



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

DÜRTÜSELLİK VE RUMİNASYONUN AKADEMİK ÖZ DÜZENLEME İLE İLİŞKİSİNDE
DUYGU DÜZENLEMENİN VE AMAÇ YÖNELİMLERİNİN ARACI ROLÜ

Habibe BİLGİLİ

Doktora Tezi

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

DÜRTÜSELLİK VE RUMİNASYONUN AKADEMİK ÖZ DÜZENLEME İLE İLİŞKİSİNDE
DUYGU DÜZENLEMENİN VE AMAÇ YÖNELİMLERİNİN ARACI ROLÜ

THE MEDIATOR ROLES OF EMOTION REGULATION AND GOAL ORIENTATIONS IN
ACADEMIC SELF-REGULATION'S RELATIONSHIP TO IMPULSIVITY AND RUMINATION

Habibe BİLGİLİ

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Habibe BİLGİLİ'nin hazırladığı “Dürtüsellik ve Ruminasyonun Akademik Öz Düzenleme ile ilişkisinde Duygu Düzenlemenin ve Amaç Yönelimlerinin Aracı Rolü” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Gökhan ATİK

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. İbrahim KEKLİK

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Arif ÖZER

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Devrim ERDEM

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 07/03/2022 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme düzeyleriyle ilişkili değişkenleri incelemektir. Çalışmada, dürtüsellik ve ruminasyonun akademik öz düzenleme ile ilişkilerini ve bu ilişkiler arasında amaç yönelimleri, bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmenin aracı rollerini sınamak amacıyla yapısal bir model geliştirilmiştir. Araştırmanın verileri; Akademik Öz Düzenleme Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, Başarı Yönelimleri Ölçeği, Barratt Dürtüsellik Ölçeği ve Ruminatif Düşünme Biçimleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya Türkiye’de çeşitli üniversitelerde öğrenim gören, 538 Kadın (%74.7), 177 Erkek (%24.6) ve cinsiyet belirtmeyen 5 kişi olmak üzere toplam 720 üniversite öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizi LISREL paket programlarından yararlanılarak yapısal eşitlik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen nihai modelde, dürtüsellüğün akademik öz düzenlemeyi doğrudan, negatif yönde yordadığı, bilişsel yeniden değerlendirme, öğrenme ve performans yönelimleri aracılığıyla, dolaylı olarak akademik öz düzenlemeyi yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ruminasyonun akademik öz düzenlemeyi doğrudan veya dolaylı olarak yordamadığı, ruminasyonun sadece duygu düzenlemenin alt boyutlarından bastırma üzerinde anlamlı bir yordama etkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Bastırmanın ise akademik öz düzenleme üzerinde yordama etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular, sınırlılıklar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: akademik öz düzenleme, dürtüsellik, ruminasyon, duygu düzenleme, amaç yönelimleri.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the variables associated with university students' academic self-regulation levels. In this study, a structural model was used to examine the relationships between impulsivity, rumination, and academic self-regulation and the mediating roles of goal orientation, cognitive reappraisal, and suppression in these relationships. Goal orientations were examined with learning and performance subcategory, emotion regulation strategies were examined with cognitive reappraisal and suppression sub-dimensions. Data collection tools were Academic Self-Regulation Scale, Emotion Regulation Scale, Goal Orientation Scale, Barratt Impulsivity Scale, and Ruminative Thinking Style Scale. The participants consisted of 720 university students, 538 females (72.4%) and 177 males (24.6%), and 5 person which did not state their gender, which have educated in different universities in Turkey. Data were analyzed by utilizing structural equation model on LISREL package program. The final model showed that impulsivity directly and negatively predicted academic self-regulation and indirectly predicted academic self-regulation through cognitive reappraisal, learning and performance goal orientation. Likewise, the model showed that rumination neither directly nor indirectly predicted academic self-regulation. Rumination only had predictor effect on suppression which is a subcategory of emotion regulation. Furthermore, suppression did not predict to academic self-regulation. Findings, limitations and recommendations for researchers and practitioners were discussed.

Keywords: academic self-regulation, impulsivity, rumination, emotion regulation, goal orientation.

Teşekkür

Öz düzenleme ile ilgili bu tezi yazarken kendim de başlı başına bir öz düzenleme mücadelesi verdiğimi söyleyebilirim. Erteleme ve kendini engelleme davranışına karşı koymak, yoğun kaygı, stres ve olumsuz duygularla baş edebilmek ve ruminasyondan uzaklaşmak için büyük bir çaba harcadım. Bu süreçte, öz düzenlemenin önemini bir kez daha kavradım. Umarım tezde sunulan bilgiler okuyucuların da öz düzenlemeyi anlamalarına yardımcı olur.

Bu tezin yazılması sürecinde birçok insanın emeği oldu. Ancak daha önemlisi, insani yönümü geliştirmeme ve bugün olduğum kişiye dönüşmemde arkadaşlarımın ve hocalarımla büyük katkıları vardır. Bu vesileyle onlara teşekkür etmek isterim. Öncelikle tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim KEKLİK'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Her zaman tüm içtenliğiyle bana yöneldiğini ve beni önemseydiğini hissettim. Yaptığımız bütün sohbetler, dersteki tartışmalarımız, kendi hayatıyla ilgili paylaştıkları, bana birçok meseleye derinden bakabilmeyi, içinde olduğum kültür, toplumu ve yaşayışı sorgulayabilmeyi öğretti. Hiçbir zaman insani yönünü ve kırılgan yanını, biz öğrencilerine göstermekten çekinmedi. Bu anlamda, bize de insan olarak kendimize daha çok odaklanabilmemiz ve insani yönümüzü geliştirmemiz için örnek oldu. Tüm bunların doktora tezini yazmaktan veya mezun olmaktan daha kıymetli olduğunu düşünüyorum. Elbette tezimi yazmamda, akademik açıdan kendime güvenmemde, incelediğim meseleyi bilimsel yönden tartışmam ve bu tezi ortaya koymamda da büyük katkıları bulunmaktadır. Benim için her zaman ulaşabileceğim, tez ile ilgili veya ilgisiz her türlü sorunu konuşabileceğim bir danışman oldu. Yapacağım çalışmanın gerçekten bilime katkısını veya çalışmanın kıymetini sorgulayarak bakabilmemi sağladı. Kendisine tüm bu katkıları ve desteği için, hayatımda unutamayacağım bir yeri olduğu için sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız hocam.

Arkadaşlarımın da hem akademik alanda hem de akademik alan dışında kendimi geliştirmemde katkıları bulunmaktadır. Arş. Gör. Öznur BAYAR'a çalışmalarına devam

etmemde beni cesaretlendirdiği için, yazdığım birçok metni okuyup geribildirim verdiği, çalışmadığım zamanlarda bana destek olduğu için, bunlardan daha önemlisi çok iyi bir dost olduğu için sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisanstan beri arkadaşım olan Uzm. Psk. Dan. Ainaz SANATI'ya beni o günlerden beri yalnız bırakmadığı için ve bu tezi bitirmeme destek olduğu için minnettarım. Dr. Ahmet ALTINOK'a, doktora ders döneminden itibaren tüm yardımları için, motivasyonumu canlı tutarak çalışmaya devam etmemi sağladığı için, bu tezin verilerinin analizine ve bulgularının raporlaştırılmasına katkı sunduğu için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca yol gösterici ve destekleyici olan, araştırma ve akademik yazma becerilerimin gelişmesinde önemli desteği bulunan, çok sevdiğim hocam Prof. Dr. Arif ÖZER'e teşekkürlerimi sunuyorum. Doç. Dr. Gökhan ATİK'e tez izleme komitesinde bulunarak, tez ile ilgili görüşlerini paylaştığı için, tez konusunu yapılandırmama ve bilimsel araştırma etiğine ve yöntemine uygun bir tez yazılmasını sağladığı için çok teşekkür ederim. Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK'e ve Doç. Dr. Devrim ERDEM'e, tez değerlendirme jürisinde yer alarak, teze ilişkin önemli ve detaylı geribildirimler sundukları için teşekkür ederim.

Kıymetli hocam Prof. Dr. Tuncay ERGENE'ye Hacettepe Üniversitesi'nde görev yaptığım sırada, yapılacak işleri bizim için her zaman kolay ve yapılabilir hale getirdiği için, olumlu bir akademik ve sosyal ortam oluşmasını sağladığı için, bu sayede çalışma isteğimizi artırdığı için teşekkür ederim.

Son olarak aileme desteklerinden ötürü teşekkür etmek istiyorum. Annem Ganime BİLGİLİ'ye, babam Mehmet Ali BİLGİLİ'ye, kardeşlerime ve kardeşlerimin eşlerine, sevgi ve ilgileri için, kendim olma ve özgür olma çabama her zaman saygı gösterdikleri için çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	13
Araştırma Problemi.....	14
Sayıltılar.....	15
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	17
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	20
Akademik Öz Düzenleme Kavramının Kuramsal Temelleri.....	20
Dürtüsellik ile Akademik Öz Düzenlemenin İlişkisi.....	30
Ruminasyon ile Akademik Öz Düzenlemenin İlişkisi.....	38
Duygu Düzenleme Stratejileri ile Akademik Öz Düzenlemenin İlişkisi.....	41
Motivasyonel Değişkenler ile Akademik Öz Düzenlemenin İlişkisi.....	44
Bölüm 3 Yöntem.....	57
Araştırma Modeli.....	57
Çalışma Grubu.....	58
Veri Toplama Araçları.....	59
Verilerin Toplanması.....	62
Verilerin Analizi.....	63

Bölüm 4 Bulgular ve Tartışma	64
Hipotetik Model Testi.....	64
Akademik Öz Düzenleme Model Testine İlişkin Tartışma	76
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	86
Sonuç.....	86
Öneriler	86
Kaynaklar	92
EK-A: Kişisel Bilgi Formu	116
EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	117
EK-C: Etik Beyanı.....	118
EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cxix
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cxx
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cxxi

Tablolar Dizini

Tablo 1: <i>Başarılı ve Başarısız Performanslardaki Öz Düzenleme Süreçlerindeki Farklılıklar</i>	23
Tablo 2: <i>Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli</i>	26
Tablo 3: <i>Yapısal Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler</i>	65
Tablo 4: <i>Yapısal Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arası İlişkiler Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	67
Tablo 5: <i>Yapısal Modelde Yer Alan Örtük Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar</i>	70
Tablo 6: <i>Bootstrap Test Sonuçları</i>	75



Şekiller Dizini

Şekil 1. Araştırma Modeli	13
Şekil 2. Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	27
Şekil 3. Hipotetik Model	58
Şekil 4. Ölçme Modeline Ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları	69
Şekil 5. Yapısal Modelde Hesaplanan Standardize Edilmiş Yol Katsayıları.....	72
Şekil 6. Yapısal Modelde Hesaplanan Standardize Edilmiş Yol Katsayıları.....	74



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

WEF: World Economic Form

FFFS: Fight–Flight-Freezing System

BIS: Behavioral Inhibition System

BAS: Behavioral Activation or Approach System

DİS: Davranışsal İnhibisyon Sistemi

DAS: Davranışsal Aktivasyon Sistem

MLSQ: Motivated Strategies for Learning Quastionaire

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları sunulmuştur.

Problem Durumu

Evrimsel bakış açısına göre, kendi davranışlarını düzenlemek, insanlar gibi sosyal canlıların çevreye uyum sağlamaları ve hayatta kalmaları için hayati bir özelliktir (Barkley, 2001). Öz düzenleme, *“içsel ve çevresel gereksinimlere karşı etkili bir şekilde tepki vermek için duygulanım, dikkat ve davranışı düzenleme kapasitesidir”* (Raffaelli vd. 2005, s.54). Öz düzenleme, dikkat, bellek, tepki inhibisyonu gibi yüksek düzeyde bilişsel işlevleri içeren yürütücü fonksiyonlarla ilişkilendirilir ve bu işlevlerin genel olarak öz düzenlemeyi sağladığı bilinir (Hofmann vd., 2012). Yürütücü fonksiyonlar, kişinin davranışlarının gelecekteki sonuçlarını göz önünde bulundurarak kendini kontrol etmesini, o anki davranışlarını düzenleyerek geleceğini şekillendirmesini sağlar. İnsanlar, öz düzenleme aracılığıyla genetik olarak baskın olan tepkilerini engelleyerek, sosyal açıdan kabul edilebilir, daha işlevsel ve daha uyum sağlayıcı tepkilerde bulunurlar (Barkley, 2001).

Sosyal Bilişsel Yaklaşımına göre, insanların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde kontrol sağlayabilme yetkinliği vardır, insan davranışları, yetkin olmayı da içine alan bir öz düzenleme mekanizmasına dayanır (Bandura, 1991; 1999). İnsanlar ne yapabileceklerine ilişkin inançlarını kendileri şekillendirirler, gelecekteki eylemlerinin muhtemel sonuçlarını düşünürler, amaç oluştururlar ve amaçlarına ulaşmak için harekete geçerler (Bandura, 1991). Bandura (2005), öz düzenlemeyi, öz yetkinlik ile açıklar ve öz yetkinliğin entelektüel kapasitenin ve bilişsel becerilerin gelişimde önemli bir rol oynadığını vurgular.

Sosyal Bilişsel Yaklaşım, davranışların motivasyonel olduğunu ve öz düzenlemeye dayandığını vurgular. Bu yaklaşım, kişinin çevresiyle uyumunu, düşünce, dürtü ve davranışlarının kontrolünü kapsayan öz düzenleme süreci (mekanizması) ile açıklar (Bandura, 1997; 1999). Sosyal Bilişsel Yaklaşım dayalı olarak akademik öz düzenleme veya öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramı geliştirilmiştir.

Akademik öz düzenleme, araştırmacıların, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamaya ve akademik performans düzeylerindeki farklılıklarını azaltmaya yönelik çabalarının bir girişimi olarak oluşturulmuş bir kavramdır. Akademik öz düzenlemeyi inceleyen araştırmacılar, öğrenmede yetenek ve zekâ gibi değişmesi güç unsurlar yerine kişinin öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme veya akademik öz düzenleme, Zimmerman (1989, s.4) tarafından *“öğrencinin kendi öğrenme sürecine, üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde katılması”* olarak tanımlanmıştır. Zimmerman (2005, s. 14) tarafından yapılan başka bir tanımda ise akademik öz düzenlemenin *“kişinin bilgi ve beceriler öğrenmesini etkilemek için sistematik olarak tasarlanmış, kendiliğinden üretilen düşünce, duygu ve davranışlar”* olduğu ifade edilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme süreci, akademik görevlere ilişkin öngöründe bulunmayı, akademik görevleri planlamayı, amaç belirlemeyi, öğrenme sürecine uygun stratejileri seçmeyi, kendi başarısızlıklarına ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapmayı ve eksikliklerini telafi etmeyi içermektedir (Pintrich, 2005; Zimmerman 2002; 2005). Akademik öz düzenleme düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğrenme sürecinde hedef belirlerler, plan yaparlar, öğrenme sürecini takip ederler, değerlendirirler ve gerektiğinde yardım alırlar (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bir takım motivasyonel, üst bilişsel ve öz düzenlemeye dayalı stratejilerin kullanılmasını içermektedir. Öz düzenlemeli öğrenen kişiler, öğrenmek için bilişsel stratejiler seçer, öğrenme sürecine ilişkin şüphelerini, korkularını ve düşüncelerini de yöneterek üstbilişsel stratejiler izlerler. Bununla birlikte,

öğrenme sürecinde öz yetkinlik inançları gibi motivasyonel inançlarını da canlı tutar (Zimmerman, 1989). Aslında öğrenme sürecinde herkes bir anlamda öz düzenlemeyi kullanır, öğrenmeye isteklidir ve kendi çabasıyla öğrenir, ancak öz düzenlemeye dayalı öğrenen kişiler, bu stratejileri sistemli olarak kullanmaları, içsel motivasyonlarının yüksek olması, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, geribildirim almaya istekli olmaları ve başarıyı kendi standartlarına göre değerlendirmeleri açısından diğerlerinden farklılaşırlar (Zimmerman, 1990).

Yükseköğretimin önemli rollerinden biri, bireye yaşam boyu kullanacağı, kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmaktır (Wirth ve Perkins, 2008). Öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmak için nasıl öğreneceklerini bilmeye ihtiyaçları vardır (Pintrich vd., 1987). Ancak, eğitim sürecine özgü bazı unsurlar, öğrencilerin yüzeysel ve ezbere dayalı öğrenme stratejilerine yönelmelerine yol açabilmektedir. Yapılan araştırmalar, üniversite öğrencilerinin sınav türüne ve dersin içeriğine göre öğrenme stratejileri benimsediklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, Gencer ve Cakiroglu (2007), fen eğitimi alanında öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları bir çalışmada, eğitimin genellikle sınıf ortamında tartışma yöntemiyle gerçekleştiğini, öğrencilerin ise sınavlara çalışmak için notlara ve öğretmenden gelen talimatlara bağlı kaldıklarını bildirmişlerdir. Beyaztaş ve Senemoğlu (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri seçerken, sınav türü, derslerin içeriği ve öğretmenlerin beklentilerini dikkate aldıkları; ezber gerektiren sözel derslerde, çoktan seçmeli sınavlarda, konuları ezberledikleri; analiz ve değerlendirme gerektiren sayısal derslerde ve yazılı sınavlarda konuları derinlemesine öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin, başarılı olmak ve dersi geçmek amacıyla daha çok ezber ve tekrara dayanan yüzeysel öğrenme yaklaşımına başvurduklarını gösteren çeşitli araştırma bulguları bulunmaktadır (Özdemir ve İlhan-Beyaztaş, 2018). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme önemli bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır.

2019 yılında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgınıyla birlikte yaşam koşulları ve çalışma alışkanlıklarındaki değişiklikler de gençler açısından öz düzenlemenin ve öz düzenlemeli öğrenmenin önemini ön plana çıkarmıştır. Nitekim, Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Form [WEF], 2020) tarafından yayınlanan raporda, öz düzenleme becerilerini de içeren öz yönetim becerileri, 2025 yılının en önemli becerileri arasında gösterilmiştir. Raporda, öz yönetim becerileri arasında, aktif öğrenme, öğrenme stratejileri, dayanıklılık, stres toleransı ve esnekliğe yer verilmiştir. Ayrıca, bu dönemde, gençlerin öz düzenleme güçlükleri yaşadıkları bilinmektedir. Yapılan bir araştırmada, COVID-19 döneminde, gençlerin yetişkinlerle kıyaslandığında, öz düzenleme ve öz yönetim becerilerinde daha çok sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Zinchenko vd., 2020). COVID-19 salgını, üniversite öğrencilerinin yaşam koşullarını ve çalışma alışkanlıklarını değiştirmiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları ile iletişime geçmekte zorlandıkları için öğrenme sürecinde yalnız kaldıklarına ve ihtiyaçları olan akademik desteği alamadıklarına yönelik bulgular yer almaktadır (Algahtani vd., 2021; Coman vd., 2020). Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmak ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmek önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir (Chiu vd., 2021). Üniversite öğrencilerinin, pandemi döneminde, motivasyon eksikliği yaşadıkları, ders çalışma koşulları uygun olmadığı için zorlandıklarına, hedef belirlemede, zaman yönetiminde ve uygun ders çalışma stratejilerini belirlemede güçlük yaşadıklarına yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Amir vd., 2020; Başer vd., 2020; Güneş-Hasgören, 2021; Limniou vd., 2021).

Akademik öz düzenleme, üniversite öğrencilerinin akademik yaşamlarını etkileyen çeşitli değişkenlerle ilişkili bir unsur olarak da ön plana çıkmaktadır. Yapılan çeşitli araştırma bulguları, akademik öz düzenlemenin, üniversite öğrencilerinin, akademik başarılarıyla pozitif yönde (Caprara vd., 2008; Cho ve Shen, 2013; Diseth, 2021; Neuville vd., 2007; Zuffianò vd., 2013), okul terki (Caprara vd., 2008) ve akademik ertelemeye negatif yönde ilişkili olduğunu (Kandemir, 2014; Ng, 2018) ortaya koymuştur.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin, dürtüsellik ve ruminasyon düzeyleri ile akademik öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bu ilişkilerde duygu düzenleme stratejilerinin ve amaç yönelimlerinin aracılık etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bağımlı değişkeni, akademik öz düzenleme, bağımsız değişkenleri dürtüsellik ve ruminasyon, aracı değişkenleri ise duygu düzenleme stratejileri(bilişsel yeniden değerlendirme, bastırma) ve amaç yönelimleridir. Bu değişkenlerin öz düzenleme ve akademik öz düzenleme ile ilişkileri göz önünde bulundurulmuş; dürtüsellik ve ruminasyon biyolojik eğilimleri yansıttığı, duygu düzenlemenin ve amaç yönelimlerinin ise motivasyona ve beceriye dayalı unsurlar olduğu düşünülmüş ve aracı değişken olarak incelenmiştir.

