocuklarını el üstünde tutmakta ve onların tüm isteklerini yerine getirmekteyken, kız çocuklarında annesini örnek alan, boyun eğen ve ezik bir kişilik yapısını geliştirmektedirler. Ailelerin erkek çocuklarından beklentileri daha fazla olduğu için, erkek çocuklar bağımsızlık ve insiyatif kullanma konusunda kız çocuklara oranla daha fazla teşvik edilmektedirler. Kız çocuklar ise anne babasının kontrolüne daha fazla uymakta, ayrı bir birey olma yolundaki çabaları daha çok engellenmektedir (Alisinaoğlu, 2003; Kulaksızoğlu, 1998; Özyurt, 2004). Aydoğan ve Bekir (1996) yaptıkları bir çalışmada, annelerin kız çocuklarına erkek çocuklarına göre daha koruyucu davrandıklarını tespit etmişlerdir. Ailelerin kız çocuklarına daha koruyucu ve kontrollü davranmaları, kızlarda anne babaya daha bağımlı ve güvensiz bir kişilik yapısına neden olmaktadır. Çivitçi (2000), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada, kız öğrencilerde anne baba davranışları ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada da kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve içsel değer algısına ilişkin yordama gücünün erkek öğrencilerden daha yüksek olmasının, Türk aile yapısında kız çocuğuna erkek çocuktan daha az değer verilmesinden, ayrıca kız çocuklarının daha duygusal ve ailelerine daha bağımlı olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle kız çocuklarının ailelerinin olumlu ya da olumsuz tutumlarından daha fazla etkilendikleri söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde algılanan anne baba tutumu kategorilerine göre (demokratik, izin verici müsamahakar, izin verici ihmalkar, otokratik) öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt aramak için algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA analizinin birinci aşamasında algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş sonuçlar çizelge 4.18'de sunulmuştur.



Çizelge 4.18:Algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		Tutum	N	$\bar{x}$	Ss
ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ	BİLİSSEL ST. KUL.	Demokratik	127	75,8189	7,3823
		Otokratik	76	59,7500	8,0699
		İhmalkar	79	60,3797	11,9500
		Müşamahakar	68	66,9265	14,3509
		Toplam	350	67,1171	12,4411
	ÖZ-DÜZENLEME	Demokratik	127	48,6299	7,4384
		Otokratik	76	36,5526	5,8819
		İhmalkar	79	37,5190	8,9741
		Müşamahakar	68	42,0735	8,6323
		Toplam	350	42,2257	9,3096
MOTİVASYONEL İNANÇLAR	ÖZ-YETERLİK	Demokratik	127	50,3071	7,4881
		Otokratik	76	39,8026	9,3338
		İhmalkar	79	37,3165	9,5051
		Müşamahakar	68	43,0588	10,5419
		Toplam	350	43,6857	10,4398
	İÇSEL DEĞER	Demokratik	127	54,2992	4,6296
		Otokratik	76	44,4737	6,6763
		İhmalkar	79	45,3418	9,2582
		Müşamahakar	68	49,2206	7,9529
		Toplam	350	49,1571	8,1431
	SINAV KAYGISI	Demokratik	127	15,6142	6,5841
		Otokratik	76	19,1053	5,3705
		İhmalkar	79	17,4430	5,9630
		Müşamahakar	68	18,0000	5,8412
		Toplam	350	17,2486	6,1796

(Levene's $f_1=14,449$, $p<,05$; Levene's $f_2=4,885$, $p<,05$; Levene's $f_3=3,227$, $p<,05$; Levene's $f_4=14,878$, $p<,05$; Levene's $f_5=2,463$, $p<,05$)

Çizelge 4.18'de verilen algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, içsel değer ve öz-yeterlik boyutlarında en yüksek puanların, sınav kaygısı boyutunda da en düşük puanların demokratik aile algısına sahip öğrencilere ait olduğunu göstermiştir. İhmalkar ve otokratik aile algısına sahip öğrenciler ise sınav kaygısı haricindeki boyutlarda diğer öğrencilere göre daha düşük değerler sergilemişlerdir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek faktörlü MANOVA analizi uygulanmış, sonuçlar çizelge 4.19'de gösterilmiştir.



Çizelge 4.19 Algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların farklılığına ilişkin tek faktörlü MANOVA analizi sonucu

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	BILIS	17329,873	3	5776,624	54,478	p<,01
	OZDUZ	9406,419	3	3135,473	52,055	p<,01
	OZYET	9945,512	3	3315,171	40,832	p<,01
	ICSEL	6175,317	3	2058,439	41,977	p<,01
	S. KAYGI	642,628	3	214,209	5,843	p<,01
Intercept	BILIS	1427872,068	1	1427872,068	13465,966	p<,01
	OZDUZ	561013,554	1	561013,554	9313,997	p<,01
	OZYET	600568,682	1	600568,682	7397,031	p<,01
	ICSEL	772347,006	1	772347,006	15750,069	p<,01
	S. KAYGI	101718,545	1	101718,545	2774,562	p<,01
ABT	BILIS	17329,873	3	5776,624	54,478	p<,01
	OZDUZ	9406,419	3	3135,473	52,055	p<,01
	OZYET	9945,512	3	3315,171	40,832	p<,01
	ICSEL	6175,317	3	2058,439	41,977	p<,01
	S. KAYGI	642,628	3	214,209	5,843	p<,01
Hata	BILIS	36688,325	346	106,036		
	OZDUZ	20840,750	346	60,233		
	OZYET	28091,916	346	81,191		
	ICSEL	16967,041	346	49,038		
	S. KAYGI	12684,746	346	36,661		
Toplam	BILIS	1630667,000	350			
	OZDUZ	654301,000	350			
	OZYET	705992,000	350			
	ICSEL	868891,000	350			
	S. KAYGI	117457,000	350			
Düzeltilmiş Toplam	BILIS	54018,197	349			
	OZDUZ	30247,169	349			
	OZYET	38037,429	349			
	ICSEL	23142,357	349			
	S. KAYGI	13327,374	349			

[$\lambda = ,544$; $F(15,944) = 15,523$; $p <,01$; $\eta^2 = ,184$]

Çizelge 4.19’da görülen, ilköğretim 8. sınıfa devam eden öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerinde gerçekleştirilen tek faktörlü MANOVA analizi sonuçları, demokratik, otokratik, ihmalkar ve müsamahakar aile algısına sahip olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur [$\lambda = ,544$; $F(15,944) = 15,523$; $p <,01$]. Ayrıca sonuçlara göre, anne baba tutumu kategorileri, bağımlı değişkenlere ilişkin toplam varyansın %18,4’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin beş faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile algılanan anne baba tutumu kategorilerine göre gerçekleştirilen tek yönlü anova testi sonuçları, bilişsel strateji kullanımı ($F = 54,478$, $p <,01$), öz-düzenleme ($F = 52,055$; $p <,01$), öz-yeterlik ($F = 40,832$; $p <,01$), içsel değer ($F = 41,977$; $p <,01$) ve sınav kaygısı ($F = 5,843$; $p <,01$) ortalama puanların algılanan anne baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiğini ortaya koymuştur. Çizelge 4.18'nin altında verilen levene f testi sonuçlarının $p<,05$ düzeyinde anlamlı olması varyansların heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiş, bu nedenle öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyinin ve motivasyonel inançların hangi anne baba tutumları arasında farklılık gösterdiğini tespit etmek için Dunnet-C testi yapılmıştır. Sonuçlar çizelge 4.20'de sunulmuştur.

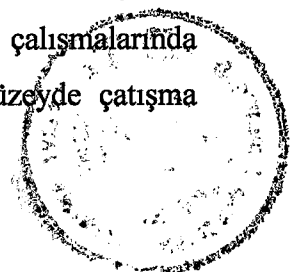
Çizelge 4.20: Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların hangi anne baba tutumları arasında farklılık gösterdiğine ilişkin Dunnet-C testi sonucu

	Değişkenler	(I) Tutum	(J) Tutum	(I-J)Ortalama Farkı	Sh	p
ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME ST.	BİLİŞSEL STRATEJİ KULLANIMI	Demokratik	Otoktatik	16,0689	1,4934	p<,05
			İhmalkar	15,4392	1,4755	p<,05
			Müşamahakar	8,8924	1,5473	p<,05
		Otokratik	Müşamahakar	-7,1765	1,7189	p<,05
		İhmalkar	Müşamahakar	-6,5467	1,7034	p<,05
	ÖZ- DÜZENLEME	Demokratik	Otoktatik	12,0773	1,1255	p<,05
			İhmalkar	11,1109	1,1121	p<,05
			Müşamahakar	6,5564	1,1662	p<,05
		Otokratik	Müşamahakar	-5,5209	1,2955	p<,05
		İhmalkar	Müşamahakar	-4,5545	1,2838	p<,05
MOTİVASYONEL İNANÇLAR	ÖZ- YETERLİK	Demokratik	Otoktatik	10,5045	1,3067	p<,05
			İhmalkar	12,9906	1,2911	p<,05
		İhmalkar	Müşamahakar	7,2483	1,3540	p<,05
			Müşamahakar	-5,7424	1,4905	p<,05
	İÇSEL DEĞER	Demokratik	Otoktatik	9,8255	1,0156	p<,05
			İhmalkar	8,9574	1,0034	p<,05
			Müşamahakar	5,0786	1,0523	p<,05
		Otokratik	Müşamahakar	-4,7469	1,1689	p<,05
		İhmalkar	Müşamahakar	-3,8788	1,1584	p<,05
	SINAV KAYGISI	Demokratik	Otoktatik	-3,4911	,8781	p<,05