Bu araştırmada, Pekiştirmeye Duyarlılık Teorisi çerçevesinde, davranışsal aktivasyon sistemiyle ilişkili olarak dürtüsellik değişkeni, davranışsal inhibisyon sistemi bağlamında kaygıyla ilişkili olarak ruminasyon ele alınmıştır. Gray'in Pekiştirmeye Duyarlılık Teorisi'ne göre, davranışların motivasyonunu Savaş-Kaç-Donakal Sistemi (FFFS/Fight–Flight-Freezing System), Davranışsal İnhibisyon Sistemi (DİS-BIS/Behavioral Inhibition System) ve Davranışsal Aktivasyon Sistemi(DAS-BAS/Behavioral Activation or Approach System) olmak üzere üç temel sistem belirler (Corr, 2008; McNaughton ve Corr, 2008). Savaş-Kaç-Donakal Sistemi, genel olarak tehlike ve tehdit içeren uyarıcılara karşı verilen panik, korku ve arzu edilmeyen durumdan kurtulma tepkilerini içerir. Davranışsal İnhibisyon Sistemi, kaygı ve kaçınma tepkileriyle, Davranışsal Aktivasyon Sistemi ise öfke ve saldırganlık tepkileriyle ilişkilendirilmektedir (Corr, 2008). Pekiştirmeye Duyarlılık Teorisine göre, anksiyete, inhibisyon veya cezayla ile ilgiliyken, dürtüsellik aktivasyon veya ödöl ile ilgilidir. Dürtüsellik düzeyi yüksek olan kişiler, ödölle karşı hassas, anksiyete düzeyi yüksek olan kişiler ise cezaya karşı hassastır(Corr, 2002; McNaughton ve Corr, 2008). Bu yaklaşıma göre, dürtüsellik, davranışsal aktivasyon bağlamında, ruminasyon ise kaygıya bağlı olarak davranışsal inhibisyon bağlamında açıklanabilir (Torrubia vd., 2008).

Davranışsal inhibisyon ve aktivasyon sistemlerinin öğrenme sürecindeki bazı unsurlarla da ilişkili olduğu bilinmektedir. Smillie vd. (2007) tarafından yapılan deneysel bir araştırmada, inhibisyon düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin ceza durumunda daha yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirdikleri, aktivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise ödül durumunda daha yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada, inhibisyon düzeyi yüksek olan kaygılı mizaçtaki öğrencilerin, yüksek düzeyde değerlendirilme kaygısı yaşadıkları ve düşük düzeyde sınav performansı sergiledikleri görülmüştür (Liew vd., 2014).

Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar, davranışsal aktivasyon düzeyinin yüksek olmasının (dürtüsellik, ödül hassasiyeti ve eğlence arama), alkol kullanımı (Franken ve Muris, 2006; O'Conner vd., 2009; Yen vd., 2019), uyuşturucu madde kullanımı (Franken ve Muris, 2006) ve patolojik kumar oynama (O'Conner vd., 2009) ile ilişkili olduğunu; inhibisyon düzeyinin yüksek olmasının ise depresyon (Hundt vd., 2007), kaygıya duyarlılık (Pickett vd., 2012) ve sosyal kaygıyla (Kimbrel vd. 2012) ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, alkol bağımlılığı hem inhibisyon hem de aktivasyon sisteminin etkileşimiyle de ilişkilendirilmektedir (Wardell vd., 2021). Bu bağlamda, dürtüsel eğilimli olma ve kaygıya duyarlı olmanın, üniversite öğrencilerinde çeşitli psikolojik ve davranışsal sorunlara yol açtığı, bu anlamda öz düzenleme güçlükleri oluşturduğu söylenebilir.

Dürtüsellik, *“kişinin kendisi veya başkaları için olumsuz sonuçlarını düşünmeden, içsel ve dışsal uyarıcılara karşı verilen hızlı ve planlanmamış tepkilerdir”* (Moeller vd., 2001, s.1784). Dürtüsel davranışlar, serotonin eksikliği ve dopamin sistemindeki işlevsizlikler kaynaklanmaktadır (Seo vd., 2008). Dopamin nöronları, ödül nöronları olarak bilinir, amaca ve ödüle yönelik davranışlarla ilişkilendirilir (Salamone vd., 2015). Dürtüsel davranışlar, planlamayı, organizasyonu, amaca yönelik davranma motivasyonunu ve

davranışların sonucunu düşünmeyi içeren beynin yürütücü fonksiyonlarındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır (Crews ve Boettiger, 2009).

Çeşitli araştırmalarda, dürtü kontrolü, öz düzenlemenin bir bileşeni olarak (ör., Barkley, 2001; Hofmann vd. 2012; Raffaelli vd., 2005; Vohs ve Baumeister, 2004), dürtüsellik ise öz düzenlemede başarısızlık olarak (ör., Baumeister ve Heatherton, 1996; Kuhl, 2005) incelenmektedir. Enticott ve Ogloff (2006), dürtüsel davranışların sebeplerini; öngörü eksikliği, hızlı karar verme, yüksek düzeyde otomatik tepki verme, zevki engellemeden hoşlanmama ve inhibisyon kontrol bozuklukları olarak özetlemiş ve dürtüsellüğün, dürtü kontrolünde güçlük yaşamayı da içine alan daha geniş bir kavram olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Hofmann vd. (2012) istek ve dürtüleri baskılayanın öz-kontrol veya dürtü kontrolü olarak adlandırıldığını ancak dürtü kontrolünün aslında öz düzenlemenin yalnızca bir bileşeni olduğunu vurgulamışlardır.

Hoyle ve Moshontz (2004), dürtüsellüğün, akademik ortamlarda öz düzenleme ile ilişkisini iki temel bağlamda açıklamıştır. Yazarlara göre dürtüsellik, riskli davranışlarla sonuçlanabilir, böylece dürtüsellik düzeyi yüksek olan öğrenciler akademik ortamlardan uzaklaşabilir, ayrıca amaca yönelik hareket etmekte güçlük yaşarlar bu da onların akademik görevlerde başarısız olmasına sebep olabilir. Nitekim, önceki araştırmalar dürtüsellüğün, okul terki (Fredriksen vd., 2014), aşırı alkol tüketimi (Hair ve Hampson, 2006; Quinn vd., 2011; Riley vd., 2018), akademik erteleme (Johnson ve Bloom, 1995; Rabin vd., 2011; Rebetez vd., 2018) ve düşük akademik performansla (Hair ve Hampson, 2006; Pope, 2010; Spinella ve Miley, 2003; Lozano vd., 2014) ilişkili olduğuna yönelik bulgular ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalarda, beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk, dürtü kontrolüyle ilişkilendirilmektedir (Carver, 2005; Grumm ve von Collani, 2009; Naveh vd., 2015). Sorumluluk özelliği yüksek olan bireylerin, içsel motivasyon düzeylerinin, akademik öz düzenleme düzeylerinin ve aktif öğrenme düzeylerinin de yüksek olduğuna yönelik bulgular yer almaktadır (Barros vd., 2021; Bidjerano ve Dai, 2007; Corr vd., 2013; Costantini vd., 2020; Furnham vd., 2003; Naveh vd., 2015; Tabak ve Nguyen, 2013).

Ayrıca dürtüsel tarzda düşünen öğrencilerin, problemleri hızlı ancak yanlış çözdükleri bilinmektedir (Lozano vd., 2015; Nietfeld ve Bosma, 2003). İlgili araştırma bulguları ışığında, dürtüsellik, davranışsal aktivasyonla, öz düzenlemeyle ve öğrenmeyle ilişkileri göz önünde bulundurularak bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada incelenen diğer bağımsız değişken ise ruminasyondur.

Ruminasyon, Brinker ve Dozois (2009, s. 4-5) tarafından *“geçmişe, geleceğe ve içinde bulunan ana ilişkin; tekrarlayan, yinelenen, kontrol edilemeyen ve müdahaleci nitelikteki; olumlu, olumsuz ve nötral nitelikteki düşünceler”* olarak tanımlanmıştır. Nolen-Hoeksema vd., (1993, s. 20) ise depresyonda görülen ruminatif tepkiyi *“bireyin kasıtlı olarak, kendilerini rahatlatmak eylemlerinde bulunmak yerine, depresif semptomlarına odaklanarak, çarpıtılmış olumsuz nitelikteki birtakım düşüncelere odaklanmasını içeren davranış ve dikkat stilini benimsemesi”* şeklinde tanımlamıştır.

Ruminasyon, yürütücü fonksiyonlardaki sorunlarla ve öz düzenleme güçlükleriyle ilişkilendirilir ve ruminatif düşünceyle baş etmek, duygu ve bilişleri düzenlemenin bir bileşeni olarak ele alınır (Solberg-Nes vd., 2009). Whitmer ve Banich (2007), tarafından yapılan bir çalışmada ruminasyon yürütücü fonksiyonlardan, bilişsel esneklikle ilişkili olarak incelenmiş, ruminasyon düzeyi yüksek olan katılımcıların kendilerine verilen zihinsel görevlerden ilkine odaklanmaya eğilimli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ruminasyonun öğrenme sürecinde, dikkat, bellek gibi işlevlerle ilişkili olduğu bilinmektedir. Örneğin Lyubomirsky vd. (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, ruminasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin verilen bir metni okuma, ders videosu izleme, yazım hatalarını düzeltme şeklindeki akademik görevlerde daha çok zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır.

Kuhl ve Baumann (2000), ruminasyonu öz düzenlemenin içe dönük-işsel bileşeni olarak ele almış ve ruminasyonun aynı zamanda olumsuz içerikteki düşüncelerle baş etme mekanizması olarak işlev gördüğünü açıklamıştır. Yapılan araştırmalar ruminasyonun, erteleme davranışı (Constantin vd., 2018), depresyon (Burg ve Michalak, 2011; Cano-López vd., 2021; Nepon vd., 2011), yeme bozukluğu (ör., Birmachu vd., 2021;

Palmieri vd., 2021), alkol bağımlılığı (Bravo vd., 2018; Pollack vd., 2021) ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ruminasyonun, akademik ortamlarda olumlu ve olumsuz işlevleri olabilir (Van Boekel ve Martin, 2014). Soliemanifar vd. (2014), ruminasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öğrenmede uzmanlaşmaya yönelik amaç yönelim düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Larsen ve Prizmic (2004), öğrenmede ruminasyondan kaçınmayı olumsuz olay, duygu ve düşüncelerden uzak durma hali olarak ele almış ve öğrenme ortamında ruminasyondan kaçınmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Kryš vd. (2020), öğrenmeye ve problem çözmeye yönelik ruminasyonu amaca yönelik ruminasyon olarak tanımlamıştır ve akademik performansla pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Reindl vd. (2020), öğrenmede ruminatif düşünme stratejisine başvuran öğrencilerin, başarısız olmakla ilgili ruminatif düşünceler sergiledikleri, akademik görevlere odaklanmak yerine sürekli neyi yanlış yaptıklarını düşünme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada ruminasyonun, inhibisyon, kaygı, öğrenme ve öz düzenlemeyle ilişkileri düşünülmüş, ruminasyon bağımsız değişken olarak ele alınmıştır ve akademik öz düzenleme ile ilişkilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Kişinin biyolojik yönelimlerine ve bilişsel süreçlerine amaçlı davranışları yön verdiği bilinmektedir. Beyne gelen uyarıcılar, dürtü, ihtiyaç ve beklentiler davranış olarak ortaya çıkmadan önce kişi, uyarıcıları seçici olarak algılar, kendisini amaca götürecek, uyum sağlayıcı davranışlara yönelerek bilişsel süreçleri üzerinde kontrol sağlar (Knyazev vd. 2008). Bu bağlamda çalışmada, biyolojik eğilimleri ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkide öğrenme, beceri ve motivasyona dayalı değişkenlerin aracılık rollerini incelemek amacıyla duygu düzenleme stratejileri ve amaç yönelimleri ele alınmıştır.

Öğrenme sürecinde duyguların önemli bir gücü bulunmaktadır (Pekrun vd., 2002; Rowe vd., 2015). Çeşitli araştırmalar, duyguların, öğrenmede bilişsel stratejileri, öğrenmeden alınan doyum ve akademik başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur (Cho ve Heron, 2015; Gaeta vd., 2021; MacIntyre ve Vincze, 2017; Pekrun vd., 2002; Villavicencio

ve Bernardo, 2013). Her zaman için, olumlu duygu, öğrenmede olumlu etkiler oluşturmaz. Duygu düzenleme stratejileri, duyguların öğrenme sürecindeki işlevini belirlemektedir (Ben-Eliyahu, 2019). Gross (1998, s. 224) duygu düzenlemeyi *“kişinin hissettiği duyguları, duyguları deneyimlediği zamanı, duyguları deneyimleme ya da ifade etme şeklini etkileme girişimi”* olarak tanımlamaktadır. Bilişsel yeniden değerlendirme, *“duygunun olduğu sırada ortaya çıkan, kişinin durumu anlamlandırma şeklini değiştirerek, o durumun kişi üzerindeki duygusal etkisini azaltmayı sağlayan duygu düzenleme stratejisidir”* (Gross, 1998, s. 231; Gross, 2002, s. 283). Baskılama ise *“duygu oluşuktan sonra ortaya çıkan ve içsel hislerin dışa vurumunu ket vurmaya (inhibisyon) içeren duygu düzenleme stratejisidir”* (Gross, 1998, s. 226; Gross, 2002, s. 283).

Ben-Eliyahu (2019), duygu düzenleme stratejileri ile öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecini birlikte ele almış, öğrenme sürecinde kişinin çeşitli tepkilerini değiştirerek duygularını düzenlediğini açıklamıştır. Yazar, öğrencilerin olumlu duygularını artırmak veya olumsuz duygularını azaltmak amacıyla ders çalışmaya yönelebileceğini bu sebeple, duygu düzenleme stratejilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde farklı işlevlerde kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Gross ve John (2003) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, duygusal tepkiyi yaşamak yerine bastırmaya çalışmanın, kişi unutmaya yönelttiği için öğrenme sürecinde hafızayı olumsuz etkilediğini vurgulanmıştır. Ben-Eliyahu bireysel olarak ve arkadaşları ile yapmış olduğu çalışmalarda, akademik duygusal öğrenme kavramı üzerinde durmuş, bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmenin akademik öz düzenleme ile ilişkili olduğunu açıklamışlardır (Ben-Eliyahu, 2019; Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013; Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2015).

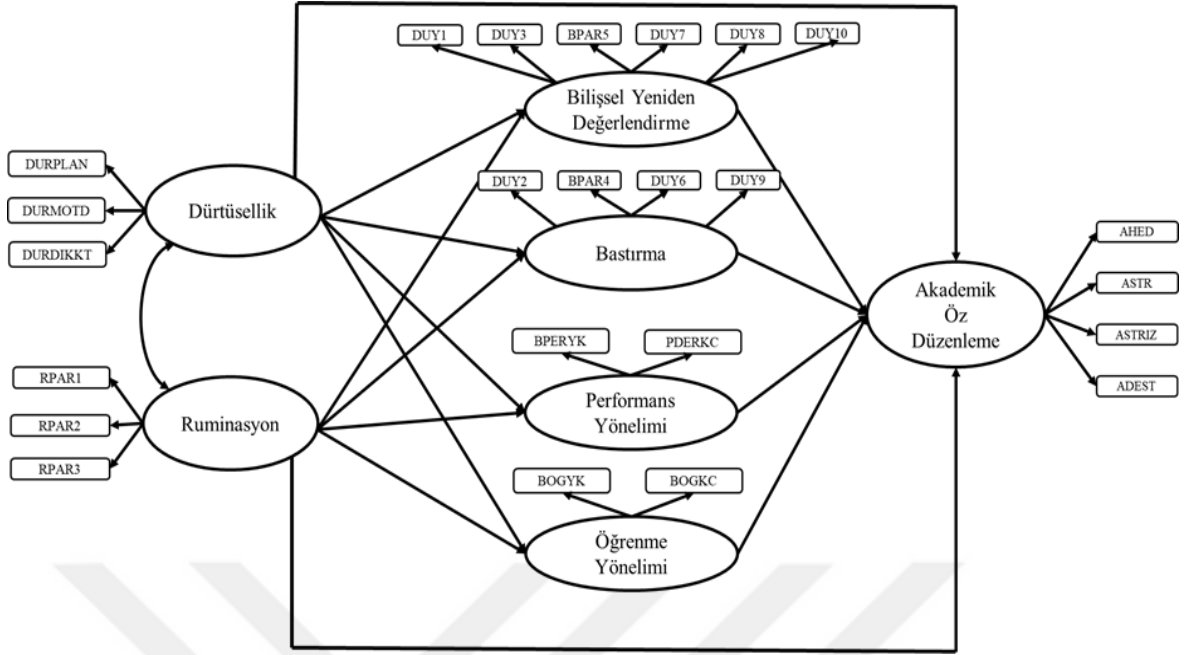
Bu çalışmada incelenen aracı değişkenlerden ikincisi amaç yönelimleridir. Literatürde, amaç yönelimleri, akademik öz düzenleme ile ilişkili olarak, motivasyonel değişkenler başlığında incelenmektedir. Bazı çalışmalarda, motivasyonel inançların; öz yetkinlik, görev yönelimi, içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını içerecek şekilde ele

alınmış ve motivasyonel süreçlerin akademik öz düzenlemeyle ve akademik performansla ilişkisine yönelik bulguların ortaya konulmuştur (Caprara vd., 2008; Koca ve Dadandı, 2019; Komarraju ve Nadler, 2013; Sadi ve Uyar, 2013; Schunk ve Zimmerman, 2007; Wilson ve Narayan, 2016; Yusuf, 2011).

Pintrich (2003, s. 676), amaç yönelimlerini *“akademik görevlere yaklaşma ve akademik görevlerle ilgilenme sebepleri ve amaçları”* olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanım ise *“(kişinin) bir görevi gerçekleştirme sebeplerini ve amaçlarını, göreve yönelik performansını değerlendirme standartlarını içeren genel bir eğilim”* şeklindedir (Schunk, DiBenedetto, s. 213). Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olmak üzere dört boyutlu yapıda incelenmektedir. Öğrenme (uzmanlaşma) amaç yönelimleri, öğrenmeye yönelme, başarı ve yetkinlik elde etmeye yönelik amaçları; performans ise yüksek not elde etmek gibi performansa yönelik amaçları içermektedir (Elliot ve Murayama, 2008). Amaç yönelimleri, bazı çalışmalarda, iki ve üç boyutlu olarak (De Clercq vd., 2013; McKinney, 2014; Pintrich, 2000; Sawalhah ve Al Zoubi, 2019) bazı çalışmalarda ise dört boyutlu olarak (Cecchini-Estrada ve Méndez-Giménez 2017; Radosevich vd., 2004; Zhou ve Wang, 2019) incelenmektedir. Önceki çalışmalarda, genel olarak öğrenme (uzmanlaşma) ve performans amaç yönelimleri boyutları ön plana çıkmaktadır. Cellar vd. (2011) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, genellikle performans kaçınma boyutunun araştırmalarda daha az rapor edildiği bildirilmiştir. Öğrenme (uzmanlaşma) amaç yönelimlerinin, akademik öz düzenlemeyle pozitif yönde (Atasoy, 2015; Cho ve Shen 2013; De Clercq vd., 2013; Valle vd., 2003; Yeh vd., 2019; Zhou ve Wang, 2019), performans amaç yönelimlerinin ise akademik öz düzenlemeyle negatif yönde ilişkili olduğuna (Cho ve Shen, 2013; Valle vd., 2003) yönelik araştırma bulguları yer almaktadır. Bazı çalışmalarda ise performans amaç yönelimlerinin, akademik öz düzenlemeyle ilişkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Atasoy, 2015; Yeh vd., 2019; Zhou ve Wang, 2019). Buradan hareketle, bu çalışmada amaç

yönelimleri öğrenme yönelimleri ve performans yönelimleri olmak üzere iki boyutlu yapıda incelenmiştir.

Akademik öz düzenlemeyle ilgili çalışmalarda, motivasyonel ve bilişsel değişkenlerin sıklıkla incelenmektedir (ör. Hofer ve Yu, 2003; Li ve Zheng, 2018, Musso vd., 2019; Vollmeyer ve Rheinberg, 2006). Öz düzenleme, dürtü kontrolünü ve duygu düzenlemeyi de içeren geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır (Raffaelli vd., 2005). Akademik öz düzenleme, motivasyonel stratejileri, bilişsel stratejileri, motivasyonu canlı tutmayı ve duyguları düzenlemeyi de içeren üst bilişsel stratejileri kapsar (Pintrich, 2005, Zimmerman, 2005). Bu çalışmada; dürtüselliğin ve ruminasyonun biyolojik eğilimle ve öz düzenlemeyle ilişkileri düşünülerek bağımsız değişkenler olarak; duygu düzenleme stratejilerinin ve amaç yönelimlerinin, öğrenme ve akademik öz düzenlemeyle ilişkileri göz önünde bulundurularak aracı değişkenler olarak seçilmiştir. Akademik öz düzenlemeyle ilişkili biyolojik, motivasyonel ve duygu düzenlemeyle ilgili değişkenlerin aracı rollerinin incelenmesinin, akademik öz düzenlemenin anlaşılması açısından ve üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme düzeylerinin daha iyi anlayabilmek amacıyla, dürtüsellik ve ruminasyonun akademik öz düzenleme ile ilişkisinde duygu düzenleme stratejilerinin alt boyutları olan bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmenin, amaç yönelimlerinin alt boyutları olan öğrenme ve performans amaç yönelimlerinin aracı rollerini incelemek amacıyla bir model geliştirilmiştir. Geliştirilen model Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, biyolojik eğilimle ilişkili değişkenler, motivasyonel değişkenler ve duygu düzenleme değişkenleri ele alınarak bu değişkenlerin akademik öz düzenlemeyle ilişkilerini açıklamaya odaklanılmıştır. Bu kapsamda, bu araştırmada biyolojik eğilimle ilişkili olarak dürtüsellik ve ruminasyon, duygu düzenleme stratejileri olarak bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma, motivasyonel değişkenler olarak amaç yönelimlerinin öğrenme ve performans amaç yönelimleri alt boyutları ele alınmıştır. Bu çalışmada, akademik öz düzenleme bağımlı değişken, dürtüsellik ve ruminasyon bağımsız değişkenler, duygu düzenleme stratejileri ve amaç yönelimleri aracı değişkenlerdir.

Dürtüsellik ve ruminasyon gibi biyolojik eğilimlerini yansıtan özellikler ile beceriye ve öğrenmeye dayalı, geliştirilebilir, motivasyonel unsurların akademik öz düzenlemeyle ilişkilerinin incelenmesiyle elde edilecek bulguların, üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileriyle ilişkili, motivasyonel ve duygu düzenlemeye dayalı unsurların anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte, motivasyonel ve duygu düzenleme değişkenlerine yönelik bulguların, akademik öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale programlarının hazırlanması ve programlanmasında

araştırmacı ve psikolojik danışmanlara fikir sunabileceği, bu açıdan bu değişkenlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin dürtüsellik ve ruminasyon düzeyleri ile akademik öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel yeniden değerlendirme, bastırmanın, öğrenme ve performans yönelimlerinin aracı rolünü inceleyen bir model geliştirmektir.

Bu çalışmada incelenen değişkenlerin, üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerinin gelişmesini destekleyecek ve akademik çalışmaları üzerinde kendi kontrollerini artıracak, psikolojik danışma, psiko-eğitim veya eğitim programlarının hazırlanmasında bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın bulgularından yola çıkılarak öğretim elemanlarının öğrencilerin akademik becerilerini, motivasyonlarını ve duygu düzenleme becerilerini artıracak ders içi etkinliklere yer verilmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır. Bu araştırma bulgularından yola çıkılarak üniversitede çalışan psikolojik danışmanlara, araştırmacılara ve öğretim elemanlarına yönelik bazı öneriler sunulacaktır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel problem sorusu; “Ruminasyon ve dürtüsellik ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkiye performans yönelimleri, öğrenme yönelimi, bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirme aracılık etmekte midir?” şeklindedir. Araştırma sorusunun ayrıntılı ele alınabilmesi için aşağıda sunulan sorulara yanıt aranmıştır:

Alt Problemler

1. Dürtüsellik, akademik öz düzenleme değişkenini istatistiksel olarak önemli düzeyde yordamakta mıdır?
2. Ruminasyon, akademik öz düzenleme değişkenini istatistiksel olarak önemli düzeyde yordamakta mıdır?
3. Dürtüsellik akademik öz düzenleme ile ilişkisinde bilişsel yeniden değerlendirme aracılığıyla istatistiksel olarak önemli midir?

4. Dürtüsellüğün akademik öz düzenleme ile ilişkisinde bastırmanın aracı rolü istatistiksel olarak önemli midir?
5. Dürtüsellüğün akademik öz düzenleme ile ilişkisinde öğrenme yöneliminin aracı rolü istatistiksel olarak önemli midir?
6. Dürtüsellüğün akademik öz düzenleme ile ilişkisinde performans yöneliminin aracı rolü istatistiksel olarak önemli midir?
7. Ruminasyonun akademik öz düzenleme ile ilişkisinde bilişsel yeniden değerlendirmenin aracı rolü istatistiksel olarak önemli midir?
8. Ruminasyonun akademik öz düzenleme ile ilişkisinde bastırmanın aracı rolü istatistiksel olarak önemli midir?
9. Ruminasyonun akademik öz düzenleme ile ilişkisinde öğrenme yöneliminin aracı rolü istatistiksel olarak önemli midir?
10. Ruminasyonun akademik öz düzenleme ile ilişkisinde performans yöneliminin aracı rolü istatistiksel olarak önemli midir?

Sayıtlılar

Bu araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin veri toplama araçlarına gerçek durumu yansıtacak şekilde cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışmanın bulguları 2021 yılı Mayıs ayında tam zamanlı uzaktan eğitimin gerçekleştirildiği ve Pandemi sebebiyle kısmi sokağa çıkma kısıtlamalarının uygulandığı bir dönemde toplanmıştır. Katılımcıların veri toplama araçlarına vermiş oldukları yanıtlar, katılımcıların içinde bulundukları koşulları ve uzaktan eğitim sürecine özgü özellikleri yansıtabilir. Pandemi döneminde gençlerin öz düzenleme güçlükleri yaşadıkları (Zinchenko vd., 2020), uzaktan eğitime geçişle birlikte kendi kendilerine öğrenmek zorunda kaldıkları, bu süreçte akademik

açından zorlandıkları (Forakis vd., 2021; Güneş-Hasgören, 2021; Limniou vd., 2021), kariyerleri ve eğitimleri ile ilgili kaygılar yaşadıkları (Kılınçel vd., 2020; Ranta vd., 2020) bilinmektedir. Dolayısıyla, Pandemi döneminde görülen öz düzenleme sorunları ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan akademik sorunlar, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme düzeylerini etkilemiş olabilir. Bununla birlikte, Pandemi döneminde hissedilen kaygı ve belirsizlik, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin, ruminasyon ve duygu düzenleme düzeylerini etkilemiş olabilir. Bu bağlamda, çalışmanın bulgularının, verilerin toplandığı zamana özgü sınırlılıkları içerdiği söylenebilir.

2. Bu çalışmada, araştırmacı iletişim halinde olduğu üniversite öğrencilerine ve öğretim elemanlarına ulaşarak, gönüllü katılımcılardan veri toplamıştır. Yöntem bölümünde açıklanan, çalışma grubunda kadınların sayısının daha fazla olması, araştırmacının çalışma grubunda cinsiyet dağılımı açısından farklılık oluşturmaktadır. Bu durum örnekleme ilişkin sınırlılık olarak ele alınabilir.
3. Araştırma kapsamında incelenen; akademik öz düzenleme değişkeni, Akademik Öz Düzenleme Ölçeğinin (Martinez-Pons, 2000; Kaplan, 2004); dürtüsellik değişkeni, Barratt Dürtüsellik Ölçeğinin (Kısa Form) (Barratt, 1995; Tamam vd., 2013), ruminasyon değişkeni, Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeğinin (Brinker ve Dozois, 2009; Karatepe, 2010); duygu düzenleme stratejileri değişkeni, Duygu Düzenleme Ölçeğinin (Gross ve John, 2003; Totan, 2015); başarı yönelimleri değişkeni ise Başarı Yönelimleri Ölçeğinin (Elliot ve Murayama, 2008; Arslan ve Akın, 2015) ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmada kullanılan Akademik Öz Düzenleme Ölçeğinin orijinalinin Almanca dilinde olması, ölçeğe ilişkin bilgilerin uyarılama çalışmasından elde edildiği bu anlamda sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

Tanımlar

Akademik Öz Düzenleme: Zimmerman (1989, s. 4) tarafından *“öğrencinin kendi öğrenme sürecine, üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde katılması”* olarak tanımlanmıştır. Zimmerman (2005, s. 14), tarafından yapılan başka bir tanımda ise akademik öz düzenlemenin *“kişinin, bilgi ve beceriler öğrenmesini etkilemek için sistematik olarak tasarlanmış, kendiliğinden üretilen düşünce, duygu ve davranışlar”* olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada akademik öz düzenleme, öğrenme sürecinde hedef belirleme, strateji uygulama, strateji izleme ve yardım alma alt boyutlarıyla ele alınmıştır. Hedef belirleme, öğrencinin, öğrenme sürecine ilişkin uzak ve yakın hedeflerini belirlemesini; strateji uygulama, öğreneceği konuya uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve kullanmasını; strateji izleme, öğrenme sürecindeki gidişatını değerlendirmesini, yardım alma ise öğrenmede zorlandığı durumlarda arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yardım almasını içermektedir.

Öz Düzenlemeli Öğrenme: *“Öğrencinin öğrenme koşullarını, kendi bilişlerini, motivasyonunu ve davranışlarını düzenlemesi, aktif ve yapıcı bir şekilde öğrenme sürecine katılması”* olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2005, s. 452). Öz düzenlemeyi inceleyen araştırmacıların, akademik öz düzenleme ile öz düzenlemeli öğrenme kavramlarını birbirinin yerine kullandıkları söylenebilir (ör. Schunk, 2005; Zimmerman, 1989).

Ruminasyon: Brinker ve Dozois (2009, s. 4-5) tarafından *“geçmişe, geleceğe ve içinde bulunan ana ilişkin, tekrarlayan, yinelenen, kontrol edilemeyen ve müdahaleci nitelikteki olumlu, olumsuz ve nötral nitelikteki düşünceler”* olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada ruminasyon, bireylerin ruminatif düşünme düzeylerine yansıtan ölçümler elde edilmiştir.

Dürtüsellik: Dürtüsellik, Moeller vd. (2001, s. 1784) tarafından *“kendisi veya başkaları için olumsuz sonuçlarını düşünmeden, içsel ve dışsal uyarıcılara karşı verilen hızlı ve planlanmamış tepkiler”* olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada dürtüsellik, dikkate

yönelik dürtüsellik, motor dürtüsellik ve plan yapmama alt boyutlarıyla ele alınmıştır. Dikkate yönelik dürtüsellik, dikkatsizlik ve bilişsel düzensizliği; motor dürtüsellik alt boyutu, motor aktivitede dürtüsel olmayı ve sabırsızlığı; plan yapmama alt boyutu, kontrolünü sağlayamama ve bilişsel karışıklığa tahammülsüzlüğü içermektedir.

Bastırma: Baskılama veya bastırma *“duygu oluştuktan sonra ortaya çıkan ve içsel hislerin dışa vurumunu ket vurmaya (inhibisyon) içeren duygu düzenleme stratejisi”* olarak tanımlanmıştır (Gross, 1998, s. 226; Gross, 2002, s. 283). Bastırma duygu düzenleme stratejisi, kişinin duygularını anlamak, ifade etmek veya bilişsel olarak duygularını anlamlandırmak yerine baskılayarak gizlemesini içermektedir. Bu çalışmada bastırma, duygu düzenleme stratejilerinden biri olarak ele alınmış ve bastırma stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin ölçümler elde edilmiştir.

Bilişsel yeniden değerlendirme: Bilişsel yeniden değerlendirme *“duygunun oluştuğu sırada ortaya çıkan, kişinin durumu anlamlandırma şeklini değiştirerek, o durumun kişi üzerindeki duygusal etkisini azaltmayı sağlayan duygu düzenleme stratejisi”* şeklinde tanımlanmıştır (Gross, 1998, s. 231; Gross, 2002, s. 283). Bilişsel yeniden değerlendirmede kişi duyguyu oluşturan olaya ve duruma ilişkin bilişsel değerlendirmelerini değiştirerek duygularını, duygularının kendisi için anlamını ve duygularını ifade etme şeklini değiştirmektedir.

Amaç yönelimleri: Amaç yönelimleri *“(kişinin) bir görevi gerçekleştirme sebepleri ve amaçlarını, göreve yönelik performansını değerlendirme standartlarını içeren genel bir eğilimi”* ifade etmektedir (Schunk, vd., 2016, s. 213). Amaç yönelimleri spesifik ya da genel amaçlardan daha farklı bir kavramdır. Kişinin başarıya ilişkin odağını ve motivasyonunu içermektedir. Bu çalışmada, amaç yönelimleri, öğrenme ve performans alt boyutlarıyla incelenmiştir.

Öğrenme amaç yönelimleri: *“Öğrenciyi, öğrenmeye, anlamaya yeni beceriler geliştirmeye, içsel standartlarını kullanarak kendini geliştirmeye odaklanmaya yönlendiren amaçlardır”* (Pintrich, 2003, s. 676). Öğrenme veya uzmanlaşma amaç yönelimleri,

öğrenmeye yönelme, başarı ve yetkinlik elde etmeyi kapsamaktadır (Elliot ve Murayama, 2008). Öğrenme amaç yönelimi, kişinin bir göreve yaklaşırken öğrenmeye, uzmanlık kazanmaya, kendine ilişkin yeterliliklerini onaylamaya odaklanmasını ifade etmektedir. Bu çalışmada, öğrenme amaç yönelimlerine ilişkin ölçümler öğrenme kaçınma amaç yönelimi ile öğrenme yaklaşma amaç yönelimlerini içerecek şekilde ele alınmıştır. Öğrenme yaklaşma yönelimi, içsel yeterlik kazanmaya odaklanmayı, öğrenme kaçınma amaç yönelimi ise yetersizlikten kaçınmayı veya başkalarından daha az öğrenmekten kaçınmayı ifade etmektedir (Elliot ve Murayama, 2008).

Performans amaç yönelimleri: *“Yeteneklerini göstermeyle, yeteneklerinin başkaları tarafından tanınmasıyla ilgilenmeyi, diğer öğrencilerle kendini kıyaslamaya dayanan standartlara odaklanmayı, en iyisi olmaya ve diğerlerini geçmeye çabalamayı yansıtan amaçlardır”* (Pintrich, 2003, s. 676). Performans amaç yönelimi kişinin yüksek not elde etmek gibi performansla yönelik amaçlarını içermektedir (Elliot ve Murayama, 2008). Bu çalışmada, performans amaç yönelimine ilişkin ölçümler, performans kaçınma ve performans yaklaşma amaç yönelimleri boyutlarıyla ele alınmıştır. Performans yaklaşma amaç yönelimi, normatif yeterlilik kazanmayı, bir başka ifadeyle, başkalarının performansına yetişmeye odaklanmayı; performans kaçınma amaç yönelimi ise normatif yetersizlikten kaçınmayı, bir başka ifadeyle başkalarından daha düşük düzeyde performans göstermekten kaçınmayı yansıtır (Elliot ve Murayama, 2008).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öz düzenlemeli öğrenmenin kuramsal temelleri Sosyal Bilişsel Yaklaşım çerçevesinde ele alınmış, öz düzenlemeli öğrenmeyi açıklayan Pintrich ve Zimmerman tarafından oluşturulan modeller açıklanmıştır. Daha sonra ise öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkili olarak ele alınan değişkenlerden, dürtüsellik, ruminasyon, duygu düzenleme stratejileri ve amaç yönelimleri değişkenlerine ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiş ve bu değişkenlerin akademik öz düzenleme ile ilişkileri açıklanmıştır.

Akademik Öz Düzenleme Kavramının Kuramsal Temelleri

Sosyal Bilişsel Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımlar, insan davranışlarını, çevresel uyarıcılara verilen tepkiler olarak açıklamakta ve insan zihninin işleyişini kara kutuya benzeterek, zihinsel süreçlerin işleyişini anlamak yerine davranışları anlamaya odaklanmaktadırlar. Dolayısıyla, insan davranışlarının biyolojik yönüne dikkat çekmekte, çevrenin davranışlar üzerinde belirleyici bir gücü olduğunu vurgulamaktadırlar. Davranışçı yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen klasik ve edimsel koşullanma ilkeleri, öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağlamında açıklar. Ancak bilindiği üzere, insan çevreseller koşullardan etkilenmekte ve çevresel koşulları etkileyebilmektedir. Sosyal Bilişsel Yaklaşım, insanın çevreyi etkileyebilme yetkinliğinin altını çizer. Bu yaklaşıma göre, insan zihni, sadece tepkisel değildir; üretici, yaratıcı, proaktif ve yansıtıcıdır. Bu anlamda insanların çevreyi değiştirme, uyarıcılara verilen tepkileri belirleme, dolayısıyla çevreyi etkileme gücü bulunmaktadır (Bandura, 1999). İnsanlar sadece çevresel uyaranlara fiziksel tepkiler vermezler, amaçları doğrultusunda tepkilerini ve davranışlarını belirlerler. Gelecekte beklenenleri ve amaçları doğrultusunda hareket ederler. Bir başka deyişle, davranışlarının gelecekteki olası sonuçlarını düşünerek amaçlarına ulaşmasını sağlayacak davranışlarda bulunurlar. Sosyal Bilişsel Yaklaşımın bakış açısına göre, insanların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde kontrol

sağlayabilme yetkinliği vardır, insan davranışları, yetkin olmayı da içine alan bir öz düzenleme mekanizmasına dayanmaktadır (Bandura, 1991; 1999).

Bandura (1991), insan davranışlarının temelini oluşturan öz düzenleme mekanizmasının üç temel bileşenden oluştuğunu açıklamaktadır. Bunlar kişinin kendi davranışlarını ve bu davranışlarını belirleyen etmenleri ve davranışlarının sonuçlarını gözlemlemeyi içeren kendini gözleme (self observation); kişinin davranışlarını kişisel standartlara ve çevresel durumlara göre değerlendirmesini içeren kendini değerlendirme (judgemental process) ve etkili davranışlarda bulunmayı içeren öz yeniden etkinleşmedir (self-reactivation). Bandura'nın çalışmalarına bakıldığında, öz düzenleme sürecinin her aşamasında, öz yetkinlik inançların belirleyici olduğunu vurgulandığı ve öz düzenleme mekanizmasını öz yetkinlik ile açıklandığı görülmektedir. Bandura'ya (1997) göre, öz yetkinlik, bireyin çevresindeki uyarıcıları değerlendirme ve tepki verme kapasitesini, bir başka deyişle, duygu düşünce ve davranışlarını kontrol etme gücünün kaynağını oluşturmaktadır. Bandura (1997, s. 20) öz yetkinliği *“bireyin belirli eylemleri yapabileceklerine dair inançları”* olarak tanımlamış ve çeşitli çalışmalarında (ör., Bandura 1991, 1997, 1999, 2005), öz yetkinlik kavramını, spor, eğitim, sağlık ve müzik gibi birçok alanla ilişkilendirerek açıklamış, bireylerin başarılı olabileceğine dair inancının yüksek olmasının, yüksek performansla sonuçlandığını vurgulamıştır. Öğrenme ortamlarında, öz yetkinlik inançlarının pekiştirilmesiyle, öğrencilerin akademik görevler için daha istekli olabilecekleri, verilen görevlerde yüksek performans göstermek için gayret edebilecekleri ve kendi kendine öğrenmeye yönelebileceklerini belirtmiştir (Bandura, 1997). Özetlemek gerekirse, Bandura, insan davranışlarına yön veren öz düzenleme sürecinin, öz yetkinlik inançlarıyla ilişkili olduğunu açıklamış, öğrenme koşullarında performansı artırmak için öz yetkinlik inançlarının pekiştirilmesini savunmuştur.

Sosyal Bilişsel Yaklaşımaya dayalı olarak geliştirilen, öz düzenleme veya öz düzenlemeli öğrenme kavramı, öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl yönettiğini ve akademik ortamlarda performansı artırmanın yollarını anlamaya ve açıklamaya

çalışmaktadır. Öz düzenlemeyi öğrenmeyi inceleyen araştırmacılar, istekle kendi kendine ders çalışan, başarısız olduğunda çaba göstermeye devam eden ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerle, ders çalışmada isteksiz olan, akademik görevlerden kaçan ve başarısız olduğunda çalışmayı bırakan öğrencileri karşılaştırmışlar ve öğrenmedeki bu tür bireysel farklılıkları, öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramıyla açıklamışlardır (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemeli öğrenme konusunda çeşitli çalışmaları olan Zimmerman (2005, s. 14) öz düzenlemeli öğrenmeyi veya akademik öz düzenlemeyi *“kişinin bilgi ve becerileri öğrenmesini etkilemek için sistematik olarak tasarlanmış, kendiliğinden üretilen düşünce, duygu ve davranışlar”* olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda da olduğu gibi literatürde akademik öz düzenleme veya öz düzenlemeli öğrenme birbirinin yerine kullanılmaktadır ve aynı anlamı ifade etmektedirler. Öz düzenleme bir beceri veya yetenek olmaktan ziyade, öğrenmede belirli stratejilerin kullanılmasını içeren bir süreçtir (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı, diğer öğrenme yaklaşımlarından farklı olarak, öğrenmede zekâ ve yetenekler gibi değiştirilmesi güç unsurlar yerine, değiştirilebilir koşullara odaklanır. Bu yaklaşım, bireylerin öğrenme kapasitesini geliştirmek için, izledikleri stratejileri değiştirmekle öğrenme sürecinde daha fazla kontrol sağlayabileceklerine dikkat çekmektedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Aslında tüm öğrenmeler kişinin kendi çabasıyla kendi kendine gerçekleşir. Ancak öz düzenlemeli öğrenenler veya akademik öz düzenleme düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğrenme sürecinde planlar yaparlar, kendi kendilerine öğrenirler, kendilerini motive ederler ve değerlendirirler (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988). Öz düzenlemeye dayalı öğrenen bireyler, bilginin ve öğrenmenin doğası gereği kompleks olduğunu bilirler (Paulsen ve Feldman, 2005), bu kişilerin içsel motivasyon düzeyi yüksektir, öğrenme sorumluluğu alırlar, istediği akademik başarıyı elde etmek için öz düzenleme stratejilerini kullanırlar, sonuç olarak yüksek düzeyde akademik başarı gösterirler (Zimmerman, 1990).

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri; 1. Amaç oluşturma (amaç ve performans sonuçlarını belirleme), 2. Görev stratejileri (becerileri etkili bir şekilde kullanma), 3. Kendini

yönlendirme (performans geliştirmek için kendine sözel yönergeler verme), 4. İmgeleme (davranışsal adımları veya daha iyi performans gösterdiğini imgeleme), 5. Zaman yönetimi (çalışmak için zamanını ayarlama), 6. Kendini izleme (kendi performansını gözlemleme), 7. Kendini değerlendirme (kendi performansını gerçekçi bir şekilde değerlendirme), 8. Çevresel yapılandırma (uygun çalışma koşullarını oluşturma) ve 9. Yardım aramadır (bilgi ve becerilerini artırmak için yardım alma veya kaynakları araştırma) (Zimmerman, 2002). Ancak öz düzenlemeli öğrenme, yalnızca öz düzenleme stratejilerinden oluşmamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmeyi açıklayan çeşitli modeller, bu süreçte kullanılan motivasyonel ve bilişsel stratejilerle birlikte öz düzenleme sürecinin işleyişini açıklamaktadır.

Öğrenme performansı açısından bakıldığında, akademik performansı yüksek olan bireylerle daha düşük olanların öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreçlerinde farklılaştıkları bilinmektedir. Tablo 1’de Zimmerman ve Risemberg (1997) tarafından oluşturulan başarılı ve başarısız akademik performans gösteren kişilerin öz düzenleme sürecindeki farklılıkları yer almaktadır.