Çizelge 4.20 incelendiğinde bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer boyutlarında demokratik aile algısı ile otokratik, ihmalkar ve müşamahakar aile algısı arasında demokratik aile algısının lehine $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edildiği görülmektedir. Bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme boyutlarında müşamahakar aile algısı ile otokratik ve ihmalkar aile algısı arasında müşamahakar aile algısı lehine $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İçsel değer boyutunda ise müşamahakar ve ihmalkar aile algıları arasında müşamahakar aile algısının lehine $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınav kaygısı boyutunda ise demokratik aile algısı ile otokratik aile algısı arasında demokratik aile algısının lehine $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre demokratik aile algısına sahip öğrenciler, diğer öğrencilere göre görev değeri ve öz-yeterlik inancı yüksek ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha

fazla kullanan öğrencilerdir. Ailesini otokratik olarak algılayan öğrenciler ise demokratik olarak algılayan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısına sahiptirler.

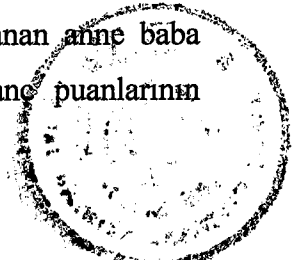
Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, öz-düzenleyici öğrenmede ailenin önemini vurgulayan farklı yaş grupları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Lamborn, Mounts, Steinberg ve Donbusch (1991) ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada demokratik aile algısına sahip ergenlerin psikososyal yeteneklerinin yüksek, öz-düzenleme problemlerinin düşük olduğunu, ihmalkar aile algısına sahip ergenlerin ise psikososyal yeteneklerinin düşük, öz-düzenleme problemlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Martinez-Pons (1996) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, ailenin öz-düzenleme konusunda çocuğuna model olması, onu cesaretlendirmesi ve öz-düzenleyici davranışlarını ödüllendirmesinin öğrencilerde öz-düzenleyici öğrenme davranışını sağladığı, bunun da öğrencilerde akademik başarıyı arttırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Sinha ve Kumari (2001), 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, ailenin öz-düzenlemeyi desteklemesine ilişkin öğrenci algısı ile derin işleme stratejileri (deep processing strategy) arasında olumlu, yüzeysel işleme stratejileri (shallow processing strategy) arasında da olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Anne baba tutumlarıyla öz-düzenleme arasındaki ilişkiye dikkat çeken Strage (1998), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında güvenilir ve duygusal olarak destekleyici aile algısı ile genel güven ve olumlu kendilik algısı, okulda olumlu amaç yönelimi, geleceğe yönelik planlama ve üniversiteye uyum, derse karşı ilgi, zaman ve çabanın düzenlenmesi ve not alma becerileri arasında yüksek anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Yine Huang ve Prochner (2004) de 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin aileleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öz-düzenleyici öğrenme ile demokratik anne baba tutumları arasında olumlu; otokratik anne baba tutumları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ailenin öz-düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çeken başka bir çalışma da Purdie, Carroll ve Roche (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ailenin çocuklarının akademik gelişimlerini sağlamada kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerinin akademik olan ve olmayan öz-düzenleme üzerinde önemli etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Peleg-Popko, Klingman ve Nahhas (2003), 10. ve 11. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınav kaygısı ile destekleyici aile çevresi arasında olumsuz yönde, otoriter aile çevresi ile de olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kim ve Brondy (2003) ise çalışmalarında yüksek düzeyde öz-düzenlemeye sahip öğrencilerin aileleriyle daha az düzeyde çatışma yaşadıklarını tespit etmişlerdir.



Yurt dışında yapılmış çalışmalara paralel olarak bu araştırmanın sonucu, demokratik ailelerin, koydukları kuralları uygulama konusundaki tutarlı davranışlarının, alınacak kararlarla ilgili olarak çocuklarının fikirlerine ve duygularına verdikleri değerin ve çocuklarına karşı duydukları sevgi ve şefkatin çocuklarının öz-düzenleyici öğrenmelerini teşvik edici bir role sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle bu tür aile algısına sahip öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları, gerçekleştirdikleri görevin önemine daha çok inandıkları, kendi yeterliliklerine güvendikleri ve düşük düzeyde sınav kaygısına sahip oldukları düşünülmektedir. Çocuklarına karşı oldukça hoşgörülü, sıcak ve ilgili davranan, onların davranışlarına herhangi bir sınırlama koymayan müsamahakar aile algısına sahip öğrenciler de demokratik ailelerden sonra öz-düzenlemenin en yüksek olduğu grubu oluşturmuştur. Aileleri tarafından sevgi ve ilgi ihtiyacı karşılanmayan otokratik ve ihmalkar ailelerin çocuklarının ise en düşük düzeyde öz-düzenlemeye sahip olduğu gözlenmiştir. Eldeleklioğlu (2004)'na göre çocuğa yöneltilen uygun ebeveyn tutumu, çocukta öz-güvenin gelişmesini sağlar. Çocukluk yıllarında sevgi ihtiyacının uygun bir şekilde karşılanması, gençlik yıllarında da ailenin özerkliği desteklemesi öz-güven gelişimi üzerinde son derece önemlidir. Bu nedenle otokratik ve ihmalkar ailelerin çocuklarını yeterince sevip, onların davranışlarını onaylamamasının pasif bir kişiliğe neden olduğu, dolayısıyla özgüveni ve öz-düzenleme davranışını olumsuz yönde etkilediği ve sınav kaygısına yol açtığı söylenebilir. Araştırmanın birinci alt probleminde aile kabulü ve aile kontrolü değişkenlerinin sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir yordama payına sahip olmamasına rağmen; aile tutumları kategorik olarak ele alındığında otokratik aile algısına sahip öğrencilerin demokratik aile algısına sahip öğrencilerden daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip olması, dikkati kabul ve kontrol boyutlarından ziyade psikolojik özerklik boyutuna çekmektedir. Demokratik ailelerin çocuklarına yüksek düzeyde psikolojik özerklik sağlaması, bu tür ailelerde sınav kaygısının düşük olmasına neden olabilmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, çocuk sırası ve algılanan anne baba tutumu kategorilerine göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla çocuk sırası ve algılanan anne baba tutumları arasındaki etkileşimlere göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç puanlarının farklılığını tespit etmek üzere iki yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA analizinin birinci aşamasında çocuk sırası ve algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç puanlarının



aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiş, sonuçlar izelge 4.21’de sunulmuştur.

Çizelge 4.21: ocuk sırası ve algılanan anne baba tutumlarına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	ocuk Sırası	AnneBaba Tutumu	N	$\bar{x}$	Ss
Z-DÜZENLEYİCİ ğRENME STRATEJİLERİ	BİRİNCİ	Demokratik	62	75,8871	7,0574
		Otokratik	29	60,4828	8,6463
		İhmalkar	33	64,0000	11,8559
		Müsamahakar	34	69,0588	13,6292
		Toplam	158	69,1076	11,7368
	İKİNCİ	Demokratik	34	75,7941	6,9752
		Otokratik	23	58,4783	8,7795
		İhmalkar	25	59,7600	13,6176
		Müsamahakar	19	63,2105	17,6276
		Toplam	101	65,5149	13,7859
	TNC VE SONRAKİ	Demokratik	31	75,7097	8,6069
		Otokratik	24	60,0833	6,7238
		İhmalkar	21	55,4286	7,8522
		Müsamahakar	15	66,8000	10,8838
		Toplam	91	65,4396	11,6640
Z-DÜZENLEME	BİRİNCİ	Demokratik	62	49,2419	7,7114
		Otokratik	29	35,7241	6,4912
		İhmalkar	33	39,3636	8,7992
		Müsamahakar	34	44,0588	9,7108
		Toplam	158	43,5823	9,6988
	İKİNCİ	Demokratik	34	47,5882	6,3443
		Otokratik	23	36,6522	5,5071
		İhmalkar	25	34,9600	9,6154
		Müsamahakar	19	40,8947	8,8374
		Toplam	101	40,7129	9,1840
	TNC VE SONRAKİ	Demokratik	31	48,5484	8,0740
		Otokratik	24	37,4583	5,5480
		İhmalkar	21	37,6667	8,0891
		Müsamahakar	15	39,0667	3,5750
		Toplam	91	41,5495	8,4856
Z-YETERLİK	BİRİNCİ	Demokratik	62	50,6774	8,4247
		Otokratik	29	35,9655	10,9593
		İhmalkar	33	40,6364	7,8015
		Müsamahakar	34	44,8824	12,1325
		Toplam	158	44,6329	11,1363
	İKİNCİ	Demokratik	34	48,9118	6,5522
		Otokratik	23	42,6087	7,9358
		İhmalkar	25	34,6000	12,7704
		Müsamahakar	19	39,5263	8,7201
		Toplam	101	42,1683	10,5831
	TNC VE SONRAKİ	Demokratik	31	51,0968	6,3893
		Otokratik	24	41,7500	6,8731
		İhmalkar	21	35,3333	5,2662
		Müsamahakar	15	43,4000	7,8722
		Toplam	91	43,7253	8,8142