Tablo 1: Başarılı ve Başarısız Performanslardaki Öz Düzenleme Süreçlerindeki Farklılıklar

Öz düzenlemeli öğrenme süreci	Başarılı performans	Başarısız performans
Zaman kullanımı	Daha dürtüseldir.	Zamanını daha iyi yönetir.
Amaçlar	Daha küçük akademik amaçlar belirler.	Daha büyük akademik amaçlar belirler.
Kendini izleme	Daha az kendini izler.	Sürekli ve sık sık kendini izler.
Öz tepki	Kendine karşı daha az eleştireldir. Düşük performans gösterse de doyum elde eder.	Yüksek performans gösterdiğinde doyum elde eder.
Öz yetkinlik	Daha düşüktür.	Daha yüksektir.
Motivasyon	Bırakmaya hazırdır.	Güçlüklerle rağmen mücadele etmeye hazırdır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öz düzenleme düzeyleri yüksek bireyler, zamanlarını daha etkili kullanabilmekte, dürtülerini kontrol edebilirler, ulaşabilecekleri daha büyük akademik amaçlar belirlerler. Ayrıca bu kişiler öğrenme sürecinde sürekli kendilerini

kontrol ederler ve performanslarından doyum elde etmek için yüksek beklentilere sahiptirler. Bununla birlikte, yüksek düzeyde performans gösteren bu bireylerin yapabileceklerine dair inançları güçlüdür ve zorluklarla karşılaştıklarında pes etmezler.

Bazı araştırmalarda ise başarılı ve daha az başarılı sporcuların performans sergiledikleri sırada izledikleri öz düzenleme süreçleri karşılaştırılmıştır. Örneğin, Cleary ve Zimmerman (2001), deneyimli ve deneyimsiz basketbolcuların atış yaparken izledikleri stratejileri ve bilişsel süreçleri incelemiştir. Çalışmada her iki grubun, motivasyonel inançları ve performans amaçlarının farklılaştığı gözlenmiştir. Deneyimli olanların atışlarda başarılı olacaklarına dair inançlarının(öz yetkinlik inancı) daha yüksek olduğu ve *“tüm atışlarda başarılı olacağım”* gibi daha spesifik amaçlar belirlediği, ancak acemi olanların *“basket atacağım”* gibi genel amaçlar belirlediği görülmüştür. Bununla birlikte, atış sırasında kullandıkları stratejilerin de değiştiği gözlemlenmiştir. Deneyimli olanlar, atış yaparken özel bir yol izleyeceklerini belirtmiş, deneyimsiz olanlar ise belirli bir strateji üzerinde düşünmediklerini belirtmişlerdir. Sporcuların nedensel çıkarımlarının da farklılaştığı görülmüştür. Uzman sporcular, başarılı ve başarısız atışlarının nedenlerini kullandıkları teknikle ilişkilendirirken, acemi olanlar genel olarak becerilerinin veya pratiklerinin eksik oluşuna dair çıkarımlar yapmışlardır. Son olarak, deneyimli sporcuların daha çok başarılı atış yapmasına rağmen performanslarından daha az memnun oldukları gözlenmiştir. Araştırmacılar, bu bulguyu deneyimli sporcuların kendilerini daha çok içsel standartlara göre değerlendirmeleri ile ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Özetle, her iki grubun öz düzenleme sürecinde, birbirinden farklı stratejiler izlediği bulgusuna ulaşılmıştır. Kitsantas ve Zimmerman (2002), voleybolcular ile benzer bir çalışma gerçekleştirmiş ve sporcuların uzmanlık durumlarına göre öz düzenleme sürecinde farklı adımlar izlediklerini bildirmişlerdir.

Akademik performans ve spor performansında öz düzenleme süreçlerinin nasıl farklılaşabileceğine yönelik çalışmalar, öz düzenlemenin içeriğinin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte öz düzenlemeli öğrenmenin daha iyi anlaşılabilmesi için bu

konuyu inceleyen araştırmacıların geliştirmiş oldukları modelleri incelemenin faydalı olabileceği düşünölmektedir. Bu amaçla bu tez çalışmasında açıklanan akademik öz düzenleme kavramının temellerini oluşturan Pintrich ve Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modelleri bir sonraki başlıkta açıklanmıştır.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde özellikle motivasyonel ve bilişsel stratejilerin kullanımı, zaman ve emek yönetimi de önemlidir. Bu bağlamda çeşitli modeller, öz düzenlemeli öğrenmenin unsurlarını, sürecin ilerleyişini ve etkili olan faktörleri ele almaktadır. Bu modellere bakıldığında, Pintrich (2005) ve Zimmerman (2005) tarafından oluşturulan modellerin, öz düzenlemeyi kapsamlı bir şekilde açıkladıkları görölmektedir. Bu modellerin birbirine benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Tablo 2'de Pintrich'in (2005, s. 485) öz düzenlemeli öğrenme modeli yer almaktadır.

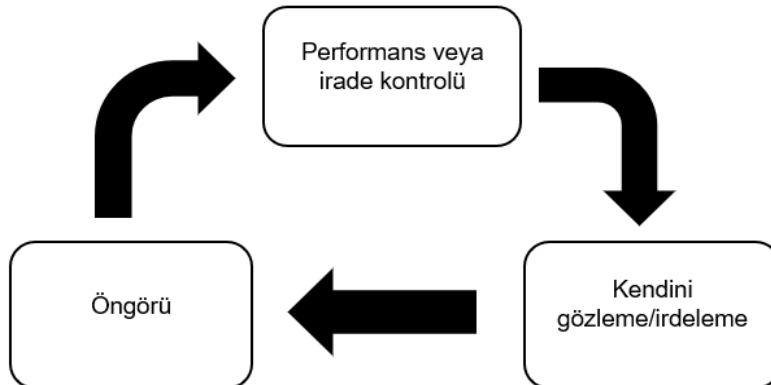
Tablo 2: Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Öz Düzenlemenin Aşamaları	Öz Düzenlemenin Alanları			
	Bilişsel	Motivasyonel/Duygulanımsal	Davranışsal	Bağlamsal
1.Öngörü, planlama ve etkinleştirme (Forethought, planning, activation)	- Hedefe yönelik amaç oluşturma - Ön bilgilerin etkinleştirilmesi - Üstbilişsel bilgilerin etkilenleştirilmesi	- Amaç yöneliminin oluşması - Yetkinlik değerlendirmeleri - Öğrenmeye ilişkin değerlendirmelerin değişimi- (ease of learning judgements) - Görev değerinin etkinleşmesi - İlginin etkinleşmesi	- Zaman ve çaba yönetimi - Kendi davranışlarını gözlemlemenin planlanması	- Görevin algılanması - Bağlamın algılanması
2.İzleme (Monitoring)	- Üstbilişsel farkındalık - Bilişsel süreçleri izleme	Motivasyon ve duygulanımın farkındalığı ve izlenmesi	- Çaba, zaman kullanımı ve yardım alma gereksinimine yönelik farkındalık ve izleme - Kendi davranışlarının gözlemlenmesi	Değişen görevleri ve bağlamsal durumlar anlama
3. Kontrol (Control)	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve benimsenmesi	Motivasyonel ve duygulanımsal stratejilerin seçilmesi ve izlenmesi	- Çabayı artırma veya azaltma - Devam etme veya bırakma - Yardım arama davranışları	- Görevi değiştirme veya yeniden değerlendirme - Bağlamı değiştirme veya bağlamdan uzaklaşma
4. Tepki (reaction) ve Kendini gözleme-irdeleme (reflection)	- Bilişsel değerlendirme - Nedensel atıflar	- Duygulanımsal tepki - Nedensel atıflar	Davranışları belirleme	- Görevi değerlendirme - Bağlamı değerlendirme

Tablo 2’de görüldüğü gibi Pintrich (2005), öz düzenlemeli öğrenmeyi, öngörü (forethought), izleme (monitoring), kontrol (control) ve kendini gözleme-irdeleme (reflection) olarak dört aşamada ele almıştır. Pintrich’in öz düzenlemeli öğrenme modeline göre ilk aşama öngörü, planlama ve amaç oluşturmaya içerir. Bu aşama konuyla ilgili önceki öğrenmelerin hatırlanmasını, göreve ve bağlama ilişkin algıları ve görev yaklaşımlarını içermektedir. İkinci aşama, üstbilişsel stratejileri izlemesini; üçüncü aşama kontrol etme ve düzenleme çabasını, son aşama ise kişinin göreve ilişkin değerlendirmesini ve kendini gözlemlemesini içermektedir. Pintrich, öz düzenlemeli öğrenmenin genellikle bu sırayla gerçekleştiğini ancak, her zaman için bu sıranın izlenmeyebileceğini belirtmiştir. Öz düzenleme sürecinde, genellikle izleme ve kontrol süreçlerinin birlikte ilerlediğini ve aralarında ayırım yapmanın zor olduğunu vurgulamıştır. Pintrich, modelde her aşamayı bilişsel, motivasyonel, duygulanımsal (affective), davranışsal ve bağlamsal açıdan açıklamıştır. Bilişsel unsurlar, öğrenmede üst bilişsel stratejilerin kullanımını ve zihinsel süreçleri; motivasyonel unsurlar, öz yetkinlik inançlarını, amaç yönelimlerini ve göreve verilen değeri; davranışsal unsurlar, öz düzenleme sürecindeki davranışları, zaman ve çaba yönetimini; bağlamsal unsurlar ise akademik göreve ve bağlama özgü algıları içermektedir.

Zimmerman (2005, s. 16) tarafından oluşturulan ve Şekil 2’de sunulan öz düzenlemeli öğrenme modelinde ise üç aşamaya yer verilmiştir ve kontrol aşaması izleme aşamasıyla birlikte açıklanmıştır.

Şekil 2. Zimmerman’ın Döngüsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli



Şekil 2’de görüldüğü üzere Zimmerman (2002; 2005) öz düzenlemeli öğrenmeyi; öngörü (forethought), performans veya irade kontrolü (performance-volitional control) ve kendini gözleme-irdeleme (self-reflection) olmak üzere üç aşamadan oluşan döngüsel bir modelde açıklamaktadır. Öngörü aşaması, kişinin öğrenmek için çaba harcamaya başlamasından önceki süreçtir ve bu aşamada kişi eyleme geçmek için hazırlanır. İlk aşama amaç oluşturmaya, strateji belirlemeye ve motivasyonel inançları (öz yetkinlik inançları, görev yönelimleri, sonuç beklentileri, içsel ve dışsal değerler) içerir. İkinci aşama, performans ve irade kontrolüdür ve bu aşamada kişi kendini kontrol eder, kendine içsel yönergeler verir, çalışmaya odaklanır, görev stratejilerini belirler ve kendi kendini izler. Kendini gözleme-irdeleme aşaması ise kişinin performans için çaba gösterdikten sonra kendini değerlendirmesi aşamasıdır ve bu aşamada kişi kendini değerlendirir, başarı veya başarısızlığına ilişkin nedensel yüklemeler yapar, kendini irdeler, duygulanımsal tepkiler verir veya doyum elde eder. Bu tür bir kendini gözleme ve irdeleme, bireye öğrenme sürecinde nasıl hareket edeceğine dair fikir verir dolayısıyla bu aşamadan sonra döngü yeniden başlar.

Bu iki modelin birbirinden ayrılan bazı yönleri bulunmaktadır. Öncelikle Pintrich (2005) tarafından oluşturulan modelde öz düzenlemeli öğrenmenin dört aşaması olduğu, motivasyonel, bilişsel stratejiler ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlama özgü faktörlerin vurgulandığı görülmektedir. Bu unsurlar arasında özellikle motivasyonel faktörler diğerlerine göre daha çok vurgulanmaktadır. Zimmerman (2002; 2005) ise öz düzenlemeli öğrenmeyi üç aşamada ele almış ve geliştirdiği modelde motivasyonel unsurları öğrenme öncesi aşamaya yerleştirmiştir. Bu anlamda Zimmerman’ın modelinde motivasyonel unsurların daha az vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrenmeye özgü motivasyonel, bağlamsal, duygulanımsal unsurlar yalnızca bir aşamada açıklanmış, her bir aşamada bu unsurların nasıl işlev gösterdiği açıklanmamıştır. Ancak Pintrich (2005) tarafından oluşturulan modelde aşamalar sırayla verildiği için adım adım her bir basamak peşi sıra izleniyor gibi anlaşılmaktadır. Yazar bu sıranın değişebileceğini belirtse de hiyerarşik bir ilişki varmış

gibi bir izlenim oluşmaktadır. Bu açıdan Zimmerman'ın modelinin bu sınırlılığı giderdiği, döngüsel olduğu için öz düzenlemeli öğrenmenin sürekli yeniden başlayan ve öğrenme sürecinden edinilen bilgi ve deneyimlerin sürekli kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Her iki modelin ortak yönü ise genel olarak öz düzenlemeli öğrenmenin içeriğini benzer şekilde ele almışlardır. Aynı konuya farklı açıklamalar getirdikleri söylenebilir. Her iki modeli birleştirerek öz düzenlemeli öğrenme modeline daha genel bir şekilde bakabiliriz. Pintrich'in modelinde yer alan öz düzenlemeli öğrenme öğrenmeye ilişkin motivasyonel, bilişsel, davranışsal ve bağlamsal unsurlar ile Zimmerman'ın modelindeki üç aşamayı birleştirerek özetlemek mümkündür. Öngörü aşaması, öğrenme öncesi süreci ifade eder, akademik görevlerle ilgili amaçları, ilgileri, başarılı olacaklarına dair inançları ve motivasyonları ön görüş sürecinde etkili olmaktadır. Bu süreçte bireyler, akademik görevler için ne kadar çaba ve zaman harcayacaklarını düşünürler ve görevi gerçekleştirmeye ilişkin planlar yaparlar. Performans aşaması, öğrenme aşamasıdır ve kişinin öğrenme sırasında üst bilişsel (meta-cognitive) süreçlerini izlemesini ve kontrol etmesini içerir. Performans aşamasında kişi öğrenme sürecini gözlemleyerek harcadığı çabayı öğrenmenin gidişatına göre artırır veya azaltır, zorluklarla karşılaştığında devam eder veya bırakır. Gerekliğinde yardım alır veya öğrenme stratejilerini değiştirir. Kendini gözleme-irdeleme aşamasında ise kişi öğrenme sonrası süreçte akademik görevi gerçekleştirmek için ortaya koyduğu performansı değerlendirir. Bu aşama görevle ilgili çevresel değerlendirmeleri ve öğrenme performansına ilişkin nedensel atıfları kapsar.

Özetle, Sosyal Bilişsel Yaklaşımaya dayalı olarak geliştirilen öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı öğrenmede zekâ ve yetenek gibi değiştirilmesi zor unsurlar yerine öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına odaklanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme, kişinin akademik görevlerde plan yapması, kendi amaçlarını belirlemesi, amaçlarına değer vermesi, bu amaçlarına ulaştıracak öğrenme stratejileri belirleyerek uygulamasını ve bu süreçte stratejilerini gözden geçirerek kendi kendini yönlendirmesini içermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı, öğrenmede motivasyonel ve bilişsel stratejileri

kullanmanın önemi üzerinde durmakta ve öğrencilerin arasındaki akademik başarıya ilişkin farklılıkları telafi etmek için öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımını önermektedirler. Bununla birlikte, öz düzenlemeli öğrenme modelleri, bireyin öğrenme sürecine yön veren çeşitli değişkenleri de vurgulamaktadır.

Bu çalışmada ele alınan değişkenler; dürtüsellik, ruminasyon, motivasyonel değişkenlerden amaç yönelimleri, duygu düzenleme değişkenlerinden ise bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmedir. Bu bölümde, akademik öz düzenleme ile amaç yönelimleri, duygu düzenleme stratejileri, ruminasyon ve dürtüsellik değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar ele alınmıştır. Her bir değişkenle ilgili araştırma bulguları özetlenerek, bu çalışmada incelenen değişkenler ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır.

Dürtüsellik ile Akademik Öz Düzenlemenin İlişkisi

Öz düzenleme sürecinin tepkiyi engellemeyi ve dürtü kontrolünü içerdiği görülmektedir. Kişinin zor bir görevle karşılaştığında çaba göstermeye devam etmesi için dürtülerini kontrol etmesi gerekir (Hoyle ve Moshontz, 2004). Raffaelli vd. (2005) öz düzenlemeyi, *“içsel ve çevresel gereksinimlere karşı etkili bir şekilde tepki vermek için uygulanım, dikkat ve davranış düzenleme kapasitesi”* olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Vohs ve Baumeister (2004, s. 2), öz düzenlemenin, *“duygu, düşünce, davranış, arzu, istek ve dürtüleri kontrol etmek”* olduğundan söz etmişlerdir. Öz düzenleme, dürtü kontrolünü, dürtüsel tepkileri geciktirerek veya engelleyerek daha işlevsel tepkiler vermeyi içerir. Öz düzenleme aracılığıyla kişi, içinde bulunduğu anı kontrol ederek uzun vadede geleceğini kontrol etmiş olur (Barkley, 2001). Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, öz düzenleme, kişinin davranışta bulunurken baskın olan tepkisini ve dürtülerini engelleyerek daha uyum sağlayıcı ve işlevsel davranışlara yönelmesini içermektedir.

Bazı araştırmacılar (ör., Baumeister ve Heatherton, 1996; Kuhl, 2005), dürtüsellik düzeyi yüksek olan kişilerde görülen özelliklerden yola çıkarak dürtüsellliği öz

düzenlemede başarısızlık olarak değerlendirmektedirler. Örneğin, dürtüsellik düzeyi yüksek olan bireyler, gelecekte daha fazla ödül almak yerine o an alacakları ödüle odaklanırlar (Wittman ve Paulus, 2008). Dürtüsellik düzeyi yüksek olan kişiler, davranışlarının sonuçlarını göz önüne bulundurmazlar ve içinde bulundukları anda hareket geçmek için güçlü bir istek duyarlar. Bir görevi gerçekleştirirken sıkıldıklarında veya başarısız olduklarında sebat etmekte güçlük çekerler. Ayrıca, dürtülerini kontrol ettikleri süreçte zamanın daha yavaş geçtiğini algırlar; bu da onların uyarıcılara karşı daha hassas olmalarına, kendilerini kontrol etmekte ve karar vermekte zorlanmalarına yol açmaktadır (Hoyle ve Moshontz 2004).

Barkley (1997; 2001) dürtüsellik, amaca yönelik, etkili ve kasıtlı davranışlarda bulunmayı sağlayan yürütücü fonksiyonlarda bir gecikme olarak açıklamıştır. Beynin yürütücü fonksiyonlarını dikkat, bellek, tepki inhibisyonu gibi yüksek düzeyde bilişsel işlevler içermekte ve bu işlevlerin genel olarak öz düzenlemeyi sağladığı bilinmektedir (Hofmann vd., 2012). Yürütücü fonksiyonlardan biri olan inhibisyon sisteminin uygun veya yeterli düzeyde çalışmaması durumunda dürtüsel davranışlar görülmektedir (Barkley 1997, 2001). Ayrıca dürtü kontrolü, hafıza, bellek, dikkat ve zihinsel esnekliğin gelişimi ile öz düzenlemenin gelişimi paralel ilerlemektedir (Blair ve Diamond, 2008). Özetle, dürtü kontrolünde yaşanan sorunlar, inhibisyon sorunlarıyla ilişkilendirilmekte ve dürtü kontrol güçlükleri ile birlikte öz düzenlemede güçlükler yaşandığı açıklanmaktadır.

Gray'in iki faktörlü öğrenme yaklaşımı dürtüsellik çevresel uyarıcılara verilen davranışsal bir tepki olarak açıklamış, kişinin amaç ve motivasyonlarının dürtüsel davranışlarda bulunmasını engellediği belirtilmiştir (Corr, 2000; Knyazev vd. 2008, McNaughton ve Corr, 2008). Bu açıdan Gray'in teorisi, Sosyal Bilişsel Yaklaşım ile insanın biyolojik tepkilerini bilişsel süreçlerini kontrol ederek değiştirmesi ve farklı tepkiler verebilmesini vurgulaması açısından benzerdir. Bununla birlikte, bu yaklaşım dürtüsel yönelimi olan bireylerin bireysel amaçlarını gözden geçirerek dürtü kontrolü sağlayabileceğini de vurgulamaktadır.

Öğrenme sürecinde kişinin amaçlarına bağlı olarak dürtüselliğin farklı işlevlerinin olabileceği, dolayısıyla öz düzenleme ile dürtüsellik arasındaki ilişkinin bağlama göre şekillendiğini görülmektedir. Rawlings (2014) Davranışsal İnhibisyon Sistemi ve Davranışsal Aktivasyon Sistemi çerçevesinde öğrenmeyi incelemiştir. Biyolojik olarak kaygıya yatkın olan öğrencilerin tehlike ve tehdit algısının yüksek olabileceği, başarısızlıktan ve performans göstermekten kaçınabileceklerini açıklamıştır. Dürtüselliğe yatkın olanların ise ödüle ulaşmada sabırsız olduklarını, kişisel başarıyı olumsuz bir şekilde değerlendirebileceklerini ve bu şekilde kaçınmaya yönelebileceklerini belirtmiştir. Dürtüselliğin ve kaygının biyolojik temellerinin farklı olsa da her iki durumda da öğrencilerin kaçınmaya yönelebileceklerini, bu anlamda okulda kişisel farklılıkların, biyolojik yönelimlerin ve ihtiyaçların dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Yapılan araştırmalar dürtüselliğin bir eğilim, yürütücü işlevlerdeki bir sorun veya bir özellik olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Ancak dürtüselliğin tanımının ve altında yatan sebeplerin farklılaşabileceği, dürtüselliğin her zaman dürtüsel davranışlarla sonuçlanmadığı vurgulanmaktadır. Bu noktada dürtüselliğin her zaman için okul yaşamında başarısızlıkla sonuçlanmayacağını da söylemek mümkündür. Dolayısıyla dürtüsellik ile öz düzenlemede arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalardan dürtüsellik ile öğrenme süreçleri ve akademik öz düzenleme arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Literatürde genellikle dürtüselliğin öğrenme sürecindeki işlevi ve kişinin akademik yaşamına etkisinin olumsuz olarak görüldüğü söylenebilir. Hoyle ve Moshontz (2004), dürtüselliğin öz düzenleme ile ilişkisini iki temel bağlamda açıklamıştır. Bunlardan ilki, dürtüselliğin riskli davranışlarla sonuçlanması ve öğrencinin akademik ortamlardan uzaklaşmasına yol açmasıdır. İkincisi ise dürtüselliğin amaca yönelik hareket etmeyi zorlaştırması ve öğrencinin akademik görevleri tamamlamasını güçleştirmesidir. İlk durumda dürtüselliğin, madde kullanımı, agresif davranışlar ve cinsel risk alma gibi çeşitli riskli davranışların yordayıcısı olduğunu

ve uyum sağlayıcı davranışlardan uzaklaştırdığını açıklamışlardır. İkinci durumda ise dürtüsel kişilerin davranışlarda bulunmadan önce planlama ve öngöründe bulunmada ve görevi sürdürmede sorun yaşadıklarını ve bu anlamda öz düzenlemede zorlandıkları açıklamışlardır.