MOTİVASYONEL İNANÇLAR	İÇSEL DEĞER	Birinci	Demokratik	62	54,5484	4,9644
			Otokratik	29	41,5172	7,3660
			İhmalkar	33	46,4242	9,9719
			Müşamahakar	34	51,4706	6,5470
			Toplam	158	49,7975	8,5502
		İkinci	Demokratik	34	53,0000	4,8617
			Otokratik	23	46,0870	5,6077
			İhmalkar	25	46,2000	8,9256
			Müşamahakar	19	45,2632	9,6600
			Toplam	101	48,2871	7,8821
		Üçüncü ve sonraki	Demokratik	31	55,2258	3,3137
			Otokratik	24	46,5000	5,5950
			İhmalkar	21	42,6190	8,3035
			Müşamahakar	15	49,1333	6,9371
			Toplam	91	49,0110	7,6804
	SINAV KAYGISI	Birinci	Demokratik	62	15,8548	7,0985
			Otokratik	29	21,6207	4,4354
			İhmalkar	33	16,4545	6,4425
			Müşamahakar	34	16,6765	5,9274
			Toplam	158	17,2152	6,5902
		İkinci	Demokratik	34	14,7059	5,9162
			Otokratik	23	16,7826	5,6081
			İhmalkar	25	19,1200	5,7541
			Müşamahakar	19	18,2632	5,8008
			Toplam	101	16,9406	5,9746
		Üçüncü ve sonraki	Demokratik	31	16,1290	6,3074
			Otokratik	24	18,2917	5,0946
			İhmalkar	21	17,0000	5,2154
			Müşamahakar	15	20,6667	5,0238
			Toplam	91	17,6484	5,6909

(Levene's $f_1=5,774$, $p<,01$; Levene's $f_2=3,203$, $p<,01$; Levene's $f_3=4,397$, $p<,01$; Levene's $f_4=4,817$, $p<,01$; Levene's $f_5=1,438$, $p<,05$)

Çizelge 4.21 incelendiğinde birinci, ikinci, üçüncü ve sonraki çocuklarda, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının en yüksek olduğu grubu, demokratik aile algısına sahip; en düşük olduğu grubu ise otokratik ve ihmalkar aile algısına sahip öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Sınav kaygısı boyutunda ise ailelerini demokratik olarak algılayan birinci, ikinci ve üçüncü ve sonraki çocukların diğer aile tutumu algılarına göre kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere iki faktörlü MANOVA analizi uygulanmış, sonuçlar çizelge 4.22'de sunulmuştur.



Çizelge 4.22: Algılanan anne baba tutumları ve çocuk sırasına göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların farklılığına ilişkin iki faktörlü MANOVA analizi sonucu

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	BILIS	18760,085	11	1705,462	16,349	p<,01
	OZDUZ	10079,048	11	916,277	15,356	p<,01
	OZYET	11721,322	11	1065,575	13,686	p<,01
	ICSEL	7357,614	11	668,874	14,323	p<,01
	KAYGI	1280,159	11	116,378	3,265	p<,01
Intercept	BILIS	1326865,437	1	1326865,437	12719,924	p<,01
	OZDUZ	519979,023	1	519979,023	8714,392	p<,01
	OZYET	559146,326	1	559146,326	7181,589	p<,01
	ICSEL	719889,647	1	719889,647	15415,056	p<,01
	KAYGI	96453,298	1	96453,298	2706,120	p<,01
ABT	BILIS	16992,263	3	5664,088	54,298	p<,01
	OZDUZ	8693,064	3	2897,688	48,563	p<,01
	OZYET	9515,834	3	3171,945	40,740	p<,01
	ICSEL	5765,042	3	1921,681	41,149	p<,01
	KAYGI	636,971	3	212,324	5,957	p<,01
COCUK SIRASI	BILIS	706,092	2	353,046	3,384	p<,05
	OZDUZ	270,708	2	135,354	2,268	-
	OZYET	169,970	2	84,985	1,092	-
	ICSEL	45,218	2	22,609	,484	-
	KAYGI	29,501	2	14,750	,414	-
ABT * COCUK SIRASI	BILIS	879,608	6	146,601	1,405	-
	OZDUZ	395,607	6	65,935	1,105	-
	OZYET	1580,558	6	263,426	3,383	p<,01
	ICSEL	1130,532	6	188,422	4,035	p<,01
	KAYGI	614,925	6	102,488	2,875	p<,01
HATA	BILIS	35258,113	338	104,314		
	OZDUZ	20168,121	338	59,669		
	OZYET	26316,106	338	77,858		
	ICSEL	15784,743	338	46,700		
	KAYGI	12047,216	338	35,643		
TOPLAM	BILIS	1630667,000	350			
	OZDUZ	654301,000	350			
	OZYET	705992,000	350			
	ICSEL	868891,000	350			
	KAYGI	117457,000	350			
Düzeltilmiş Toplam	BILIS	54018,197	349			
	OZDUZ	30247,169	349			
	OZYET	38037,429	349			
	ICSEL	23142,357	349			
	KAYGI	13327,374	349			

[ABT: $\lambda=,538$, $F(15,922)=15.506$, $p<,01$, $\eta^2=,187$; COCUK S: $\lambda=969$, $F(10,668)=1,068$, $p>,05$, $\eta^2=,016$; ABT * COCUK S: $\lambda=,836$, $F(30,1338)=2,040$, $p<,01$, $\eta^2=,035$]

Çizelge 4.22’de görülen iki faktörlü MANOVA analizi sonucu, bağımlı değişkenlerdeki populasyon ortalamaları arasındaki farkın; algılanan anne baba tutumları [$\lambda=,538$, $F(15,922)=15.506$, $p<,01$] değişkeninde anlamlı, çocuk sırası [$\lambda=969$, $F(10,668)=1,068$, $p>,05$] değişkeninde anlamsız ve algılanan anne baba tutumu ve çocuk sırası [$\lambda=,836$,

$F(30,1338)=2,040$, $p<,01$] değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca algılanan anne baba tutumlarının bağımlı değişkenlerin toplam varyanslarının %18,7'sini; algılanan anne baba tutumları ile birlikte çocuk sırasının ise toplam varyansın %3,5'ini açıklayabildiği gözlenmiştir. Analiz sonuçları, algılanan anne baba tutumu ile çocuk sırasının ortak etkisinin öz-yeterlik ($F=3,383$; $p<,01$), içsel değer ($F=4,035$; $p<,01$), ve sınav kaygısı ($F= 2,875$; $p<,01$) değişkenlerinde anlamlı; bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme değişkeninde ise anlamsız olduğunu göstermiştir. Çizelge 4.21'de görülen levene f testi sonuçlarının $p<,01$ düzeyinde anlamlı olması varyansların heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiş, bu nedenle öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı değişkenlerinin, algılanan anne baba tutumları ve çocuk sırasına göre nasıl farklılık gösterdiğini belirlemek için Dunnet-C testi yapılmıştır. Sonuçlar çizelge 4.23'te sunulmuştur.

Çizelge 4.23'te görülen Dunnet-C Testi sonuçları, demokratik aile algısına sahip birinci çocuklarla, otokratik, ihmalkar ve müsamahakar aile algılarına sahip çocuklar arasında öz-yeterlik ve içsel değer puanları bakımından anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur ($p<,05$). Sonuçlara göre, demokratik aile algısına sahip birinci çocuklar, otokratik ve ihmalkar aile algısına sahip birinci, üçüncü ve sonraki çocuklara göre, aynı zamanda otokratik, ihmalkar ve müsamahakar aile algısına sahip ikinci çocuklara göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına ve içsel değer algısına sahiptirler. Benzer şekilde demokratik aile algısına sahip ikinci, üçüncü ve sonraki çocuklar da müsamahakar, otokratik ve ihmalkar aile algısına sahip birinci, ikinci ve üçüncü ve sonraki çocuklara göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına ve içsel değer algısına sahiptirler. Sınav kaygısı değişkeninde ise otokratik aile algısına sahip birinci çocukların puanları ile demokratik, ihmalkar, müsamahakar aile algısına sahip birinci çocuklar, demokratik aile algısına sahip ikinci çocuklar ve demokratik aile algısına sahip üçüncü ve sonraki çocuklar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<,05$). Bu sonuca göre ailesini otokratik olarak algılayan birinci çocuklar, diğer aile algılarına sahip çocuklara göre daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahiptirler.