Dürtüsellik, bireylerin amaca yönelik hareket etmesini zorlaştırdığı için de öğrenme sürecini güçleştirdiğine yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır. Gregory (2007), *“dürtü kontrolü ve öz düzenlemeli öğrenme”* başlıklı doktora tezinde dürtü kontrolünün, öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarıyla ilişkilerini incelemiştir. Çalışmada, dürtü kontrolünün akademik öz düzenleme ve akademik başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dürtüsel tarzda hareket edenler, akademik göreve planlamadan başlamaktadırlar ve öğrenmeye ilişkin daha fazla olumsuz duygu hissettikleri için akademik görevleri tamamlamada güçlükler yaşamaktadırlar (Eronen vd., 1998). Zimmerman ve Risemberg (1997) ise akademik öz düzenlemede başarısız olan kişilerin, başarılı olanlara göre zaman kullanımında daha dürtüsellik davrandıklarını bildirmiştir. Bununla birlikte, dürtüsellik düzeyi yüksek olanların planlama, öngöründe bulunma ve karar vermede zorlandıkları (Hoyle ve Moshontz 2004; Wittman ve Paulus, 2008) düşünüldüğünde akademik öz düzenlemede de zorluk yaşayabilecekleri söylenebilir.

Yapılan araştırmalardan bazıları dürtüsellik ile akademik başarı arasında negatif yönde korelasyon olduğunu göstermektedir. Örneğin dürtüsellik düzeyi düşük ve okula bağlılık düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin, akademik başarı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Scavone, 2021). Üniversite öğrencilerinde, dürtüsellüğün akademik başarıyı negatif yönde yordadığı (Lozano ve Perez, 2014) dürtüsellik düzeyi yüksek olanların akademik başarı düzeylerinin daha düşük olduğu (Mansfield, 2004) bildirilmektedir.

Bazı çalışmalarda ise öğrenciler öğrenme stillerine göre profillerine ayrılarak, dürtüsellik ve öğrenme süreçleri incelenmiştir. Eronen vd. (1998) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, üniversite öğrencilerinin başarı stratejilerine göre profiller

oluşturulmuştur. Bu profiller arasında, dürtüsel tarzda hareket edenlerin akademik göreve planlamadan başladıkları, olumsuz duygularının fazla olduğu ve akademik görevleri sürdürürken görevden uzaklaşabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Dürtüsellüğün problem çözme süreciyle de ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Kagan vd. (1966), öğrenmede dürtüsel ve yansıtıcı tarzda düşünme stillerini (impulsive-reflective cognitive style) tanımlamışlardır. Dürtüsel biliş tarzında düşünenlerin, problemlere hızlı fakat yetersiz veya yanlış cevap verdiklerini, yansıtıcı tarzda düşünenlerin ise yavaş fakat eksiksiz veya doğru yanıt verdiklerini belirtmişlerdir. Çeşitli araştırma bulguları (ör., Lozano vd., 2015; Nietfeld ve Bosma, 2003) dürtüsel tarzda düşünen öğrencilerin verilen problemleri hızlı ancak hatalı çözdüklerini ortaya koymuştur. Nietfeld ve Bosma (2003), öğrenme performanslarını bilgisayarda farklı sözel, uzamsal ve matematiksel problemleri içeren bir test ile, dürtüsellik düzeylerini ise dürtüsellik ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Dürtüsellik düzeyi yüksek olan katılımcıların düşük olanlara göre problemlere daha hızlı yanıt verdikleri ancak daha fazla hata yaptıkları gözlenmiştir.

Birçok araştırma bulgusu, dürtüsellüğün akademik performansı olumsuz yönde etkilediğini gösterse de dürtüsellüğün başarılı performansla sonuçlandığı durumlar da bulunmaktadır. Örneğin Miksza (2009), müzisyenlerde dürtüsellüğün ve uzmanlaşma amaç yönelimlerinin öğrencilerin müzik aleti çalmadaki performans başarılarının belirleyicisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada ise (Siekanska ve Wojtowicz, 2020) başarılı ve daha az başarılı sporcuların kişilik özellikleri karşılaştırılmıştır. Yüksek düzeyde performans gösteren bir başka deyişle profesyonel sporcuların dürtüsellik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla müzik ve spor alanlarında dürtüsellüğün performans ile olumlu yönde ilişkili olduğu söylenebilir.

Dürtüsellik ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkileri beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutuyla ilişkilendirilerek açıklamak da mümkündür. Örneğin John vd. (2008) beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluğu (conscientiousness), dürtü kontrolü olarak ele almışlardır. Sorumluluğu eyleme geçmeden önce düşünme, hazzı

erteleme, norm ve kuralları takip etme, planlama, organize olma, görevleri önceleme gibi görev ve amaç yönelimli davranışlara olanak tanıdığını açıklamışlardır. Benzer şekilde, birçok çalışmada sorumluluk dürtü kontrolüyle ilişkilendirilmektedir (Carver, 2005; Grumm ve von Collani, 2009; Naveh vd., 2015).

Sorumluluk boyutu yüksek olan bireylerin, akademik öz düzenleme düzeyinin de yüksek olduğuna bilinmektedir. Bidjerano ve Dai (2007), üniversite öğrencilerinde sorumluluğun, akademik öz düzenleme stratejilerinden, üst bilişsel stratejilerinin kullanımı, detaylandırma, zaman ve çaba yönetimi ve öğrencilerin akademik ortalamalarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Tabak ve Nguyen, (2013) ise sorumluluğun akademik öz düzenlemenin özellikle öngörü aşamasında etkili olabileceğini, kişinin sorumluluk düzeyi yüksek olmasının öğrenmede içsel motivasyon oluşturabileceğini ve kişiyi öz düzenlemeli öğrenmeye yöneltebileceğini belirtmişlerdir. Dörrenbächer ve Perels (2016), çalışmalarında akademik öz düzenleme, motivasyonel değişkenler ve kişilik özelliklerinin ilişkisini gizil profil analiz gerçekleştirerek incelemişlerdir. Çalışmada, sorumluluğun akademik öz düzenleme ve motivasyon ile pozitif yönde ilişkili olduğu, akademik öz düzenleme becerilerini belirli bir düzeyde gerçekleştirebilenlerin, öz düzenleme düzeylerini yükseltmenin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde pek çok araştırma bulgusu, üniversite öğrencilerinde sorumluluk ile akademik öz düzenleme arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Babakhani, 2014; Barros vd. 2021; Ghyasi vd., 2013; Kirwan vd., 2014; McLellan ve Jackson, 2017). Sorumluluğun, akademik başarı (Cheng ve Ickes, 2009), motivasyon (Corr vd., 2013; Costantini vd., 2020; Furnham vd., 2003) ve performans amaç yönelimleriyle (Senler ve Sungur-Vural, 2013) pozitif yönde ilişkili olduğuna yönelik bulgular da bulunmaktadır. Bu anlamda beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluğun, dürtü kontrolünü içerdiği (Carver, 2005; Grumm ve von Collani, 2009; John vd., 2008; Naveh vd., 2015) de düşünülerek dürtü kontrolünün akademik öz düzenleme ve motivasyonel değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir.

Literatürde dürtüselliğin zevkin ertelenmesi olarak ele alındığı ve akademik öz düzenleme ile ilişkilerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Bembenutty bireysel olarak ve arkadaşları ile yapmış olduğu çeşitli çalışmalarda (ör., Bembenutty, 1999; Bembenutty, 2002; Bembenutty, 2021; Bembenutty ve Karabenick, 2003; Bembenutty ve Karabenick, 2004) dürtüsellik ile ilişkili olarak, akademik (amaçla) zevkin ertelenmesinin, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde motivasyonel ve bilişsel süreçlerle, amaç yönelimleri ve gelecek zaman algısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bembenutty ve Karabenick (1998, s. 322) akademik (amaçla) zevkin ertelenmesinin, akademik ortamlarda özellikle önemli olduğunu belirtmişler, *“uzak ama daha değerli akademik amaçlara ulaşmak için dürtülerini doyurmak yerine ertelemeyi”* akademik (amaçla) zevkin ertelenmesi olarak tanımlamışlardır. Bembenutty ve Karabenick (1998), Akademik (amaçla) Zevkin Ertelenmesi Ölçeğini (Academic Delay Of Gratification Scale) geliştirmiş ve bu kavramın dürtüsellik ve genel zevkin ertelenmesi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Avcı (2013), üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada, öz düzenleme ve akademik zevkin ertelenmesi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ile akademik zevkin ertelenmesi arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Özetle bu çalışmalarda, dürtüsellikle ilişkili bir kavram olarak akademik zevkin ertelenmesinin öz düzenlemeyle ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları özetlenecek olursa, dürtü kontrolünde sorun yaşayan öğrenciler uyum bozucu davranışlara yönelerek öğrenme ortamından uzaklaşabilmekte, düşük akademik performans gösterebilmektedirler. Dürtüsellik, gerek öğrenme sürecinde bilişsel işlevler üzerindeki etkisi, gerekse planlama, zaman yönetme, sebat gösterme ve karar verme üzerindeki etkisiyle akademik öz düzenlemeyle ilişkili bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Dürtüsellğin, akademik performans ve akademik öz düzenleme ile genel olarak negatif yönde ilişkilerinin olduğuna yönelik bulgular olsa da müzik ve spor performansları ile dürtüsellğin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Dürtüsellğin her

zaman için dürtüsel davranışlarla sonuçlanmadığı ve akademik ortamlarda farklı sonuçlara yol açabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bireylerin amaçları ve motivasyonları kapsamında farklı davranışlara yönelebilecekleri belirtilmektedir. Bir sonraki başlıkta dürtüsellik ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma bulguları sunulmuştur.

Dürtüsellik ile Amaç Yönelimlerinin İlişkisi

Dürtüsellik ile amaç yönelimlerinin arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalardan bazılarında Gray tarafından sunulan inhibisyon ve aktivasyon sistemi yaklaşımında yararlanılmıştır. Rawlings (2014), Davranışsal İnhibisyon Sistemi/ Davranışsal Aktivasyon Sistemi çerçevesinde başarı amaç yönelimlerinin ilişkisi değerlendirmiştir. Araştırmanın bulguları davranışsal aktivasyon sisteminin dürtü boyutu uzmanlaşma yaklaşma ve kaçınma amaç yönelimi ile negatif yönde, performans yaklaşma ile pozitif, performans kaçınma amaç yönelimi ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Çalışmanın bu bulgusu, biyolojik olarak dürtüsellığe eğilimli olan bireylerin öğrenmede kişisel başarılarına güvenmediği için performans göstermekten ve öğrenmekten kaçınabilecekleri, olumsuz duygulanım içinde olabilecekleri ve akademik görevlerden kaçınmaya yönelik davranışlarda bulunabilecekleri şeklinde değerlendirilmiştir. Farrell ve Walker (2019) ise yetişkinlerde Davranışsal İnhibisyon Sistemi/Davranışsal Aktivasyon Sistemi ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın bulguları davranışsal aktivasyon sisteminin, yaklaşma amaç yönelimlerini pozitif yönde yordadığı, davranışsal inhibisyon sisteminin yaklaşma ve kaçınma amaç yönelimlerini pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları davranışsal aktivasyon sisteminin, yaklaşma amaçlarıyla ilişkili olduğu ancak bu sistemin bir boyutu olan dürtüsellüğün amaç yönelimleriyle ilişkilerinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu iki araştırma dürtüsellik ile amaç yönelimleriyle ilişkilerine yönelik birbirinden farklı bulgular ortaya koymaktadır.

Miksza (2009) ise dürtüsellik, başarı amaç yönelimleri ve müzik aleti çalma performansını değerlendirmiştir. Çalışmada lise öğrencilerin dürtüsellik ve uzmanlaşma

amaç yönelimlerinin öğrencilerin performansının önemli yordayıcısı olduğu, dürtüsellik ile uzmanlaşma amaç yönelimleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada (Anderman vd., 2009) ise ergenlerde akademik hileye başvurma (ödev ve sınavlarda kopya çekme veya hile yapma), amaç yönelimleri ile dürtüsel tarzda karar verme arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada dürtüsellik ile akademik hile, uzmanlaşma ve dışsal amaç yönelimleri (yüksek not alma) arasında negatif yönde ilişkilerin olduğunu bildirmişlerdir.

Dürtüsellik ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelendiği sınırlı sayıda araştırmada, dürtüsellik kaçınma, yaklaşma, uzmanlaşma ve performans amaçlarıyla ilişkili olabileceğini, bu anlamda farklı araştırma bulguları olduğu görülmektedir. Bu anlamda dürtüsellik ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkide amaç yönelimlerinin yanında farklı değişkenlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Öz düzenleme ile ilişkili olduğu bilinen bir değişkenlerden duygu düzenlemenin de dürtüsellik ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bir sonraki başlıkta ruminasyon ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkilere yönelik önceki araştırmaların bulguları sunulmuştur.

Ruminasyon ile Akademik Öz Düzenlemenin İlişkisi

Literetürde ruminasyonun sıklıkla depresyonla ilişkili olarak incelendiği görülmektedir. Nolen-Hoeksema vd., (1993, s. 20), depresyonda görülen ruminatif tepkiyi *“bireyin kasıtlı olarak depresif semptomlarına odaklanarak, kendilerini rahatlatacak eylemlerde bulunmak yerine, çarpıtılmış olumsuz nitelikteki birtakım düşüncelere odaklanmayı içeren davranış ve dikkat stilini benimseme”* şeklinde tanımlamıştır. Birçok araştırmada ruminasyonun, depresyon (ör., Burg ve Michalak, 2011; Cano-López vd., 2021; Sun vd., 2014; Nepon vd., 2011), yeme bozukluğu (ör., Birmachu vd., 2021; Palmieri vd., 2021; Smith vd., 2018), alkol bağımlılığı (Bravo vd., 2018; Pollack vd., 2021; Wolitzky-Taylor vd., 2021) gibi psikolojik rahatsızlıklarla ilişkilerinin ele alındığı ve daha çok işlev bozucu yönlerine odaklanıldığı görülmektedir. Brinker ve Dozois (2009) ruminasyon ile ilgili yapılan çalışmaları, genellikle ruminasyonun depresyonla ilişkili olarak

ele alınması, olumsuz yönlerine odaklanması açısından eleştirmişler ve bu tez çalışmasında kullanılan genel ruminasyonu ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir.

Ruminasyonun öğrenme süreciyle ilişkisini ortaya koyan farklı araştırma bulguları yer almaktadır. Örneğin Larsen ve Prizmic (2004), ruminasyonu olumsuz olaylarla ilgili duygu ve düşüncelerle sürekli meşgul olma hali olarak tanımlamakta ve öğrenme sürecinde olumsuz duyguları düzenlemenin ve ruminasyondan kaçınmanın olumlu duyguları düzenlemekten daha önemli olabileceğini vurgulamaktadır. Ancak Krys vd. (2020) öğrencilerin bir sınava hazırlanırken öğrenmeyle ilgili bir problemle karşılaştıklarında veya performanslarını artırmak için streslerini yönetmek için başvurdukları ruminasyonu, amaç yönelimli ruminasyon olarak açıklamakta ve akademik performansla olumlu yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Bir başka çalışmada (Grisham vd., 2011) ise kötü anıları hatırlarken ruminasyon ve bilişsel yeniden değerlendirmenin işlevleri incelenmiş, bu stratejilerin işlevinin duruma göre farklılaşabileceği ancak bilişsel yeniden değerlendirmenin ruminasyona göre olumlu duygularla daha fazla, olumsuz duygularla daha az ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Reindl vd. (2020), üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin duygu düzenleme ve motivasyonel stratejilerin öğrenme sürecindeki işlevini anlamak için gizil profil analizi (latent profil analys) gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada amaç yönelimli öğrenenler, endişeli performansçılar ve inhibite ruminatifler (inhibited ruminative) olarak üç profil elde etmişlerdir. Öğrencilerin %17'sinin inhibite ruminatif profilinde oldukları, bu öğrencilerin diğer gruptakilere göre uyum sağlayıcı stratejileri daha az kullandıkları, uzmanlaşmaya ve performans göstermeye yönelik daha az içsel konuşmalar yaptıkları ve daha fazla ruminatif düşünce sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, bu öğrencilerin uyum bozucu stratejilere yöneldikleri için performans ve uzmanlıklarını geliştirmeye odaklanamadıkları, becerilerini geliştirmeye yönelik inhibite olduklarını, öğrencilerin başarısız olduklarında veya hata yaptıklarında tetiklendiklerini, başarısız olmakla ilgili ruminatif düşünceler sergilediklerini, yapmaları

gereken göreve odaklanmak yerine tekrar tekrar neyi yanlış yaptıklarını düşünme eğiliminde olduklarını bildirmişlerdir.

Soliemanifar vd. (2014), üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada akademik amaç yönelimleri ile akademik ruminasyon arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Uzmanlaşma amaç yönelimleri ile akademik ruminasyon arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu, performans kaçınma ile akademik ruminasyon arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Van Boekel ve Martin (2014) ise öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan stresli olaylar yaşadıklarında (arkadaşlarının olmaması, reddedilmek, düşük not almak veya olumsuz geribildirim almak) sergiledikleri ruminasyonu akademik ruminasyon olarak ele almışlar. Akademik ruminasyonu; problemleri anlamaya ve çözmeye yönelik eylemler ve düşünceleri içeren yansıtıcı (reflective) ruminasyon, probleme ve olası sonuçlarına yönelik düşünme anlamında genişletici(broadening) ruminasyon olarak iki boyutta ele almışlardır. Akademik ruminasyonun, akademik ortamlarda oluşan ve zorlayıcı akademik görevlerle karşılaştığında oluştuğunu açıklamışlardır. Performans kaçınmanın, amaç yönelimleriyle ilişkili olduğunu, kişinin performans kaygısı hissederek, başarısız olmamak için akademik görevlerden geri çekilmesiyle ruminatif düşüncelerin oluştuğunu açıklamışlardır. Çalışmada performans kaçınma amaç yöneliminin yansıtıcı ve genişletici tarzda akademik ruminasyonu pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, uzmanlaşma amaç yöneliminin yansıtıcı ruminasyonu negatif yönde, genişletici ruminasyonu ise pozitif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özetle literatürde ruminasyonun hem olumlu hem olumsuz duyguları düzenlemede kullanıldığını ve öğrenme koşullarında bağlama göre farklı işlevlerinin olabileceği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar ruminasyon ile amaç yönelimleri arasında ilişkilerin olabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ruminasyonun akademik ortamlarda yansımaları daha kapsamlı değerlendirmek için duygu düzenleme stratejilerinin işlevlerini

de göz önünde bulundurmak önemlidir. Bir sonraki başlıkta duygu düzenleme stratejilerine yer verilmiştir.

Duygu Düzenleme Stratejileri ile Akademik Öz Düzenlemenin İlişkisi

Duyguların öğrenme sürecinde önemli olduğu bilinmektedir. Öğrenciler, sevdikleri derslerde olumlu duygular (eğlence, mutluluk, merak, heyecan, ilgi, rahatlama), sevmedikleri derslerde ise olumsuz duygular (öfke, yorgunluk, tükenmişlik, hayal kırıklığı) hissetmektedirler (Pekrun vd., 2002; Rowe vd., 2015). Yapılan çeşitli araştırmalar duyguların, öğrencilerin motivasyonunu, öğrenme sürecinde izledikleri bilişsel stratejileri, öğrenme sürecinden aldıkları doyum ve akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir (Cho ve Heron, 2015; Gaeta vd., 2021; MacIntyre ve Vincze, 2017; Pekrun vd., 2002; Villavicencio ve Bernardo, 2013). Olumlu duygulanım oluştuğunda öğrenci canlı ve uyanık olduğu, öğrenme sürecinden memnun kaldığı, olumsuz duygulanım oluştuğunda ise cansız ve enerjisiz olduğu ve öğrenme sürecinden hoşnut olmadığı bilinmektedir (Ben-Eliyahu, 2019). Bununla birlikte, öğrenme sürecinde, olumlu duyguların kendini olumlu değerlendirmeye, olumsuz duyguların ise kendini olumsuz değerlendirmeye ilişkili olduğu bilinmektedir (Webster ve Hadwin, 2015). Ancak öğrenme koşullarında, olumlu duygular her zaman olumlu etkiler oluşturmadığı gibi olumsuz duygular da öğrenmeyi her zaman olumsuz açıdan etkilememektedir. Örneğin Ben-Eliyahu (2019) bireylerin olumsuz duygular hissederek de öğrenmeye yönelebileceklerini, olumsuz duygularını düzenlemenin ve bu duygularla baş etmenin bir yolu olarak ders çalışabileceklerini vurgulamıştır. Bu anlamda, duygu düzenlemenin önemi ön plana çıkmaktadır.