Çizelge 4.23: Motivasyonel inançların çocuk sırası ve algılanan anne baba tutumlarına göre nasıl farklılık gösterdiğine ilişkin Dunnet-C testi sonucu

	(I) Çoçututum	(J) Çoçututum	Ortalama Farkı (I-J)	Sh	p
ÖZ-YETERLİK	Birinci-demokratik	Birinci-otokratik	14,7119	1,9851	P<,05
		Birinci-ihmkar	10,0411	1,9013	P<,05
		İkinci-otokratik	8,0687	2,1543	P<,05
		İkinci-ihmkar	16,0774	2,0905	P<,05
		İkinci-müşamahakar	11,1511	2,3138	P<,05
		Üçüncü ve s.-otokratik	8,9274	2,1213	P<,05
	Birinci-otokratik	Üçüncü ve s.-ihmkar	15,3441	2,2279	P<,05
		İkinci-demokratik	-12,9462	2,2304	P<,05
		Üçüncü ve s.-demokratik	-15,1313	2,2795	P<,05
	Birinci-ihmkar	İkinci-demokratik	-8,2754	2,1562	P<,05
		Üçüncü ve s.-demokratik	-10,4604	2,2070	P<,05
	Birinci-müşamahakar	Üçüncü ve s.-ihmkar	9,5490	2,4490	P<,05
		İkinci-ihmkar	14,3118	2,3247	P<,05
	İkinci-demokratik	İkinci-müşamahakar	9,3854	2,5274	P<,05
		Üçüncü ve s.-otokratik	7,1618	2,3525	P<,05
		Üçüncü ve s.-ihmkar	13,5784	2,4490	P<,05
		Üçüncü ve s.-demokratik	-8,4881	2,4283	P<,05
	İkinci-ihmkar	Üçüncü ve s.-demokratik	-16,4968	2,3719	P<,05
	İkinci-müşamahakar	Üçüncü ve s.-demokratik	-11,5705	2,5709	P<,05
	Üçüncü ve s.-demokratik	Üçüncü ve s.-otokratik	9,3468	2,3991	P<,05
		Üçüncü ve s.-ihmkar	15,7634	2,4938	P<,05
İÇSEL DEĞER	Birinci-demokratik	Birinci-otokratik	13,0311	1,5374	P<,05
		Birinci-ihmkar	8,1241	1,4725	P<,05
		İkinci-otokratik	8,4614	1,6684	P<,05
		İkinci-ihmkar	8,3484	1,6190	P<,05
		İkinci-müşamahakar	9,2852	1,7920	P<,05
		Üçüncü ve s.-otokratik	8,0484	1,6429	P<,05
	Birinci-otokratik	Üçüncü ve s.-ihmkar	11,9293	1,7254	P<,05
		Birinci-müşamahakar	-9,9533	1,7274	P<,05
		İkinci-demokratik	-11,4828	1,7274	P<,05
	Birinci-ihmkar	Üçüncü ve s.-demokratik	-13,7086	1,7655	P<,05
		Üçüncü ve s.-demokratik	-8,8016	1,7093	P<,05
	Birinci-müşamahakar	Üçüncü ve s.-ihmkar	8,8515	1,8967	P<,05
		İkinci-demokratik	6,9130	1,8450	P<,05
	İkinci-demokratik	Üçüncü ve s.-otokratik	6,5000	1,8219	P<,05
		Üçüncü ve s.-ihmkar	10,3810	1,8967	P<,05
		Üçüncü ve s.-demokratik	-9,1388	1,8807	P<,05
		Üçüncü ve s.-demokratik	-9,0258	1,8370	P<,05
	İkinci-ihmkar	Üçüncü ve s.-demokratik	-9,9626	1,9911	P<,05
	İkinci-müşamahakar	Üçüncü ve s.-demokratik	8,7258	1,8580	P<,05
	Üçüncü ve s.-demokratik	Üçüncü ve s.-otokratik	12,6068	1,9314	P<,05
		Üçüncü ve s.-ihmkar	5,7659	1,3431	P<,05
S. KAYGISI	Birinci-otokratik	Birinci-demokratik	5,1661	1,5196	P<,05
		Birinci-ihmkar	4,9442	1,5091	P<,05
		Birinci-müşamahakar	6,9148	1,5091	P<,05
		İkinci-demokratik	5,4917	1,5423	P<,05
		Üçüncü ve s.-demokratik			

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar birinci alt probleme paralel olarak demokratik aile algısına sahip birinci, ikinci ve üçüncü ve sonraki öğrencilerin öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının müşamahakar, otokratik ve ihmkar aile algılarına sahip öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ailelerini demokratik olarak algılayan birinci, ikinci, üçüncü

ve sonraki çocukların öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının birbirine yakın düzeyde olması; aile tutumlarının bağımlı değişkenlerin toplam varyanslarının %19'unu açıklarken, aile tutumları ile birlikte çocuk sırasının toplam varyansın %4'ünü açıklaması, aile tutumu algısının öz-yeterlik inancı ve içsel değer algısı üzerindeki etkisinin çocuk sırasından daha önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuca göre, ailesini otokratik olarak algılayan birinci çocuklar, diğer aile algılarına sahip çocuklara göre daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahiptirler. Aileler çocuk yetiştirme konusunda deneyim kazandıkça sonraki çocukları ile iletişimlerinde daha esnek, daha az denetleyici bir rol sergileyebilir. Böylelikle ilk çocuktaki demokratik ya da otokratik aile tutumu algısı sonraki çocuklarda yerini daha müsamahakar aile tutumu algısına bırakabilir. Ailelerin birinci çocukları üzerinde kurdukları denetimin sonraki çocuklarına göre daha fazla olmasından dolayı ailelerini otoriter olarak algılayan birinci çocukların sınav kaygısını daha yoğun bir şekilde yaşadığı söylenebilir. Renkl (2002), ailenin en büyük çocuğu olan birinci çocuğun daha ayrıntıcı ve çok çalışmaya odaklandığı için okulda ve işte daha fazla başarı gösterme eğiliminde olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Claxton (1994)'a göre de birinci çocuklar otoriteye itaat etmeye ve sorumluluk almaya yönelirken sonraki çocuklar bunun aksine otoriteden bağımsız hareket etmeye ve risk almaya odaklanmışlardır. Marzollo (1990)'ya göre ilk doğan çocuklar, mükemmeliyetçi olduklarından dolayı, eleştiri almayı sevmezler ve hata yapmaktan korkarlar. Bu nedenle yetişkinlerin onların performansı hakkında yaptığı eleştiriler kaygıya yol açar. Bu çalışmada da otoriteye itaat etmeye yönelmiş olan otoriter ailelerinin birinci çocuklarının daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlar ile önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisini tespit etmek üzere gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Algılanan anne baba tutumları (kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme) sınav kaygısı haricindeki motivasyonel inançların ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Sınav kaygısında ise algılanan anne baba tutumlarının yalnızca özerklik boyutu anlamlı bir yordayıcıdır.
2. Bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasında en güçlü değişken aile kabulüdür.
3. Kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve içsel değer puanlarına ilişkin açıkladığı varyans yüzdesi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Erkek öğrencilerde ise algılanan anne baba tutumlarının öz-yeterlik puanına ilişkin açıkladığı varyans yüzdesi kız öğrencilerden daha yüksektir.
4. Demokratik aile tutumu algısına sahip öğrenciler otokratik, ihmalkar ve müsamahakar aile tutumu algısına sahip öğrencilerden daha yüksek düzeyde öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımı, içsel değer algısı ve öz-yeterlik inancına sahiptirler.
5. Ailesini otokratik olarak algılayan öğrenciler demokratik olarak algılayan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısına sahiptirler.



6. Müsamahakar aile algısına sahip öğrenciler otokratik ve ihmalkar aile algısına sahip öğrencilerden daha yüksek düzeyde bilişsel strateji kullanımı ve içsel değer algısına, otokratik aile algısına sahip öğrencilerden daha yüksek düzeyde öz-düzenlemeye ve ihmalkar aile algısına sahip öğrencilerden de daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahiptirler.
7. Demokratik aile algısına sahip birinci çocuklar, otokratik ve ihmalkar aile algısına sahip birinci, üçüncü ve sonrası çocuklara göre, aynı zamanda otokratik, ihmalkar ve müsamahakar aile algısına sahip ikinci çocuklara göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına ve içsel değer algısına sahiptirler.
8. Otokratik aile algısına sahip birinci çocuklar demokratik, ihmalkar ve müsamahakar aile algılarına sahip çocuklara göre daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahiptir.
9. Algılanan anne baba tutumları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların yordanmasında çocuk sırasına göre daha güçlü bir değişkendir.