Literatürde, duygu düzenleme öz düzenlemeye yön veren bir unsur olarak ele alınmakta, duygu düzenlemenin kişinin sadece duygusal tepkilerini değil, düşüncelerini, motivasyonunu, davranışlarını ve dürtülerini kontrole etmesini de içerdiği vurgulanmaktadır (Ben-Eliyahu, 2019; Gross, 2002; Tice ve Bratslavsky, 2000). Bodrogi vd. (2020, s. 1) duygu düzenlemeyi, “*duyguların deneyimlenmesi, ifade edilmesi ve*

değiştirilmesi süreci” olarak tanımlamıştır. Akademik öz düzenleme ile duygu düzenlemenin ilişkisini inceleyen çalışmalarda ise duygu düzenlemenin ruminasyon, bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirme boyutlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise ruminasyon, duygu düzenleme stratejisi kapsamının dışında ayrı bir değişken olarak incelenmektedir.

Gross ve John (2003), duygu düzenlemeyi bilişsel yeniden değerlendirme (reappraisal) ve bastırma (suppression) olmak üzere ilki boyutta ele almışlardır. Bilişsel yeniden değerlendirme, *“duygunun oluştuğu sırada ortaya çıkan, kişinin durumu anlamlandırma şeklini değiştirerek, o durumun kişi üzerindeki duygusal etkisini azaltmayı sağlayan duygu düzenleme stratejisidir”* (Gross, 1998, s. 231; Gross, 2002, s. 283). Bastırma ise *“duygu oluştuktan sonra ortaya çıkan ve içsel hislerin dışa vurumunu ket vurmaya (inhibisyonu) içeren duygu düzenleme stratejisidir”* (Gross, 1998, s.226; Gross, 2002, s.283). Bilişsel yeniden değerlendirmede bilişsel bir değişim gerçekleşirken bastırmada duruma verilen tepkiler değişir. Bilişsel yeniden değerlendirme; olumlu duyguların daha fazla, olumsuz duyguların daha az hissedilmesine ve ifade edilmesine; bastırma ise olumlu duyguların daha az, olumsuz duyguların daha fazla hissedilmesine ve ifade edilmesine yol açmaktadır (Gross ve John, 2003).

Bireylerin bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma sırasında fiziksel, duygusal ve bilişsel süreçlerini kontrol ederek bu süreçlere müdahale ettikleri görülmektedir. Webb vd. (2012) yapmış oldukları meta analiz çalışmasında, bilişsel yeniden değerlendirmenin ve bastırmanın farklı stratejilerle gerçekleştirebileceğini açıklamışlardır. Duygu düzenleme ile ilgili literatürden yola çıkarak bilişsel yeniden değerlendirme stratejilerini; odak duyguyu yorumlama tarzını değiştirme (örneğin duygularını normal olduğunu kabullenmek ve yargılamamaya çalışmak), duyguları açığa çıkaran uyarıcıları farklı yorumlama (örneğin olumsuz bir uyarıcıyı olumlu olarak algılama), uyarıcıları objektif bir şekilde değerlendirme (örneğin içinde bulunduğu duruma karşı objektif olmak ve başkalarının bakış açısından bakmaya çalışmak) olarak özetlemişlerdir. Bastırma stratejilerini ise hislerini gizleme

(örneğin gülümsememek), başkalarının duygularını anlamayacağı şekilde davranma (örneğin hissettiğinden farklı tepki vermek veya tepkisiz kalmak), odağındaki duyguyu gizlemek, kontrol etmek veya odak duygunun açığa çıkmasını engellemek ve duyguyla ilgili olan durumu düşünmemeye çalışmak olarak özetlemişlerdir.

Gross (2002), bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırmanın yol açtığı fiziksel tepkileri, bilişsel ve sosyal sonuçları ilgili literatürden yola çıkarak özetlemiştir. Duygusal tepkileri bastırmanın daha fazla fizyolojik tepkiler (kan basıncı, kal atışı gibi) verilmesine yol açtığını, bastırma stratejisini izleyen kişilerin hafızalarının, izledikleri sahneleri unutma eğiliminde olduklarını, sosyal açıdan ise duygularını yaşayan ve paylaşan bireylerin daha fazla sosyal destek aldıklarını ve kişilerarası ilişkilerinde daha işlevsel olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmasında Gross (2002), duygu düzenleme stratejileri ile öğrenme arasındaki ilişkileri bastırmanın hafızadaki olumsuz etkisi ile ilişkilendirerek açıklamıştır.

Bununla birlikte kontrol edilemeyen durumlar söz konusu olduğunda bilişsel yeniden değerlendirmenin uyum sağlayıcı işlevi olduğu, kontrol edilebilen durumlarda uyum bozucu işlevi olduğu bilinmektedir (Troy vd., 2013). Takebe vd. (2017) ise öfke kontrolünde duygu düzenleme stratejilerinin hangisinin işlevsel olduğunu inceleyen bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya 46 Japon öğrenci katılmıştır. Araştırmada hiçbir duygu düzenleme stratejisi kullanmayanlar, öfkeye yönelik ruminasyon yapanlar ve bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi kullananların öfke kontrol düzeyleri incelemişlerdir. Çalışmada bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanan ve öfkelerine farklı bir bakış açısıyla bakabilenlerin diğer gruplara göre daha az öfke hissettikleri ve öfkelerini kontrol ettikleri görülmüştür.

Ben-Eliyahu bireysel olarak ve arkadaşları ile yapmış olduğu çalışmalarda (Ben-Eliyahu, 2019; Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013; Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2015) akademik duygusal öğrenme kavramını vurgulamış, öğrenme sürecinde duygu düzenlemenin, akademik öz düzenleme ile ilişkisini açıklamıştır. Bu çalışmalarda,

duygu düzenleme stratejileri, bilişsel yeniden değerlendirme, bastırma ve ruminasyon olarak üç boyutta incelenmiştir. Benzer şekilde, Larsen ve Prizmic (2004) öğrenme sürecinde duygu düzenlemeyi açıklarken, baskılama, yeniden değerlendirme ve ruminasyon üzerinde durmuşlardır. Ben-Eliyahu (2019), duygu düzenleme stratejileri ile öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecini birlikte ele almış, öğrenme sürecinde kişinin çeşitli tepkilerini değiştirerek duygularını düzenlediklerini açıklamışlardır. Örneğin öğrenci olumlu duygularını artırmak için tepkilerini değiştirebilir, sınav için kaygılı olduğunda gülerек tepkisini değiştirebilir. Çalışırken sıkıldığında çalışmaya devam etmesi ve görevi bitirerek davranışsal tepkilerini değiştirerek duygularını değiştirmeye çalışabilir. Duygularını değiştirmek için çalıştığı konuyla ilgili olumlu ve ilgi çekici şeyleri düşünebilir. Olumsuz duyguları azaltmak ve görevin tamamlamaya yönelik isteğini artırmak için konuyu öğrendiğinde elde edeceklerini düşünebilir. Ben Eliyahu (2019), bu stratejileri öğrenme sürecinde duygu düzenlemeye yönelik olduğunu açıklamıştır.

Özetle, yapılan araştırmalar duygu düzenleme stratejilerinden bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırmanın akademik öz düzenleme ile ilişkilerine yönelik bulgular ortaya koymaktadır. Bu çalışmaların bir kısmında ruminasyon duygu düzenleme stratejisi olarak ele alınırken, bir kısmında ruminasyon ayrı bir değişken olarak incelenmektedir. Önceki araştırmalar, duygu düzenleme stratejilerinin akademik değişkenlerle ilişkilerinin değişebileceğini, bu stratejilerin öğrenme sürecinde bağlama göre farklı işlevlerinin olabileceğini ortaya koymaktadır.

Motivasyonel Değişkenler ile Akademik Öz Düzenlemenin İlişkisi

Bu çalışmada incelenen aracı değişkenlerden biri olarak amaç yönelimleri, literatürde akademik öz düzenlemeyle ilişkili olan motivasyonel değişkenler başlığında incelenmektedir. Bu sebeple amaç yönelimlerinden önce motivasyonel değişkenlere ilişkin kuramsal açıklamalara ve bu değişkenlerin akademik öz düzenleme ile ilişkilerine yer verilmiştir. Daha sonra amaç yönelimlerine ilişkin kuramsal açıklamalara ve literatür özetine yer verilmiştir.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bir takım üst-bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejileri etkili olarak kullanarak öğrenme sürecini içerir (Zimmerman, 1990). Sosyal Bilişsel Yaklaşım, genel olarak insan davranışlarını öz düzenlemeye ve motivasyona dayandığını vurgulamaktadır (Bandura, 1999). Bu yaklaşım çerçevesinde öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi inceleyen araştırmacılar, motivasyonel stratejileri öz düzenlemeli öğrenmenin bir parçası olarak ele almaktadırlar. Bir başka ifadeyle, öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir bileşeni olarak motivasyonel değişkenleri vurgulamaktadırlar.

Daha önce açıklandığı üzere, Zimmerman'ın (2005) öz düzenlemeli öğrenme modelinde ilk aşama olan öngörü aşamasında öz yetkinlik inançları, görev yönelimleri, sonuç beklentileri, içsel ve dışsal değerler yer almaktadır. Zimmerman (2005), bu etmenleri öz düzenlemeli öğrenmeye yön veren motivasyonel inançlar olarak değerlendirmektedir. Pintrich ise bireysel olarak ve arkadaşları ile yapmış olduğu çalışmalarda (ör., Pintrich 1999; Pintrich ve De Groot, 1990), öz düzenlemeli öğrenmeyi inceleyen diğer araştırmacılardan farklı olarak bilişsel süreçler yerine daha çok motivasyonel süreçler üzerinde önemle durmuştur. Schunk (2005), Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenmede motivasyonel değişkenlere ilişkin çalışmalarının önemli olduğunu ve Pintrich'in öz düzenleme literatürüne bu anlamda önemli bir katkı sunduğunu belirtmiştir. Yazar Pintrich'i öz düzenlemeli öğrenmeyi inceleyen araştırmacılar arasında motivasyonel değişkenlere en çok önem veren kişi olarak anmıştır.

Pintrich (1999), motivasyonel inançları üç başlıkta ele almıştır: a) öz yetkinlik inançları (self-efficacy: kişinin akademik görevleri yapabileceğine ilişkin kendi yeteneklerine yönelik değerlendirmeleri), b) görev değeri inançları (task value beliefs: görevin önemli olduğuna inanma; göreve değer verme ve görevle ilgilenme), c) amaç yönelimleri (goal orientations: öğrencinin daha iyi öğrenmek, başarılı olmak, yüksek notlar elde etmek veya diğer öğrencilerden geri kalmamak gibi amaçlarla öğrenmeye yönelmesi). Pintrich vd. (1991), tarafından geliştirilen ve literatürde sıklıkla kullanılan

Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (The Motivated Strategies For Learning Questionnaire [MSLQ]), öz düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarla ilgili öz yetkinliğe, görev değerine ve amaç yönelimlerine ilişkin maddeleri içermektedir. Yapılan pek çok araştırmanın bulguları (ör., Aldridge ve Rowntree, 2021; Bai ve Wang, 2020; Bong, 2004; Neuville vd., 2007; Soltani ve Askarizadeh, 2021) motivasyonel inançlar ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Özetle, motivasyonel unsurların, öz düzenlemeli öğrenme sürecinin bir parçası ve belirleyicisi olduğu görülmektedir. Bu unsurlar arasında; öz yetkinlik inançları, motivasyon ve amaç yönelimleri sırasıyla açıklanmıştır.

Öz Yetkinlik İnançları

Bandura (1991,1999) öz yetkinliği davranışların temel belirleyicisi olarak ele alır ve öz düzenleme mekanizmasını öz yetkinlik kavramıyla ilişkilendirerek açıklar. Sosyal Bilişsel Yaklaşım dayalı olarak akademik öz düzenlemenin veya öz düzenlemeli öğrenmenin incelendiği araştırmalarda ise öz yetkinlik inançlarının önemini vurgulanmaktadır (ör., Kitsantas ve Zimmerman, 2002; Pintrich, 1999; Pintrich, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk ve DiBenedetto, 2016; Schunk ve Zimmerman, 2007; Zimmerman, 2000). Pintrich (1999, s. 462), öğrenmede öz yetkinliği, *“kişinin akademik görevleri yapabileceğine inanması ve öğrenme becerilerine güvenmesi”* şeklinde tanımlamaktadır. Öz yetkinlik inançları yüksek olan öğrenciler, akademik görevleri gerçekleştirmek için daima hazırlardır, yapabileceklerine dair inançları güçlüdür, zorluklarla karşılaştıklarında ısrarlı bir şekilde çalışmaya devam ederler (Bandura, 1991). Güçlü bir öz yetkinlik inancına sahip olan öğrenciler, bir akademik görevi gerçekleştirmek için yüksek düzeyde sorumluluk hissederler, bu görevleri gerçekleştirmek için plan yaparlar, zor konuları öğrenirken veya dikkatleri dağınık iken bile kendilerini kontrol edebilirler, başarı elde edene kadar çaba göstermeye devam ederler ve tüm bunların sonucu olarak akademik görevlerde başarılı olurlar (Caprara vd., 2008; Komarraju ve Nadler, 2013). Özetle, öz yetkinlik düzeyleri yüksek olan bireylerin, kendi öğrenmeleri

üzerinde yetkin oldukları, öz düzenlemeye dayalı öğrenme gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Çeşitli araştırma bulguları, öz yetkinlik inançları ve akademik öz düzenleme arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar, öz yetkinlik inançları yüksek olan öğrencilerin, öz düzenleme stratejilerini daha çok kullandıklarını (Pintrich, 1999) ve öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu (Sadi ve Uyar, 2013) göstermektedir. Bununla birlikte, başarılı performanslar da öz yetkinlik inançlarının artmasını sağlamakta ve öğrenciyi daha fazla öz düzenlemeli öğrenmeye yönleltmektedir. Örneğin, öğrenciler, okuma, yazma gibi akademik görevlerde başarılı oldukça, öğrencilerin öz yetkinlik inançları pekişmekte ve daha çok öz düzenlemeli öğrenmeye yönelmektedirler (Schunk ve Zimmerman, 2007). Benzer şekilde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında da başarılı performansları ile öğrencilerin öz yetkinlik ve öz düzenleme düzeyleri ilişkilidir (Wilson ve Narayan, 2016).

Öz yetkinlik inançlarının yanı sıra öğrenme sürecinde etkili olan farklı motivasyonel değişkenler de bulunmaktadır. Her ne kadar motivasyonel değişkenler genel bir çerçeveyi ifade etse de motivasyon literatürü bu değişkenlerden farklılaşmaktadır. Amaç yönelimlerinin daha iyi anlaşılması için öncelikle motivasyon daha sonra amaç yönelimleri açıklanmıştır.

Motivasyon

Motivasyon literatürü incelendiğinde, motivasyonun birbirinden farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Pintrich (1994) motivasyonu *“belirsiz(bulanık) ama güçlü yapılar”* olarak betimlemiştir (aktaran Murphy ve Alexander, 2000). İlgili literatürde de motivasyon ile ilgili farklı tanımların yapıldığı ve motivasyon başlığında birbirinden farklı değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Murphy ve Alexander (2000), akademik başarı ve öğrenmede motivasyon ile ilgili terimleri değerlendirme amacıyla meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Meta analiz çalışması ile motivasyonun içsel ve dışsal motivasyon olarak veya amaç yönelimleri olarak ele alındığı görülmüştür. Çalışmanın bulguları,

motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak, amaç yönelimlerini ise ego amaçları, öğrenme amaçları, uzmanlaşma amaçları, performans amaçları, görevle ilgili amaçlar ve çalışmaktan kaçınma olarak gruplandırılabilceğini göstermektedir.

Öğrenciler, akademik görevleri gelecek planlarıyla ilişkilendirdikleri takdirde öğrenmeye yönelik içsel ve dışsal motivasyonları artmaktadır (Lee vd., 2015). Lee ve Turner (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmayı pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Cho ve Shen (2013) çevrimiçi öğrenme ortamlarında, içsel motivasyonun öz düzenleme stratejilerinin kullanımıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ancak dışsal motivasyonun ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Aydın (2015), içsel motivasyonun, öğrencilerin öğrenmede üst bilişsel stratejilerini kullanmalarının güçlü bir şekilde yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Lau ve Chan (2003), öğrencilerin okuma becerilerinin ve kullandıkları stratejileri incelemiş, okuma becerileri iyi olan öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı stratejileri daha çok kullandığını ve içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öz Belirleme Kuramı, motivasyonu davranışlara yön veren bir güç olarak ele alır ve motivasyonun miktarından ziyade, çeşitliliğinin önemli olduğunu vurgular. Öz Belirleme Kuramıyla ilgili ilk çalışmalara bakıldığında (ör., Deci, 1971; Ryan ve Deci, 2000) motivasyon; içsel, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve bunların alt türleri olarak incelenmiştir. Deci (1971) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, katılımcılara yap boz birleştirme görevi verilmiştir. Katılımcılara ödül olarak para verildiğinde görevi tamamlamaya yönelik içsel motivasyonlarının azaldığı; sözel pekiştireç ve olumlu geribildirim verildiğinde motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Sonuç olarak, içsel pekiştireçlerin dışsal pekiştireçlere göre motivasyon üzerinde daha fazla olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Ancak bu yaklaşıma göre içsel ve dışsal motivasyon içsel ve dışsal pekiştireçlerden ibaret değildir, örneğin para gibi dışsal bir pekiştirecin içselleştirilmesi ile içsel motivasyon oluşabilir.

Öz Belirleme yaklaşımına göre kişinin davranışta bulunmaya yönelik içsel odaklı niyetleri, amaçları ve güdöleri bulunuyorsa içsel motivasyon oluşmakta ve kişi yüksek düzeyde performans göstermektedir. Son yıllarda Deci ve Ryan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, motivasyon, özerk, kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç başlıkta ele alınmıştır. Özerk ve dışsal motivasyonun kişiyi eylemde bulunmaya yönelttiği, ancak motivasyonun eylemsizlikle sonuçlandığını belirtmişlerdir. Öğrenme ortamlarında ise öğrenmeye istekli olan, öğrenme amaçlarını oluşturan, öğrenme sonucunda elde edeceklerini içselleştiren veya kişisel olarak anlamlı bulan öğrencilerin öğrenmede başarılı olmaları beklenmektedir.

Motivasyon, öğrenme süreciyle çeşitli açılardan ilişkilidir. Öncelikle öğrenciler verilen akademik görevleri gelecek planlarıyla ilişkilendirirlerse öğrenmeye yönelik motivasyonları oluşmaktadır (Lee vd., 2015). Bununla birlikte motivasyon, akademik başarıyı ve kullanılan öğrenme stratejileriyle de ilişkilidir. Örneğin okuma becerileri iyi olan öğrencilerin, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları ve içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Lau ve Chan, 2003). Benzer şekilde, çeşitli araştırma bulguları da içsel motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını ortaya koymaktadır (Cho ve Shen, 2013; Lau ve Chan, 2003; Lee ve Turner, 2017; Wolters vd., 1996; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Dışsal motivasyonun ve motivasyonsuzluğun öz düzenleme stratejilerinin kullanımıyla ilişkili olmadığı (Aydın, 2015; Cho ve Shen, 2013) veya negatif yönde ilişkili olduğu (Pintrich, 1999) bildirilmektedir.

İçsel motivasyon, akademik öz düzenlemenin yanı sıra, öğrenme amaç yönelimleri ve öğrenmede çaba gösterme ile de ilişkilidir. Rawsthorne ve Elliot (1999), içsel motivasyonu görevle ilgilenme, görevi yaparken eğlenme ve çaba gösterme olarak ele almışlardır. Yazarlar, yapmış oldukları meta analiz çalışmasında, uzmanlaşmaya yönelik öğrenme amaçlarının, içsel motivasyonun pozitif yönde güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka deyişle, öğrencilerin öğrenmede uzmanlaşmaya yönelik

amaç yönelim düzeyi ile içsel motivasyon düzeyleri ilişkilidir. Özetlemek gerekirse motivasyon, amaç yönelimleri, öğrenmede öz düzenleme stratejilerinin ve bilişsel stratejilerin kullanımı, aktif çaba gösterme ve başarıyla ilişkili bir unsurdur. Bu anlamda öz düzenlemeli öğrenme sürecinde etkili olan bir başka değişken olarak amaç yönelimleri ön plana çıkmaktadır.

Amaç Yönelimleri

Pintrich (2003, s. 676) amaç yönelimlerini, *“akademik görevlere yaklaşma ve akademik görevlerle ilgilenme sebepleri ve amaçları”* olarak tanımlamaktadır. Amaç yönelimleri, *“(kişinin) bir görevi gerçekleştirme sebepleri ve amaçlarını, göreve yönelik performansını değerlendirme standartlarını içeren genel bir eğilimi”* ifade etmektedir (Schunk, vd., 2014, s. 213). Pintrich (2000, 2003) amaç yönelimlerinin, öz düzenlemede anahtar bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Amaç yönelimleri, uzmanlaşma-performans, yaklaşma-kaçınma boyutları ve bu boyutların birleşimi olarak incelenmektedir. İki boyutlu yapıların birleşimi sonucu, uzmanlaşma-yaklaşma, uzmanlaşma-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olmak üzere dört boyut elde edilmektedir. Amaç yönelimlerinin, bazı çalışmalarda, iki veya üç boyutlu (De Clercq vd., 2013; McKinney, 2014; Pintrich, 2000; Sawalhah ve Al Zoubi, 2019), bazı çalışmalarda ise dört boyutlu (Bouffard vd., 1995; Cecchini-Estrada ve Méndez-Giménez, 2017; Radosevich vd., 2004; Zhou ve Wang, 2019) yapıda incelendiği ancak genel olarak yapılan çalışmalarda performans kaçınma boyutunun daha az rapor edildiği (Cellar vd., 2011) görülmektedir.