5.2. Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak aileler ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar için bazı öneriler aşağıda yer almaktadır.

Ailelere Yönelik Öneriler

Aile ortamında çocukların öz-düzenleyici öğrenmelerini geliştirmeye yönelik olarak ebeveynlere şu önerilerde bulunulabilir:

1. Amaçlar oluşturma, planlar yapma konusunda çocuklara model olunması,
2. Çocukların istek ve ihtiyaçlarına önem verilmesi,
3. Çocukların kendi kararlarını vermesine, sorumluluk almasına ve özerk olmasına teşvik edilmesi,
4. Alınacak kararlarda çocukların fikirlerine ve duygularına değer verilmesi,
5. Konulan kuralları uygulama konusunda tutarlı davranılması.

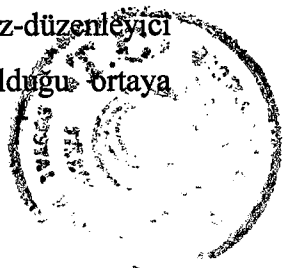
Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Ailenin öz-düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalara ilişkin ise şu önerilerde bulunulabilir:



1. Farklı yaş gurupları üzerinde çalışılarak aile tutumlarının öz-düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisinin incelenmesi, böylelikle yaşlara göre aile tutumlarındaki değişimin gözlemlenmesi,
2. Aile tutumlarının öğretmen değişkeni (öğretim stili) ile birlikte öz-düzenleyici öğrenme üzerindeki etkisinin incelenmesi, böylelikle aile tutumları ile öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki etkileşimlerin öz-düzenleyici öğrenmeye nasıl yansıdığının tespit edilmesi,
3. Her kültürün kendine has çocuk yetiştirme tutumuna sahip olması nedeniyle, aile tutumlarının öz-düzenleyici öğrenmedeki rolüne ilişkin kültürler arası karşılaştırmalara gidilmesidir.

Yurt dışında öz-düzenleyici öğrenmeye etki eden faktörlerin araştırıldığı, öz-düzenleyici öğrenmenin geliştirilmesinin hedeflendiği ve öz-düzenlemeye dayalı sınıf ortamlarının etkiliğinin incelendiği birçok araştırma bulunmasına rağmen, ülkemizde bu konuda araştırmalara rastlanmaması, öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik araştırmaların yapılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Öz-düzenleyici öğrenmeye etki eden faktörler bağlamında aile değişkeninin dışında öğretmen değişkeninin de önemle incelenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenme üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunun incelenmesi bu alanda ihtiyaç duyulan çalışmalardan biridir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda öz-düzenleyici öğrenmenin daha çok ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde ölçüldüğü görülmektedir. Ancak ilköğretim döneminde de öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerinin değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilköğretim, öğrencilerin etkili öğrenme ve çalışma alışkanlıklarını kazandığı kiritik bir dönemdir. Bu nedenle öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesinde ilköğretim seviyesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin farklı yaş gurupları üzerinde uygulanarak geçerliğinin ve güvenilirliğinin test edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca yurt dışında çocuklarda öz-düzenleyici öğrenmenin geliştirilmesini sağlayıcı ortamların etkililiği üzerinde çalışılmakta ve öğrenmeyi öğrenme becerileri üzerinde odaklanılmaktadır. Ülkemizde de öğrenmeyi öğrenme ortamlarının oluşturulması, bunun için de teknoloji temelli öğrenme ortamlarının tasarlanması ve bu ortamların öz-düzenleyici öğrenme açısından etkililiğinin sınıandığı araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Araştırmalar, sınav kaygısının çocukların öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde olumsuz etkiye sahip en önemli değişken olduğu ortaya



koymuştur. Bu nedenle öğrencilerin sınav kaygısını gidermeye yönelik olarak yapılacak çalışmaların öğrencileri öz-düzenleyici öğrenmeye motive edeceği düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

Alisinaoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-106.

Andrew, S. ve Vialle, W. (1998). *Nursing students' self- efficacy, self-regulated learning and academic performance in science teaching*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. <http://www.aare.edu.au/98pap/abs98.html> internet adresinden 09.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Arıkan R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Aunola K., Nurmi J. E., Onatsu-Arviolommi, T., ve Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 307-317.

Aunola, K., Stattin, H., ve Nurmi, J. E. (2000). Parenting style and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.

Aydın, H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Mor-pa Kültür Yayınları.

Aydoğan, Y. E., ve Bekir, H. Ş. (1996, Eylül). *Annelerin kişisel özelliklerinin çocuğa karşı tutumlarına etkisi*. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, İstanbul.

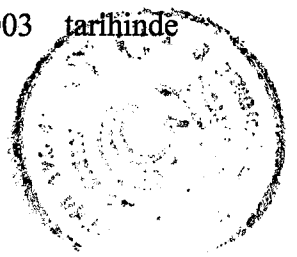
Azevedo, R., Ragan S., Cromley, J. G., ve Pritchett, S. (2002, April). Do different goal-setting conditions facilitate students' ability to regulate their learning of complex science topics River Web?. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Azevedo, R., ve Cromley J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Eds). *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Newyork: Academic Press.

Barker, J. R., ve Olson, J. P. (1995). *Medical students' learning strategies: evaluation of first year changes*. University of Mississippi Medical Center, Department of Institutional Research. <http://www.msstate.edu/org/MAS/ejour2.html> internet adresinden 19.11.2003 tarihinde alınmıştır.



Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.

Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-415.

Bell, R. E., Naumann, Wendy, C. ve Begg, Nicole, A. (2001). *Self-regulated learning in college students The factor of academic possible selves*. <http://tigersystem.net/area2002/viewproposaltext.asp?propID=7430> internet adresinden 11.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.

Boekaerts, M. (1996a). Personality and psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377-404.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.

Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*, 10, 1-27. <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/educationalPractices/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf> internet adresinden 05.02.2005 tarihinde alınmıştır.

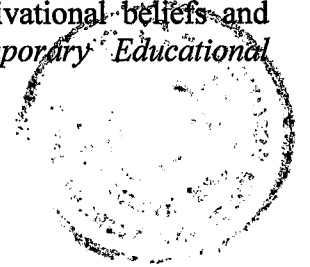
Boekaerts, M. E. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(1999), 445-457.

Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.

Boveja, M. E. (1998). Parenting styles and adolescents' learning strategies in the urban community. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26(2), 110-120.

Bögels, S. M. ve Melick, M. V. (2004). The relationship between child-report, parent self-report, and partner report of perceived parental rearing behaviors and anxiety in children and parents. *Personality and Individual Differences*, 37(8), 1583-1596.

Braten, I., ve Olaussen, B. S. (1998). The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among norwegian college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 182-194.



Buri, J. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal Of Personality Assessment*, 55, 110-119.

Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92.

Butler, D., ve Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A teoretical synthesis. *Rewiev of Educational Research*, 65(3), 245-281.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for chinese americans and european americans. *Child Development*, 72 (6), 1832-1873.

Chung Wha, K. (1999). Social-cognitive factors influencing success on college entrance exams in South Korea. Presented at University of Southern California for Degree Doctor of Philosophy: United States, California. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=730646331&sid=2&Fmt=2&clientId=46825&RQT=309&VName=PQD> internet adresinden 11.04.2005 tarihinde alınmıştır.

Chung, M. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pasific Education Review*, 1(1), 55-66.

Chye, S., W., Richard, A., ve Smith, I. (1997). *Self-regulated learning in tertiary students: the role of culture and self-efficacy on strategy use and academic achievement*. Paper presented at the Annual Conferance of the Australian Association for Research in Education. <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm> internet adresinden 12.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Claxton, R. P. (1994). Empirical relationships between birth order and two types of parental feedback. *The Psychological Record*, 44(4), 475, <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=6191730&sid=13&Fmt=3&clientId=46825&RQT=309&VName=PQD> internet adresinden 11.04.2005 tarihinde alınmıştır.

Cooper, A. J., (1992). *The relationship between student teachers' characreristics and their verbal behaviors in the classroom (self-regulated learning)*. University of South California. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9224885> internet adresinden 26. 03. 2003 tarihinde alınmıştır.

Corno, L., ve Randi, J. (1999). A design theory for classroom instruction in self-regulated learning?. In Reigeluth (Eds.), *Instructional design theories and models* (pp.293-319). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Çaplı, O. (1993). *Çocukların gençlerin eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.



Çivitçi, A. (2000). Lise öğrencilerinin kendini kabul düzeyleri ile çocukluk dönemlerine ilişkin algıladıkları anne-baba davranışları arasındaki ilişki. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 74-87.

Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL*. Eric Digests (ED427896).

Darling, N., ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. ve Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48 (4), 275-286.