Uzmanlaşma-yaklaşma, kişinin görevi gerçekleştirmeye ve içsel yeterlik kazanmaya odaklanmasını; performans-yaklaşma, kişinin normatif yeterlilik kazanmaya odaklanmasını; uzmanlaşma-kaçınma kişinin içsel yetersizlikten kaçınmasını, performans-kaçınma ise kişinin normatif yetersizlikten kaçınmasını içermektedir (Elliot ve Murayama, 2008). İçsel standartlar belirleme kişinin başarılı olmakla ilgili kendi performansını ölçüt almasını, normatif standartlar belirleme ise başkalarının performansını ölçüt almasını ifade etmektedir. Uzmanlaşma yönelimlerinde kişinin kendi içsel

standartlarına ve kendi performansına odaklanması, performans yönelimlerinde ise kendi performansı ile başkalarınınkini karşılaştırması söz konusudur. Yaklaşma durumu, başarılı olmaya ve yetkinlik kazanmaya odaklanmayı, kaçınma ise başarısızlıktan kaçınma ve yetersiz olmaktan kaçınmaya odaklanmayı ifade etmektedir. Bu anlamda kaçınma, görevden kaçınmayı değil, başarısızlık ve yetersizlikten kaçınma amacıyla göreve yönelmeyi ifade etmektedir. Bazı çalışmalarda (ör., Honicke, vd., 2020), Pintrich (1991) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire [MLSQ]) kullanılarak amaç yönelimleri ölçeğin motivasyon alt boyutuna ait olan içsel ve dışsal motivasyon boyutları olarak ele alınmak, içsel motivasyon, uzmanlaşma-yaklaşma, dışsal motivasyon ise performans-yaklaşma amaç yönelimleri ile ilişkilendirilmektedir.

Öğrencilerin amaç yönelimlerine göre akademik performans düzeylerinin ve akademik öz düzenleme düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Bouffard vd. (1995), öğrencilerin amaç yönelimlerine göre akademik performans ve öz düzenleme düzeylerinin nasıl farklılaştığını incelemişlerdir. Çalışmada, amaç yönelimleri dört boyutta ele alınmış ve bu boyutlara göre öğrenci profilleri oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, dört profil arasında, öz düzenleme stratejilerini daha çok kullandıklarını bildiren ve yüksek düzeyde akademik performans gösteren öğrencilerin, öğrenmeye ve performans göstermeye yönelik amaç yöneliminde olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, amaç yönelimleri arasından performans ve öğrenme amaç yönelimleri öz düzenleme stratejilerinin kullanımıyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Öz düzenlemeli öğrenme modelinin test edildiği bir çalışmada (Valle vd., 2003), amaç yönelimleri ve öz düzenleme stratejilerinin ilişkilerinin incelenmiştir. Araştırmada incelenen değişkenlerden öğrenme amaç yönelimlerinin öz düzenleme stratejilerinin kullanımını pozitif yönde yordadığı, ancak performans amaç yönelimlerinin öz düzenleme stratejilerinin kullanımını negatif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Amaç yönelimleri ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkilerin boylamsal çalışmalarla da test edildiği görülmektedir. Örneğin boylamsal bir çalışmada (Radosevich vd., 2004), üniversite öğrencilerinin almış oldukları bir ders sürecinde (10 hafta) amaç yönelimleri ile akademik öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada iki haftada bir, öğrencilerin akademik başarısını ölçmeye yönelik test uygulanmış ve akademik performanslarına yönelik geri bildirimler verilmiştir. Öğrenciler performanslarındaki değişimi ve hedeflerindeki test puanını haftalık çizelgeye kaydetmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin birçoğunun zamanla akademik hedeflerini düşürdüğü ve genel olarak hedeflediklerinden daha düşük notlar aldıkları görülmüştür. Çalışmanın bulguları, öğrenme amaç yönelimlerinin öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için zaman ve çaba harcamalarıyla ve akademik öz düzenleme stratejilerini kullanmalarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu, performans kaçınma amaç yönelimlerinin ise akademik öz düzenleme ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrencilerin almış oldukları derste zamana, aldıkları notlara, geribildirimlere göre amaç yönelimlerinin değişebileceği, amaç yönelimleriyle ilişkili olarak akademik öz düzenleme düzeylerinin de değişebileceği görülmektedir.

Öğrencilerin aldıkları derse yönelik hedefleri de amaç yönelimleri bağlamında incelenmekte ve akademik öz düzenleme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Heikkilä ve Lonka (2006) tarafından üniversite öğrencisiyle yapılan bir araştırmada, katıldıkları kursta başarılı olmayı hedefleyen ve uzmanlaşma yönelik amaçları olan öğrencilerin, konuyu yüzeysel öğrenmek yerine daha derinlemesine öğrenmeye çalıştıkları ve öğrenme sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Daha önce söz edildiği gibi, öğrencilerin almış oldukları bir derse yönelik amaç yönelimleri zamanla değişebilmektedir. Çevrimiçi kursa katılan 40 üniversite öğrencisiyle yapılan bir araştırmada (Matuga, 2009), öğrencilerin kursun başında yüksek notlar almayı amaçladıkları ve yüksek not almak için çaba gösterdikleri, bir başka deyişle, performans amaç yöneliminde oldukları ancak kursun sonuna doğru daha çok öğrenme amaç

yönelimde oldukları görülmüştür. Cho ve Shen (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmeye yönelik içsel amaç yönelimlerinin üst bilişsel ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımını pozitif yönde yordadığı, yüksek not almak gibi dışsal amaç yönelimlerinin öz düzenleme stratejileri kullanımını yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada içsel amaç yönelimlerinin öğrenme, dışsal amaç yönelimlerinin ise performans boyutlarına benzediği görülmektedir. Lim ve Yeo (2021) ise yapmış oldukları meta analiz çalışmasında içsel amaç yönelimlerinin akademik öz düzenlemeyi pozitif yönde yordadığını, dışsal amaç yönelimlerinin ise öz düzenlemeye dayalı öğrenme üzerinde negatif ve pozitif etkisinin olabileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Özetle, çevrimiçi öğrenme ortamlarında yapılan araştırmalarda da amaç yönelimleri ve akademik öz düzenlemenin ilişkili olduğu görülmektedir.

Neuville vd. (2007), üniversite öğrencilerinde motivasyonel değişkenler olarak, amaç yönelimlerinin öz düzenlemeli öğrenme ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğrenme yaklaşma ve kaçınma amaç yönelimlerinin öğrenmede üst bilişsel stratejilerin kullanımıyla ilişkili olduğunu, öğrenme amaç yönelimleri ile derinlemesine öğrenme arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalarda, amaç yönelimlerinin genellikle performans yaklaşma-kaçınma ve uzmanlaşma yaklaşma-kaçınma olarak ele alındığı görülmektedir. Bartels vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada, durumsal olmayan amaç yönelimleri (dispositional) değişkeni olarak başarı gereksinimi ve başarısızlık korkusunun, öğrenmede bilişsel öz düzenleme stratejilerinin (tekrarlama, detaylandırma, organizasyon ve eleştirel düşünme) kullanımı ile ilişkileri incelenmiştir. Çalışma 146 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, başarı gereksiniminin uzmanlaşma amaç yöneliminin pozitif yordayıcısı olduğunu, başarısızlık korkusunun ise performans kaçınma amaç yönelimini üzerinde yordayıcı etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, başarı ihtiyacının öğrenmede öz düzenleme stratejilerini pozitif yönde yordadığı, başarı korkusunun ise öz düzenleme stratejilerinin negatif yönde yordadığı görülmüştür. Ayrıca

çalışmada, uzmanlaşma yaklaşma amaç yönelimlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi pozitif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özetle, başarılı olma gereksinimi ile öğrenmeye yönelen bireylerin tekrarlama, detaylandırma, organizasyon ve eleştirel düşünme gibi öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları, başarısızlık korkusu ile öğrenemeye yönelenlerin ise öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Amaç yönelimlerinden uzmanlaşmanın başarı gereksinimiyle; performansın ise başarısızlık korkusuyla ilişkili olduğu bildirilmiştir.

Amaç yönelimlerinin akademik öz düzenleme üzerindeki aracılık rolünün test edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Won vd. (2018) tarafından aidiyet hissi ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerde amaç yönelimlerinin aracı rolü test edilmiştir. Çalışmada okula ait hissetmenin uzmanlaşma amaç yönelimleriyle, akran grubuna ait hissetmenin ise performans amaç yönelimleriyle ilişkili olduğu, okula ait hissetme ve öz düzenleme arasındaki ilişkide uzmanlaşma amaç yönelimlerinin rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin amaç yönelimlerinin ders sürecinde değişimini ele alan boylamsal çalışmalardan daha önce söz edilmişti. Bu çalışmaların yanı sıra üniversite öğrencilerinin amaç yönelimlerinin ve akademik öz düzenleme düzeylerinin yıllar içindeki değişimini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. De Clerq vd. (2013), mühendislik fakültesindeki 110 öğrencinin üniversitedeki üç yıllını izleyen boylamsal bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin motivasyonel ve bilişsel stratejileri kullanımının yıllara göre değişmediği ancak uzmanlaşma amaç yönelimlerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları, öğrencilerin uzmanlaşma amaç yönelim düzeylerinin bilişsel stratejileri ve öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerini pozitif yönde yordadığını ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, akademik bir görev verildiğinde yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan öğrencilerin görevi daha iyi anlamak için daha fazla düşündükleri ve zihinsel uğraş verdikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Atasoy (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, amaç yönelimleri ile öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya 322 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda uzmanlaşma yaklaşma amaç yönelimlerinin üst bilişsel öz düzenleme stratejilerinin kullanımını pozitif yönde yordadığı, ancak uzmanlaşma kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimlerinin üst bilişsel öz düzenleme stratejilerini yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Zhou ve Wang (2019), uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin amaç yönelimlerinin akademik performans ve öz düzenleme becerilerini yordayıcı etkisini incelemiştir. Uzmanlaşma yaklaşmanın akademik performansı, öz düzenleme üzerinden kısmi olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda, uzmanlaşma amaç yönelimi arttıkça akademik başarının ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, çalışmada performans yaklaşma ve kaçınma alt boyutları ile öz düzenleme arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca uzmanlaşma kaçınma amaç yönelimlerinin öz düzenleme ve akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, araştırmacılar uzmanlaşma kaçınma yöneliminde olan öğrencilerin, düşük notlar almamak veya arkadaşlarından geri kalmamak için çalışmaya devam edebileceklerini, dolayısıyla başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir. Özetle çalışmanın bulguları, uzmanlaşma yaklaşma ve kaçınma amaç yönelimlerinin akademik öz düzenlemeyle ilişkili olduğunu ancak performans yaklaşma ve kaçınma amaç yönelimlerinin akademik öz düzenleme ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Yeh vd. (2019) tarafından yapılan bir araştırmada amaç yönelimleri ile başarı arasındaki ilişkide öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin aracı rolü incelenmiştir. Çalışmaya 93 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulguları, uzmanlaşma yaklaşma amaç yönelimlerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini ve akademik başarıyı pozitif yönde, uzmanlaşma kaçınma amaç yönelimlerinin ise öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini ve akademik başarıyı negatif yönde yordadığını ortaya koymuştur.

Uzmanlaşma yaklaşma amaç yönelimleri düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin de yüksek olduğu, uzmanlaşma amaç yönelimleri düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimleri ise öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri arasında ilişki bulunmamıştır. Özetle, uzmanlaşma kaçınma-yaklaşma boyutlarının akademik öz düzenlemenin yordayıcısı olduğu, performans yaklaşma-kaçınma boyutlarının ise yordayıcı etkisinin olmadığı görülmüştür.

Diseth (2021), öz yetkinlik, amaç yönelimleri ve öz düzenlemenin öğrencilerin ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri path analizi ile incelemiştir. Çalışmaya 177 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda, uzman uzmanlaşma yaklaşma ve uzmanlaşma kaçınma amaç yönelimlerinin derinlemesine öğrenme stratejilerini yordadığını, performans kaçınma amaç yönelimlerinin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordadığı görülmüştür.

Özetle, yapılan çalışmalar ise amaç yönelimlerinin çeşitliliğini ön plana çıkarmakta ve akademik öz düzenleme üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Bireylerin hangi amaçlarla öğrenmeye yöneldikleri ve başarılı olduklarında ne elde edeceklerine yönelik beklentilerini ifade eden amaç yönelimleri, akademik öz düzenlemede önemli bir motivasyonel unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrenmeye ve performansta bulunmaya yönelik amaçları olan bireyler kendi kendine öğrenmeye, öğrenme sürecinden ders çıkararak hatalarını telafi etmeye yönelirken, başarısız olmaktan ve yetersizlik hissinden kaçınmaya yönelik amaç yöneliminde bulunan bireyler akademik performanslardan kaçınabilmekte ve akademik ortamlarda başarısızlık yaşayabilmektedirler.

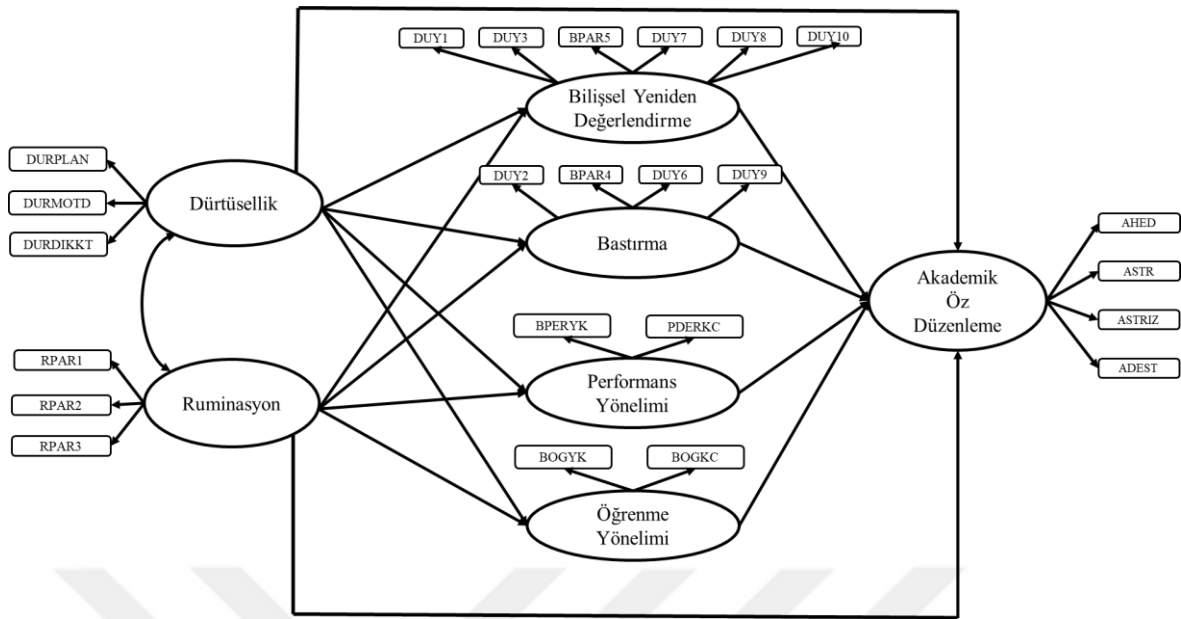
Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırma kapsamında toplanan verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, akademik öz düzenleme, dürtüsellik, ruminasyon, duygu düzenleme stratejileri ve amaç yönelimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak için ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü belirlemeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalarda değişkenler arası ilişkilere müdahale söz konusu değildir. İlişkiler olduğu gibi yansıtılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 1993). Bu çalışma kapsamında, duygu düzenleme değişkeni, bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma olmak üzere iki alanda değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında test edilmek üzere Şekil 3'te verilen hipotetik model belirlenmiştir. Bu modelde, dürtüsellik ve ruminasyon ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkide, öğrenme yöneliminin, performans yöneliminin, bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırmanın aracılık etkisi değerlendirilmektedir.

Şekil 3. Hipotetik Model

Not: DURPLAN: Dürtüsellik Ölçeği Plan Yapmama alt boyutu toplam puanı, DURMOTD: Dürtüsellik Ölçeği Motor Dürtüsellik alt boyutu toplam puanı, DURDIKKT: Dürtüsellik Ölçeği Dikkat Dürtüselliliği alt boyutu toplam puanı, RPAR1-3: Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği maddelerinden oluşturulan parseller, DUY1, 3, 5, 7, 8 ve 10: Duygu Düzenleme Ölçeği Bilişsel Yeniden Değerlendirme alt boyutu maddeleri, DUY2, 4, 6 ve 9: Duygu Düzenleme Ölçeği Bastırma alt boyutu maddeleri, BPERYK: Başarı Yönelimleri Ölçeği Performans Yaklaşma alt boyutu toplam puanı, PDERKC: Başarı Yönelimleri Ölçeği Performans Kaçınma alt boyutu toplam puanı, BOGYK: Başarı Yönelimleri Ölçeği Öğrenme Yaklaşma alt boyutu toplam puanı, BOGKC: Başarı Yönelimleri Ölçeği Öğrenme Kaçınma alt boyutu toplam puanı, AHED: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Hedef Belirleme alt boyutu toplam puanı, ASTR: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Strateji Uygulama alt boyutu toplam puanı, ASTRIZ: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Strateji İzleme alt boyutu toplam puanı, ADEST: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Destek Alma alt boyutu toplam puanı.

Çalışma Grubu

Bu çalışma kapsamında örnekleme yöntemlerinden uygun (convenience) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı en kolay şekilde örnekleme ulaşmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 1993). Örneklem grubuna ulaşmak için araştırmacı kişisel bağlantılarını kullanarak, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki özel ve devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarına ulaşarak ve öğretim elemanlarının sınıflarındaki öğrencilerle, çevrimiçi anket linkini dersine girdikleri ve akademik danışmanlık yaptıkları öğrencilerle Whatsapp üzerinden paylaşımlarını sağlamıştır. Bununla birlikte, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere de ulaşılmış ve çevrimiçi anket linkini yanıtlayarak ve sınıf arkadaşlarıyla Whatsapp gruplarında paylaşımları istenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler, çalışmada yer

almışlardır. Öğrencilere çalışmaya katılmaları için herhangi bir ödül (not, para vs.) teklif edilmemiştir. Bu açıdan örneklem yöntemi, uygun örneklem yöntemini yansıtmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde, ön lisans ve lisans programlarına devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda toplam 720 kişi yer almaktadır. Katılımcıların yaş aralığı, 18-38 arasında değişmektedir ($\bar{X}$ = 21.28, Ss = 2.34), Çalışma grubunda yer alan kişilerin 538'i (% 74.7) kadın ve 177'si (%24.6) erkektir, katılımcılardan beşi ise cinsiyetini belirtmek istemediğini beyan etmiştir. Katılımcıların 180'i (%25.0) 1. Sınıfta, 150'si (%20.8) 2. Sınıfta, 218'i (%30.3) 3. Sınıfta, 146'si (%20.3) 4. Sınıfta ve 26'si (%3.6) hazırlık sınıfındadır. Ek olarak, katılımcıların akademik ortalamaları 1.30 ile 4.00 arasında değişmektedir (Ortalama = 3.14, Ss = .46).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerine ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş Kişisel Bilgi Formu, üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme düzeylerini ölçmek amacıyla Akademik Öz Düzenleme Ölçeği, dürtüsellik düzeylerini ölçmek amacıyla Barratt Dürtüsellik Ölçeği Kısa Formu, ruminasyon düzeylerini ölçmek amacıyla Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği, duygu düzenleme stratejilerini ölçmek amacıyla Duygu Düzenleme Ölçeği, amaç yönelimlerini ölçmek amacıyla Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından katılımcıların yaşı, cinsiyeti, bölümü, bir önceki ders döneminde genel ağırlıklı not ortalamaları ve genel akademik ortalamalarına ilişkin bilgi almak amacıyla oluşturulmuştur (Ek: A).

Akademik Öz Düzenleme Ölçeği

Akademik Öz Düzenleme Ölçeği ("Five-Component Scale of Academic Self-Regulation") Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilmiştir ve Kaplan (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 1-Hiçbir zaman 7-Her zaman olacak şekilde yedili Likert

tipindedir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda; varyansın %55.45'ini açıklayan; 48 maddeden oluşan 4 faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Maddelerin faktör yükleri .407 ile .831 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 3958.03$, $N = 484$, $sd = 1074$, $p = .000$) anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksleri ise, RMSEA 0.080, RMR = 0.15, SRMR 0.056, GFI = 0.72, AGFI = 0.70 CFI = 0.97, NNFI = 0.96 ve NFI = 0.95 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir değerler elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Cronbach katsayısına bakılmış; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı “hedef belirleme” alt boyutu için $\alpha = .928$ (15 madde), “strateji uygulama” $\alpha = .930$ (14 madde), “strateji izleme” $\alpha = .947$ (15 madde), “destek alma” için $\alpha = .879$ (4 madde), ve ölçeğin toplamının ise $\alpha = .969$ (48 madde) olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında toplanan verilerde, bu ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır.