Eaton, M. J., ve Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of asian american and non-asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433-440.

Eldeleklioğlu, J. (1999). Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 7-12.

Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda öz güven gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 111-121.

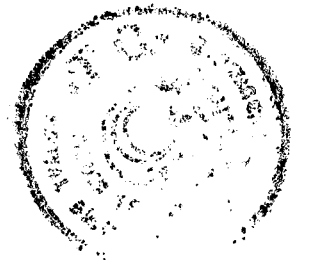
Erdem, T. (1990). The validity and reliability study of Turkish form of parental acceptance rejection questionnaire. Presented to the Department of Educational Science at the Bogazici University for the Degree of Master of Arts: İstanbul.

Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik, *M. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.

Ergün, M. (1995). *Bilimsel araştırmalarda istatistik uygulamaları*. Ankara: Ocak Yayınları.

Eshel, Y., ve Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C.L., Owen, R., ve Schroeter (2003). Enhancing third-grade student's mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306-315.



Fulgini, A. J. (1998). Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from mexican, chinese, filipino, and european backgrounds. *Developmental Psychology*, 34(4), 782-792.

Gage, N. L. ve Berliner, D. C. (1982). *Educational psychology*. London: Houghton Mifflin.

Glasgow, K. L., Dornbush, S. M. Troyer, L. Steinberg, L. ve Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescent's attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.

Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D., ve Quilter, S. (2002). High school student's goal orientation and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.

Gredler, M. E., ve Garavalia, L. S. (2000). Students' perceptions of their self-regulatory and other directed study strategies: A factor analys. *Psychological Reports*, 86, 102-108.

Grolnick, W. S., ve Korowsky, C. O. (1999). Family process and development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-12.

Grolnik, W. S., ve Ryan R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 2, 143-154.

Hall, F. D. (2000). *Neighborhood and family context and psychosocial functioning among African American adolescents*. Poster presented at the 2000 Biennial Conference for the Society for Research in Adolescence, Chicago, Illinois.

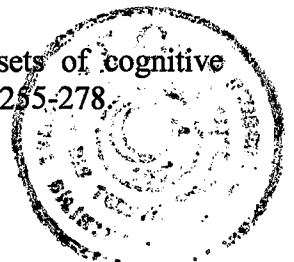
Heo, H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology Intentional*, 2(1), 31-51.

Hickman, G. P., Bartholomae, S., ve Mckenry, P.C. (2000). Influence of parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshman. *Journal of College Student Development*, 41(1), 41-52.

Hofer, B. K., ve Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a "learning to learn" course. *Teaching of Psychology*, 30(1). 30-33.

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

Howard-Rose, D. ve Winne, P. H. (1993). Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 85, 255-278.



Huang, J., ve Prochner, L. (2004). Chinese parenting styles and children's self-regulated learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 227-239.

Hyesoo, K., ve Gim Chung, R. H. (2003). Relationship of recalled parenting style to self-perception in Korean American college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(4), 481.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri: Türkiyede değerler ve doğurganlık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Karadayı, F. (1992). Ailenin bazı sosyo-ekonomik nitelikleri, ana-baba ile ilişkiler ve ana-baba tutum algısının üniversite gençlerinin olumsuz psikolojik belirtilerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 81-106.

Karakuş, N. (2000). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30 , 139-161.

Kim, S., ve Brody, G. H. (2003, April). Linking self-regulation change to parent-child relationship behavioral competence, and psychosocial maturity during early adolescence. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.

Kremer-Hayon, L., ve Tillema, H. H. (2002). "Practising what we preach"—teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 593-607.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kumru, A. (2002). Prosocial behaviour within the family context and its correlates among turkish early adolescents. Presented to the Faculty of Graduate at the University of Nebraska for the Degree of Doctor of Philosophy: Lincoln, Nebraska.

Kurdek, L. A. ve Fine, M. A. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects?. *Child Development*, 65, 1137-1146.



Kuzgun, Y., ve Eldeleklioglu J. (1999). Ana baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 69-77.

Küçük, A. Ş. (1987). The validity of the Turkish form of the pari subscales II, III, IV. Presented to the Department of Educational Science at the Boğaziçi University for the Degree of Master of Arts: İstanbul.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. ve Dornbush, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lee, E. ve Browman, J. (2001). *A study on the relationship between self-regulated learning strategy and collaborative learning and its intervening factors in asynchronous learning network curriculum.* <http://www.edtech.connect.msu.edu/searcharea2002/viewproposalttext.asp?propID=5446>. internet adresinden 12.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Leung, M. ve Chan, K. (1998). *Gender and elective differences in the motivated strategies for learning of pre-service teacher education in Hon Kong.* Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. <http://www.aare.edu.au/98pap/leu98366.htm> internet adresinden 27.12.2003 tarihinde alınmıştır.

Leung, P. W. L., ve Kwan, K. S. F. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A mediational model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 1-19.

Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship.* New York: Harcourt Brace Jovanovich Publisher.

Maccoby, E. E., ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) ve E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.1-101) New York: Wiley.

Malpass, J. R., O'neil, J., Harold, F., ve Heccevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(4), 281-290.

Mangır, M., Haktanır, G., ve Baran, G. (1996, Eylül). *Gençlerin benlik saygı düzeyleri ile anne-baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi.* II. Ulusal Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, İstanbul.

Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-228.



Marzollo, J. (1990). What birth order means. *Parents*, 65(12), 84-91.

Mcclun, L. A., ve Merrel, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390.

McManus, T. F. (1996). *Testing learner self-regulation in a web based learning*. <http://www.edb.utexas.edu/mmresearch/Studens96/McManus/slrtest.html>. internet adresinden 12.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Miller, J. W. (2000). Exploring the source of self-regulated learning: The influence of internal and external comparisons. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 47-52.

Montalvo, F. T., ve Gonzalez Torres, M. C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.

Neuhart-Pritchett, S. M., Manning, B. H., ve Chester, C. (2002, April). *The self-regulated learning inventory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Niggemeyer-Hall, A. E. (2001). Family interaction factors and anxiety in adolescent females. Presented at Seattle Pacific University for Degree Doctor of Philosophy: Washington, USA. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=729036801&sid=4&Fmt=2&clientId=46825&RQT=309&VName=PQD> internet adresinden 11.04.2004 tarihinde alınmıştır.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world-first results from PISA 2003*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>. internet adresinden 05.01.2005 tarihinde alınmıştır.

Ostovar, S., ve Khayyer, M. (2004). Relations of motivational beliefs and self-regulated learning outcomes for Iranian college students. *Psychological Reports*, 94(3), 1020-1204.

Öner, N. (1997). *Türkiyede kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özben, Ş., ve Argun, Y. (2002). Okul öncesi çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-28.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özyurt, B. E. (2004). Cinsiyet. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editör), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s.315-343). Ankara: Nobel Yayın.



Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. internet adresinden 12.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Panaoura, A. (2002). *The development of students' metacognitive ability in mathematics*, http://www.yerme2002.uni-klu.ac.at/papers/experts/doerfler/rita_cyprus.doc internet adresinden 16.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Park, H., ve Scott, B. (2003). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *Educational Administration Abstracts*, 38(3), 309.

Paterson, C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 42 (2).48-53.

Paulsen, M. B., ve Feldman, K. A. (1999). Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, 16 (2). <http://faculty-staff.ou.edu/T/Patricia.A.Thompson-1/pauls.html> internet adresinden 15.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Peleg-Popko, O., Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(4), 451.

Peleg-Popko, O., Klingman, A., ve Nahhas, A. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 525-541.

Perry, N., Phillips, L., ve Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106 (9), 1854-1879.

Perry, N.E., ve Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.

Petito, F., ve Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, 17 (3), 196-208.

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. 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., Smith, D. A. F., Garcia, T., ve Mc Keachie, W. J. (1993). Reliability and predictive of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., ve McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Tec. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.

Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., ve Mc Keachie, W. (1991a). *Self-regulated learning strategies*. <http://jan.ucc.nau.edu/>. internet adresinden 12.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Pyschology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self- regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.

Potvin, P., Deslandes, R., ve Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 135-147.

Purdie, N., Carroll, A., ve Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27, 663-676.

Puustinen, M, ve Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.

Rao, N., Moely, B. E., ve Sachs, J. (2000). Motivational beliefs, study strategies, and mathematics attainment in high and low achieving chinese secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 287-316.

Redding, S. (2000). Parents and learning. *Educational Practices Series*, 2, 1-32. <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/EducationalPractices/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02e.pdf> internet adresinden 05.02.2005 tarihinde alınmıştır.

Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D. A., ve Altobello, C. (2002). Development and validation of parental authority questionnaire-revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(2), 119-127.

Renkl, M. (2002). Oldest, youngest, or in between. *Parenting*, 16(5), 82-87.



Rijavec M., Saric, Z. R., ve Miljkovic, D. (2003). Intrinsic vs. extrinsic orientation in classroom and self-regulated learning. *Studia Psychologica*, 45(1), 51-63.

Rizemberg, R., ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(1), 98-101.

Ropp, M. (1998). *A new approach to supporting reflective, self-regulated computer learning*. <http://www.educ.msu.edu/homepages/propp/SITE/SITE.html>.internet adresinden 15.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Rozendaal, J. S., Minnaert, A., ve Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13, 273-289.

Salisbury, J. D., Young, A. J., ve Stefanou, C. R. (2001). Creating contexts for motivation and self-regulated learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 12(2), 19-35.

Schoenfeld, A. H. (1987). *What's all the fuss about metacognition?. Cognitive science and mathematics education*. Hillside: Lawrence Erlbaum Associates.

Senemoğlu, N.(1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Matbaası.

Sewell, A., ve St George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-71.

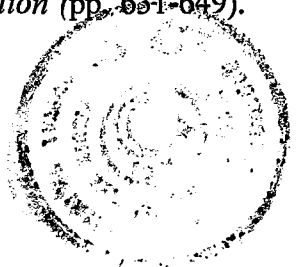
Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.

Schunk, D. H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational Psychologist*, 30(4), 213-216.

Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to regulate practice of mathematical skills with modeling. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). London: Guilford Press.

Schunk, D. H., ve Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.



Sinha, S. P., ve Kumari, P. (2001). Parental inducement of self-regulation, strategy use and attribution of success/failure among school children. *Journal of The Indian Academy of Applied Psycholog*, 27(1-2): 169-174.

Solmaz, F., ve Alisinaoğlu, F. (2004). Lise son sınıf öğrencilerinin kimlik statüleri ile anne-baba tutumlarını algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 309, 41-48.

Somaya, T., Uehara T., Kadowaki M., Tang S.W., ve Takahashi S. (2000). Effects of gender difference and birth order on perceived parenting styles, measured by the EMBU scale, in Japanese two-sibling subjects. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54(1), 77-81.

Soung Youn, K. (2001). *Investigating the relationship between motivational factor and self-regulatory strategies in the knowledge construct process*. <http://www.icce.2001.org/cd/pdf/poster3/KR019.pdf>. İnternet adresinden 12.03.2003 tarihinde alınmıştır.

Spiegel, M. R., ve Stephens, L. J. (1999). *İstatistik*. (Çev: Alptekin Esin, Salih Çelebioğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Steinberg, L. Elmen, J. D. ve Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., ve Dornbusch, S. M. (1994). Over-time cahanges in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neclectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Strage, A. A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33(129), 17-32.

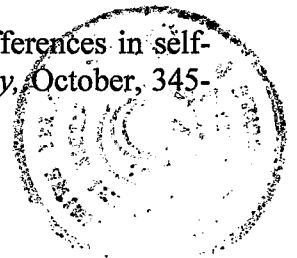
Sümer, N., ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.

Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Tuzgöl, M. (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 39-48.

Vanderstoep, S., W., Pintrich, P. R. ve Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, October, 345-362.



VanZile-Tamsen, C. (2002). Assessing and promoting self-regulated strategy use. *Journal of College Counseling*, 5(2), 182-188.

Whaw, K. M., ve Abrami, C. P. (2002). Student goal orientation and interest: Effects on student' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329.

Whiteman, S. D., McKale, S. M., ve Crouter, A. C. (2003). What parents learn from experience: The first child as a first draft?. *Journal of Marriage and Family*, 65(3), 608-621.

Wigfield, A., ve Eccles, J. S. (2000). Expectacy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.

Winne, P. H. ve Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp.279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Winne, P. H. ve Stockley, D. B. (1998). Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp. 106-135). London: Guilford Press.

Winne, P. H., ve Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-565). San Diego, CA: Academic Press.

Wolfradt, U., Hempel, S., ve Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 521-532.

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Education Psychology*, 90(2), 224-235.

Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance. *Learning And Individual Difference*, 3(3), 281-299.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., ve Karabenick, S. A. (2003, March). *Assessing academic self-regulated learning*. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity, Washington, DC.



Wolters, C. A., ve Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

Wolters, C. A., Yu, S. L., ve Pintrich, P. R. (2002). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.

Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W., Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(1), 134.

Wooyong, E., ve Reiser, R. A. (2000). The effects of self-regulation and instructional control on performance and motivation in computer based instruction. *International Journal of Instructional Media*, 27 (3). 247-261.

Xiaodong, L. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2), 23-40.

Yavuzer, H. (2003). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (1989). Anne-baba tutumlarının kişilik gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırması (105-117). Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

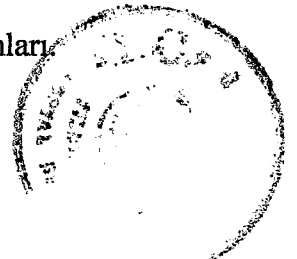
Yılmaz, A. (2000). Anne-baba tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*, 7(3), 160-172.

Yılmaz, A. (2000a). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum, anne-baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkilerin gelişimsel olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 1-20.

Young, S. H., ve Vrongistinos, K. (2002). In- service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154.

Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.



Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated 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), 3-7.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). London: Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000a). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., ve Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Education Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman, B., J., ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

EKLER

EK-1: ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ*

*Lütfen aşağıdaki soruları kendi **anne** ve **babanızı** düşünerek dikkatle okuyunuz.*

Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.

Eğer **TAMAMEN BENZİYORSA** aşağıdaki cümlelerin başındaki kutunun içine **4**;
BİRAZ BENZİYORSA **3**;
BENZEMİYORSA **2**;
HİÇ BENZEMİYORSA **1** yazınız.

- | | | |
|--|-----|---|
| | 1. | Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler. |
| | 2. | Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler. |
| | 3. | Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar. |
| | 4. | Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler. |
| | 5. | Annem ve babam bazı konularda “ sen kendin karar ver ” derler. |
| | 6. | Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar. |
| | 7. | Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler. |
| | 8. | Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler. |
| | 9. | Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar. |
| | 10. | Annem ve babamla her tartıştımda bana “ büyüdüğün zaman anlarsın ” derler. |
| | 11. | Derslerimden düşük not aldığımda, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler. |
| | 12. | Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler. |
| | 13. | Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar. |
| | 14. | Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler. |
| | 15. | Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar. |
| | 16. | Derslerimden düşük notlar aldığımda, annem ve babam öyle davranır ki suçluluk duyar ve utanırım. |
| | 17. | Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz. |
| | 18. | Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımda, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler. |

* Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz (2000) tarafından Türkiye koşullarına adapte edilmiştir.



Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanın içine çarpı (X) işareti koyunuz.

19. Genel olarak annen ve baban okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet

☐

Hayır

☐

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Hafta içinde en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir (Pazartesi-Cuma arası)?

8.00'dan önce

☐
☐
☐

8.00-8.59 arası

9.00-9.59 arası

10.00-10.59 arası

11.00 ya da daha geç

İstediğim saate kadar

☐
☐
☐

20. Genel olarak annen ve baban hafta sonları gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet

☐

Hayır

☐

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Haftanın Cuma ya da Cumartesi akşamları en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir?

8.00'dan önce

8.00-8.59 arası

9.00-9.59 arası

☐
☐
☐

10.00-10.59 arası

11.00 ya da daha geç

İstediğim saate kadar

☐
☐
☐

Annen ve baban aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler?

21. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini,

22. Boş zamanlarınızda ne yaptığını,

23. Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığını,

Hiç çaba göstermez **Çok az çaba gösterir** **Çok çaba gösterir**

Annen ve babanın aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgileri vardır?

Bilgileri yoktur

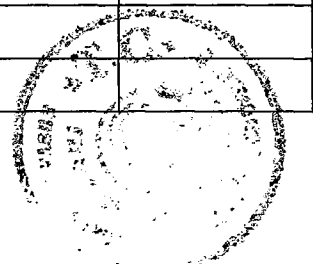
Çok az bilgileri vardır

Çok bilgileri vardır.

21. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğin,

22. Boş zamanlarınızda ne yaptığın,

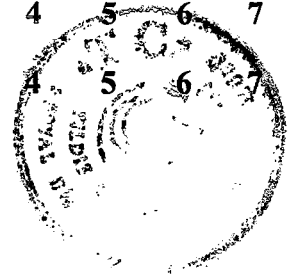
23. Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin,



EK-2: ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

Aşağıda bu ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size **tamamen uyuyorsa** “7”yi, **hiç uymuyorsa** “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

1	2	3	4	5	6	7
bana hiç uymuyor						bana tamamen uyuyor
1. Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6 7
2. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6 7
3. Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.	1	2	3	4	5	6 7
4. Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6 7
5. Bu derste öğrendiklerimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6 7
6. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6 7
7. Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6 7
8. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6 7
9. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6 7
10. Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim.	1	2	3	4	5	6 7
11. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6 7
12. Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissedirim.	1	2	3	4	5	6 7
13. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6 7
14. Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6 7



- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15. Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Sınavlar beni çok endişelendirir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32. Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |



- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 33. Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36. Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37. Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38. Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39. Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40. Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41. Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42. Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 43. Dersi sevmediğim bile iyi bir not almak için çok çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 44. Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |



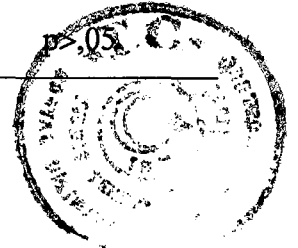
EK-3: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINDA “ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL STRATEJİLER ÖLÇEĞİ”NE VERİLEN CEVAPLARDAN ELDE EDİLEN PUANLARIN NORMAL DAĞILIMA UYGUNLUĞU

Tablo 1: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçeklerine ait merkezi dağılım ölçütleri

	BİLİŞ ST.	ÖZ-DÜZEN	ÖZ-YETERLİK	İÇSEL D.	SINAV KAY
N	100	100	100	100	100
X	71,1900	43,6600	41,9900	44,3000	15,0000
Shf	1,08467	,93368	1,06159	,93209	,58930
Median	73,0000	44,0000	43,0000	45,5000	16,0000
Ss	10,84668	9,33682	10,61588	9,32088	5,89299
Skewness	-,647	-,133	-,247	-,396	-,172
Shf Skewness	,241	,241	,241	,241	,241
Skewness z	-2,68	-0,55	-1,02	-1,64	-0,71
Kurtosis	,539	-,676	-,334	,400	-,935
Shf Kurtosis	,478	,478	,478	,478	,478
Kurtosis z	1,12	-1,41	-0,69	0,83	-1,95
Minimum	33,00	22,00	13,00	17,00	4,00
Maximum	90,00	60,00	63,00	60,00	26,00
Percentiles	65,0000	37,0000	34,2500	39,0000	10,2500
	73,0000	44,0000	43,0000	45,5000	16,0000
	79,0000	50,7500	49,0000	50,0000	19,0000

Tablo 2: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt ölçekleri için Kolmogrov- Smirnov testi sonuçları

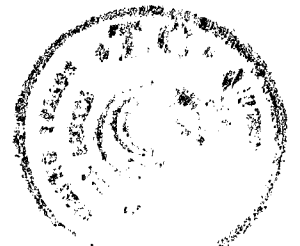
	Biliş St.	Oz-duzenleme	Öz-yeterlik	İçsel Değer	Sınav Kay.
N	100	100	100	100	100
X	71,1900	43,6600	41,9900	44,3000	15,0000
Ss	10,84668	9,33682	10,61588	9,32088	5,89298
K-S Z	1,063	,559	,716	,724	1,028
p	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05



**EK-4: “ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL STRATEJİLER ÖLÇEĞİ”NİN
ALT ÖLÇEKLERİNDE BULUNAN MADDELERE İLİŞKİN AYIRDEDİCİLİK
DEĞERLERİ**

Tablo 1: Bilişsel strateji kullanımı ölçeği maddelerinin ayırdedicilik değerleri için yapılan
ilişkisiz grup t- testi sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	t	sd	p
23	Alt	27	4,5926	1,1851	5,820	52	p<,01
	Ust	27	6,2963	,9533			
24	Alt	27	5,2963	1,1373	4,705	52	p<,01
	Ust	27	6,5556	,8006			
26	Alt	27	4,5185	1,1887	5,562	52	p<,01
	Ust	27	6,3333	1,2089			
28	Alt	27	4,7778	1,6013	5,223	52	p<,01
	Ust	27	6,5556	,7511			
29	Alt	27	3,2963	1,3248	5,554	52	p<,01
	Ust	27	5,5185	1,6022			
30	Alt	27	4,5926	1,1184	5,416	52	p<,01
	Ust	27	6,3333	1,2403			
31	Alt	27	4,2593	2,0679	5,087	52	p<,01
	Ust	27	6,5926	1,1851			
34	Alt	27	4,3333	1,3009	8,740	52	p<,01
	Ust	27	6,7037	,5417			
36	Alt	27	3,9259	1,8171	6,361	52	p<,01
	Ust	27	6,2963	,6688			
39	Alt	27	4,4815	1,3692	7,253	52	p<,01
	Ust	27	6,5556	,5774			
41	Alt	27	4,2593	1,5088	6,566	52	p<,01
	Ust	27	6,5556	1,0127			
42	Alt	27	3,6667	1,7974	6,345	52	p<,01
	Ust	27	6,3333	1,2403			
44	Alt	27	4,9630	1,4802	6,180	52	p<,01
	Ust	27	6,8148	,4833			



Tablo 2: Öz-düzenleme ölçeği maddelerinin ayırdedicilik değerleri için yapılan ilişkisiz grup t- testi sonuçları

Maddeler	Gruplar	N	X	Ss	t	sd	p
25	Alt	27	3,7037	,9929	9,172	52	p<,01
	Ust	27	5,9630	,8077			
27	Alt	27	3,0741	1,3280	10,634	52	p<,01
	Ust	27	6,4444	,9740			
32	Alt	27	3,2593	,7121	9,434	52	p<,01
	Ust	27	5,1852	,7863			
33	Alt	27	2,2963	1,2346	15,497	52	p<,01
	Ust	27	6,4444	,6405			
35	Alt	27	3,8148	1,0014	10,907	52	p<,01
	Ust	27	6,2593	,5944			
37	Alt	27	3,8519	1,4061	5,851	52	p<,01
	Ust	27	6,0741	1,3847			
38	Alt	27	3,6667	1,4142	5,694	52	p<,01
	Ust	27	5,8519	1,4061			
40	Alt	27	4,3704	1,3053	8,413	52	p<,01
	Ust	27	6,6667	,5547			
43	Alt	27	3,7778	1,7831	7,313	52	p<,01
	Ust	27	6,4444	,6405			



Tablo 3: Öz-yeterlik ölçeği maddelerinin ayırdedicilik değerleri için yapılan ilişkisiz grup –t testi sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	t	sd	p
2	Alt	27	2,9259	1,35663	10,084	52	p<,01
	Ust	27	6,0370	,85402			
6	Alt	27	4,6296	1,62073	6,055	52	p<,01
	Ust	27	6,6296	,56488			
8	Alt	27	3,4444	1,28103	9,894	52	p<,01
	Ust	27	6,2222	,69798			
11	Alt	27	2,5926	1,15223	13,263	52	p<,01
	Ust	27	6,0741	,72991			
13	Alt	27	3,5185	1,22067	7,638	52	p<,01
	Ust	27	6,0741	1,23805			
16	Alt	27	2,4074	1,04731	12,753	52	p<,01
	Ust	27	5,6296	,79169			
18	Alt	27	2,5556	,93370	13,028	52	p<,01
	Ust	27	5,4815	,70002			
19	Alt	27	3,9630	1,82886	6,402	52	p<,01
	Ust	27	6,3704	,68770			
9	Alt	27	2,7407	,94432	14,951	52	p<,01
	Ust	27	6,1852	,73574			



Tablo 4: İçsel değer ölçeği maddelerinin ayırdedicilik değerleri için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	t	sd	p
1	Alt	27	3,2222	1,5275	6,816	52	p<,01
	Ust	27	5,7407	1,1633			
4	Alt	27	3,8519	1,2311	11,017	52	p<,01
	Ust	27	6,7037	,5417			
5	Alt	27	3,6667	1,1767	10,425	52	p<,01
	Ust	27	6,4074	,6939			
7	Alt	27	3,6296	1,4182	6,348	52	p<,01
	Ust	27	5,6667	,8771			
10	Alt	27	3,3704	,8389	12,639	52	p<,01
	Ust	27	5,7037	,4653			
14	Alt	27	4,1111	1,3681	6,283	52	p<,01
	Ust	27	6,0741	,8738			
15	Alt	27	3,7778	1,2810	10,634	52	p<,01
	Ust	27	6,5926	,5007			
17	Alt	27	3,4444	1,4233	6,566	52	p<,01
	Ust	27	5,7407	1,1298			
21	Alt	27	3,5185	1,6022	7,834	52	p<,01
	Ust	27	6,2593	,8590			

Tablo 5: Sınav kaygısı ölçeği maddelerinin ayırdedicilik değerleri için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	t	sd	p
3	Alt	27	2,4074	1,21716	6,855	52	p<,01
	Ust	27	4,8148	1,35978			
12	Alt	27	2,7037	1,43620	9,162	52	p<,01
	Ust	27	5,7037	,91209			
20	Alt	27	2,8519	1,76948	7,130	52	p<,01
	Ust	27	5,6667	1,03775			
22	Alt	27	2,2593	1,50876	4,605	52	p<,01
	Ust	27	4,0741	1,38469			



ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	21.11.1977	
Doğum Yeri	İstanbul	
Lise	1991-1994	Lapseki Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Lisans	1994-1998	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeliği Bölümü
Yüksek Lisans	1998-2000	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Doktora	2001-2005	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar	1999- Devam Ediyor	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