Barratt Dürtüsellik Ölçeği Kısa Formu

Ölçek Barratt (1995) tarafından geliştirilmiş ve 30 maddelik uzun formu Güleç vd. (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada ise Tamam vd. (2013) tarafından uyarlanan 15 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Ölçek 1-Nadiren 4-Hemen her zaman olmak üzere dördümlü Likert tipindedir. Ölçeğin orijinalinin ve uyarlama formunun geliştirilmesinde üniversite öğrencileri ve klinik grup örneklem grubu olarak seçilmiş, uyarlanan ölçeğin sağlıklı ve hasta gruplarda kullanılabileceği belirtilmiştir (Tamam vd., 2013). Dikkat (dikkatsizlik ve bilişsel düzensizlik), motor (motor dürtüsellik, sabırsızlık) ve plan yapmama (kontrolünü sağlayamama, bilişsel karışıklığa tahammülsüzlük) olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Toplam ölçek puanının yüksek olması dürtüsellik yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin Tamam vd. (2013) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, öncelikle 30 maddelik Türkçe formun, klinik olmayan örneklemde geçerliliği test edilmiştir. Orijinal ölçekteki gibi üç faktörlü yapı doğrulanmış, alt boyutlardan faktör yüküne en yüksek olan beşer madde alınarak kısa form oluşturulmuştur. Kısa formun

Cronbach alfa değerini, toplam ölçek için 0.82 olup, alt ölçekler için 0,64-0,80 arasında olduğu bildirilmiştir. Bu çalışma kapsamında toplanan verilerde, bu ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği

Brinker ve Dozois (2009) tarafından geliştirilen ölçek (Ruminative Thought Style Questionnaire) Karatepe (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, daha sonra Karatepe vd. (2013) tarafından yeniden uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve 1-Hiç 7-çok olmak üzere yedili Likert tipinde puanlanmaktadır. Karatepe vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için 0.907 olarak bulunmuştur. Temel bileşenler analizi sonucu orijinal ölçeğe benzer şekilde toplam varyansın %63.43'ünü açıklayan tek faktörlü yapı elde edilmiştir. Ölçeğin test tekrar korelasyon katsayısı $r = 0.84$ ($p < 0.01$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin benzer ölçekler ile korelasyonuna bakılmış ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Karatepe vd., 2013). Bu çalışma kapsamında toplanan verilerde, bu ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği

Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen 10 maddelik ölçek, bilişsel yeniden değerlendirme (6 madde) ve baskılama (4 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İlk boyuttan alınan yüksek puanlar, kişinin duygu düzenlerken bilişsel yeniden değerlendirme stratejilerini kullanma eğilimi gösterdiğini, ikinci alt boyuttan alınan yüksek puanlar, bastırma stratejisini kullandığını gösterir. Katılımcılar verilen ifadelerle 1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum olacak şekilde puan vermektedirler. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması birçok araştırmacı tarafından yapılmış, bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğinin de test edildiği Totan (2015) tarafından uyarlanan formu kullanılmıştır. Totan (2015) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, ölçeğin orijinal versiyonunun Türk Kültüründe doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri bilişsel yeniden değerlendirme için .78, baskılama için .71 ve tüm ölçek için .72

olarak bulunmuştur. Test tekrar test korelasyonu ise .65'dir. Bu çalışma kapsamında toplanan verilerde, bu ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır.

Başarı Yönelimleri Ölçeği

Başarı Yönelimleri Ölçeği Revize Formu Elliot ve Murayama, (2008) tarafından geliştirilen ölçek Arslan ve Akın (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 12 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinden oluşmaktadır. Ölçek 1-Tamamen katılmıyorum 5-Tamamen Katılıyorum olacak şekilde beşli Likert tipinde puanlanmaktadır. İç tutarlık güvenirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla .72 .68 .62 ve .69 bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayıları .50 ile .70 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu dört boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür. Elde edilen uyum indeksleri; $\chi^2 = 172.08$, $sd = 48$, $RMSEA = .076$, $NNFI = .97$, $NFI = .98$, $CFI = .98$, $IFI = .98$, $RFI = .96$, $GFI = .94$, $SRMR = .048$ şeklindedir. Bu çalışma kapsamında toplanan verilerde, bu ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi etik komisyonundan gerekli izinler alınmıştır (Ek: B). Araştırmanın verileri, 2021 yılı, Mayıs ayında, 2019 yılında başlayan COVID-19 pandemisinden dolayı, Türkiye'de kısmi zamanlı sokağa çıkma yasaklarının uygulandığı, tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversitelerde de tam zamanlı uzaktan eğitime devam edildiği bir dönemde toplanmıştır. Bu sebeple bu araştırmada kullanılan formlar çevrimiçi anket formu şeklinde düzenlenmiş, anket linki oluşturularak, katılımcılara Whatsapp aracılığıyla iletilmiştir.

Öncelikle, çalışmaya katılacak öğrencileri araştırma konusunda bilgilendirmek ve gönüllü katılım beyanlarını almak için Gönüllü Katılım Formu anket linkinde ilk sayfada yer verilmiştir. Çalışmaya gönüllü katıldıklarını belirtmek için öğrenciler onay kutucuğunu

işaretlemişlerdir. Onay kutucuğu işaretlendikten sonra katılımcılar sonraki anket sayfalarını görebilmişlerdir. Çevrimiçi anket formunun ikinci sayfasında Kişisel Bilgi Formu, sonraki sayfalarda sırasıyla Barratt Dürtüsellik Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği, Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Akademik Öz Düzenleme Ölçeği yer almaktadır.

Türkiye'nin çeşitli vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarına ulaşarak, anket linkini akademik danışmanı oldukları ve dersine girdikleri öğrencilerle paylaşımları istenilmiştir. Bununla birlikte, farklı üniversitelerde eğitim gören lisan ve ön lisans öğrencileriyle de iletişime geçilmiş, üniversitede eğitim gören arkadaşlarıyla ve sınıflarının Whatsapp gruplarında anket linkini paylaşımları istenmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü ve istekli olanlar çalışmada yer almışlar, çalışmaya katılan öğrencilere karşılık olarak puan veya başka bir ödül verilmemiştir.

Çevrimiçi anket oluşturulurken, soruların takip edilmesine ve kolay yanıtlanmasına dikkat edilmiştir. Bu sebeple, her bir form ayrı sayfalarda verilmiş, her bir formun başında kısaca bilgi sunulmuş ve nasıl yanıtlanacağı açıklanmıştır. Katılımcıların ankete yalnızca bir defa katılacağı şekilde çevrimiçi anket ayarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında betimsel istatistikler için ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde ise Pearson Korelasyon Katsayısı ve Yapısal Eşitlik Modellemesi uygulanmıştır. Yapısal model testlerinin değerlendirilmesinde uyum iyiliği değerleri dikkate alınmıştır. Uyum iyiliği değerleri için kesme noktası olarak, Ki-kare/sd için < 5 ; RMSEA için $< .10$; CFI, IFI, NFI ve GFI için $\geq .90$ dikkate alınmıştır (Kline, 1998, Schumacher ve Lomax, 2004). Araştırma kapsamında toplanan veriler IBM Spss 24, Lisrel 8.8 ve IBM Spss AMOS 25 paket programları ile test edilmiştir. Araştırmanın tümünde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi alınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler verildikten sonra yapısal model test edilmiştir. Bu bölümün ikinci kısmında geliştirilen modele ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Hipotetik Model Testi

Ölçme Modeli Bilgisi

Araştırma kapsamında test edilmek üzere yapısal model belirlenmiştir (Şekil 3). Modelde, “Dürtüsellik” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak, Dürtüsellik Ölçeği alt boyut toplam puanları; “Bilişsel Yeniden Değerlendirme” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak, Duygu Düzenleme Ölçeği Bilişsel Yeniden Değerlendirme alt boyutu maddeleri, “Bastırma” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak, Duygu Düzenleme Ölçeği Bastırma alt boyutu maddeleri, “Öğrenme Yönelimi” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak, Başarı Yönelimleri Ölçeği Öğrenme Yaklaşma ve Öğrenme Kaçınma alt boyutu toplam puanı, “Performans Yönelimi” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak, Başarı Yönelimleri Ölçeği Performans Yaklaşma ve Performans Kaçınma alt boyutu toplam puanı, “Akademik Öz Düzenleme” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak, Akademik Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut toplam puanları ve “Ruminasyon” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği tek faktörlü olduğundan bu ölçeğin maddelerinden oluşturulan üç parsel atanmıştır. Modelde yer alan gözlenen değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Yapısal Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler

	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
DUY1	5.09	1.58	-0.74	-0.13
DUY3	4.87	1.68	-0.54	-0.60
DUY5	5.11	1.54	-0.67	-0.25
DUY7	4.89	1.48	-0.56	-0.18
DUY8	4.85	1.45	-0.47	-0.28
DUY10	4.80	1.49	-0.35	-0.49
DUY2	4.71	1.62	-0.43	-0.62
DUY4	3.02	1.63	0.69	-0.27
DUY6	4.11	1.71	-0.07	-0.90
DUY9	4.52	1.69	-0.28	-0.83
Hedef Belirleme	62.78	14.57	0.21	0.52
Strateji Uygulama	61.40	13.92	-0.08	0.11
Strateji İzleme	66.82	16.70	0.09	-0.38
Destek Alma	19.35	4.91	-0.19	-0.40
Öğrenme Yaklaşma	11.86	2.12	-0.73	1.21
Öğrenme Kaçınma	11.38	2.34	-0.71	1.05
Performans Yaklaşma	10.80	3.07	-0.56	-0.33
Performans Kaçınma	11.41	2.79	-0.86	0.56
Plan Yapmama	9.65	2.28	0.13	-0.10
Motor Dürtüsellik	9.76	2.23	0.83	0.98
Dikkat Dürtüsellliği	9.84	2.19	0.83	1.79
RPAR1	35.28	7.78	-0.22	-0.56
RPAR2	38.00	6.93	-0.55	-0.03
RPAR3	31.24	7.03	-0.49	-0.22

Normal Dağılım. Bu araştırmada verilerin dağılımına ilişkin bulgular basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu sınırlar çeşitli kaynaklara göre farklılık gösterse de sosyal bilimlerde yaygın kabul ± 1.5 şeklindedir (Field, 2005, s. 72; Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 349). Bu çalışmada toplanan verilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde çarpıklık için değerlerin -0.07 ile -0.86 arasında, basıklık değerlerinin ise -0.03 ile 1.79 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan bu değerler göz önüne alındığında, verinin normal dağılımdan sapma göstermediği dolayısıyla normal dağılım sınırları içerisinde olduğu belirtilebilir.

Çoklu Doğrusal Bağlantı. Çoklu doğrusal bağlantı, değişkenlerin birbiriyle aşırı derecede ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Değişkenler arasındaki ilişki $.90$ ve daha yüksek olduğu zaman problem teşkil etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 88). Bu çalışmada, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı kontrol

edildiğinde hiçbir değişken arasındaki korelasyon katsayısının .90'ın üzerinde olmadığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4). Hesaplanan değerler incelendiğinde, verilerin parametrik analiz yapılmasına uygun olduğu ifade edilebilir.

Yapısal modelde yer alan gözlenen değişkenler arası korelasyonlar ise Tablo 4'te sunulmuştur.



Tablo 4: Yapısal Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arası İlişkiler Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1. DUY1	-																						
2. DUY3	.57*	-																					
3. DUY5	.20*	.32*	-																				
4. DUY7	.49*	.42*	.33*	-																			
5. DUY8	.31*	.36*	.30*	.44*	-																		
6. DUY10	.43*	.49*	.31*	.55*	.52*	-																	
7. DUY2	-.05	-.04	.06	.06	.11*	.01	-																
8. DUY4	.01	.03	.01	-.00	.10*	.08*	.36*	-															
9. DUY6	-.01	.01	.15*	.05	.19*	.09*	.53*	.48*	-														
10. DUY9	.04	.05	.09*	.08*	.21*	.17*	.35*	.34*	.47*	-													
11. AHED	.17*	.15*	.22*	.21*	.19*	.21*	-.06	-.00	.00	.05	-												
12. ASTR	.18*	.16*	.26*	.24*	.18*	.21*	-.08*	-.07*	-.08*	.01	.78*	-											
13. ASTRIZ	.21*	.20*	.30*	.27*	.27*	.26*	-.05	-.02	-.02	.04	.75*	.83*	-										
14. ADEST	.20*	.22*	.22*	.24*	.25*	.26*	-.06	-.05	-.09*	.00	.59*	.68*	.77*	-									
15. BOGYK	.15*	.14*	.19*	.23*	.15*	.17*	-.00	-.12*	-.09*	.02	.47*	.50*	.50*	.47*	-								
16. BOGKC	.05	.09*	.17*	.17*	.14*	.17*	-.01	-.08*	-.06	.05	.42*	.43*	.45*	.39*	.63*	-							
17. BPERYK	.08*	.11*	.11*	.12*	.13*	.13*	.00	.01	-.00	-.01	.40*	.38*	.41*	.30*	.39*	.35*	-						
18. PDERKC	.03	.07*	.01	.04	.12*	.07*	.01	.03	.02	.03	.31*	.29*	.31*	.21*	.28*	.30*	.70*	-					
19. DURPLAN	-.10*	-.13*	-.20*	-.17*	-.16*	-.12*	.06	.12*	.06	-.00	-.46*	-.46*	-.48*	-.39*	-.38*	-.34*	-.27*	-.15*	-				
20. DURMOTD	.02	-.04	-.06	-.01	-.01	-.02	.10*	.16*	.15*	.10*	-.15*	-.17*	-.16*	-.14*	-.20*	-.15*	-.12*	-.07*	.40*	-			
21. DURDIKKT	-.02	-.06	-.23*	-.10*	-.16*	-.11*	.01	.12*	.01	.05	-.31*	-.31*	-.33*	-.27*	-.26*	-.22*	-.23*	-.09*	.57*	.51*	-		
22. RPAR1	.00	-.04	-.14*	-.03	-.00	-.04	.16*	.18*	.05	.13*	-.05	-.05	-.04	-.01	-.07*	-.02	.03	.11*	.10*	.26*	.24*	-	
23. RPAR2	.08*	.01	-.07*	.05	.04	.02	.11*	.08*	-.01	.11*	-.00	.01	.01	.07	.02	.06	.07	.14*	.02	.20*	.20*	.83*	-
24. RPAR3	.04	-.01	-.12*	.00	.02	.00	.18*	.14*	.06	.14*	-.03	-.02	-.02	.01	-.02	.04	.03	.11*	.09*	.28*	.25*	.85*	.84*

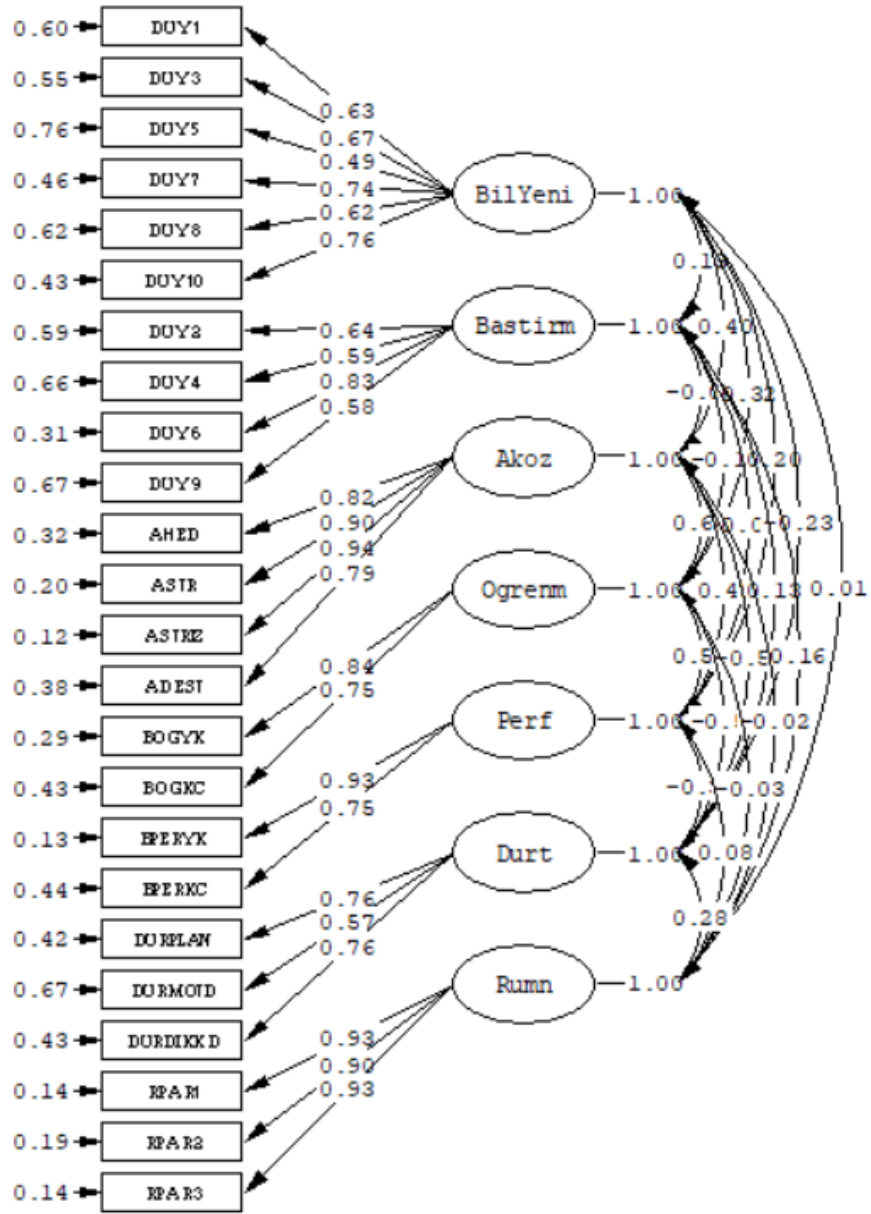
Not. *p<.05, DURPLAN: Dürtüsellik Ölçeği Plan Yapmama alt boyutu toplam puanı, DURMOTD: Dürtüsellik Ölçeği Motor Dürtüsellik alt boyutu toplam puanı, DURDIKKT: Dürtüsellik Ölçeği Dikkat Dürtüselliliği alt boyutu toplam puanı, RPAR1-3: Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği maddelerinden oluşturulan parseller, DUY1, 3, 5, 7, 8 ve 10: Duygu Düzenleme Ölçeği Bilişsel Yeniden Değerlendirme alt boyutu maddeleri, DUY2, 4, 6 ve 9: Duygu Düzenleme Ölçeği Bastırma alt boyutu maddeleri, BPERYK: Başarı Yönelimleri Ölçeği Performans Yaklaşma alt boyutu toplam puanı, PDERKC: Başarı Yönelimleri Ölçeği Performans Kaçınma alt boyutu toplam puanı, BOGYK: Başarı Yönelimleri Ölçeği Öğrenme Yaklaşma alt boyutu toplam puanı, BOGKC: Başarı Yönelimleri Ölçeği Öğrenme Kaçınma alt boyutu toplam puanı, AHED: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Hedef Belirleme alt boyutu toplam puanı, ASTR: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Strateji Uygulama alt boyutu toplam puanı, ASTRIZ: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Strateji İzleme alt boyutu toplam puanı, ADEST: Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Destek Alma alt boyutu toplam puanı.

Ölçme Modelinin Test Edilmesi

Model test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım benimsendiğinden yapısal modelin (Şekil 3) test edilmesinden önce, modele ilişkin ölçme modeli test edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan bu modele ait uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd ($804.70/231$) = 3.48, $p = .001$, IFI = .96, NNFI = .95; CFI = .96; GFI = .91; SRMR = .055; RMSEA = .059 (RMSEA için güven aralığı = .054 – .063) şeklinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda, ölçüm modelinde elde edilen standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Ölçme Modeline Ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları



Chi-Square=804.70, df=231, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Not: DURPLAN: Dürtüsellik-Plan Yapmama, DURMOTD: Dürtüsellik-Motor Dürtüsellik, DURDIKKT: Dürtüsellik-Dikkat Dürtüsellliği, RPAR1-3: Ruminatif Düşünme Biçimi- oluşturulan parseller, DUY1, 3, 5, 7, 8 ve 10: Duygu Düzenleme-Bilişsel Yeniden Değerlendirme, DUY2, 4, 6 ve 9: Duygu Düzenleme-Bastırma, BPERYK: Başarı Yönelimleri-Performans Yaklaşma, PDERKC: Başarı Yönelimleri-Performans Kaçınma, BOGYK: Başarı Yönelimleri-Öğrenme Yaklaşma, BOGKC: Başarı Yönelimleri-Öğrenme Kaçınma, AHED: Akademik Öz Düzenleme-Hedef Belirleme, ASTR: Akademik Öz Düzenleme-Strateji Uygulama, ASTRIZ: Akademik Öz Düzenleme-Strateji İzleme, ADEST: Akademik Öz Düzenleme-Destek Alma

Ölçüm modeli test edildiğinde, örtük değişkenlere ilişkin korelasyonlar elde edilmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Yapısal Modelde Yer Alan Örtük Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar

Örtük Değişken	1	2	3	4	5	6
1. Bilişsel Yeniden Değerlendirme	-					
2. Bastırma	.13*	-				
3. Akademik Öz Düzenleme	.40*	-.06	-			
4. Öğrenme Yönelimi	.32*	-.11*	.68*			
5. Performans Yönelimi	.20*	.00	.49*	-.33*		
6. Dürtüsellik	-.23*	.13*	-.54*	-.51*	-.33*	
7. Ruminasyon	.01	.16*	-.02	-.03	.08	.28*

*p<.01

Elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde örtük değişkenler arasında en yüksek anlamlı ilişki katsayısı akademik öz düzenleme ile öğrenme yönelimi arasında ($r = .68$, $p < .01$) gözlenirken, en düşük anlamlı ilişki katsayısı bastırma ile öğrenme yönelimi arasında ($r = -.11$, $p < .01$) gözlenmiştir.

Yapısal Modelin Test Edilmesi

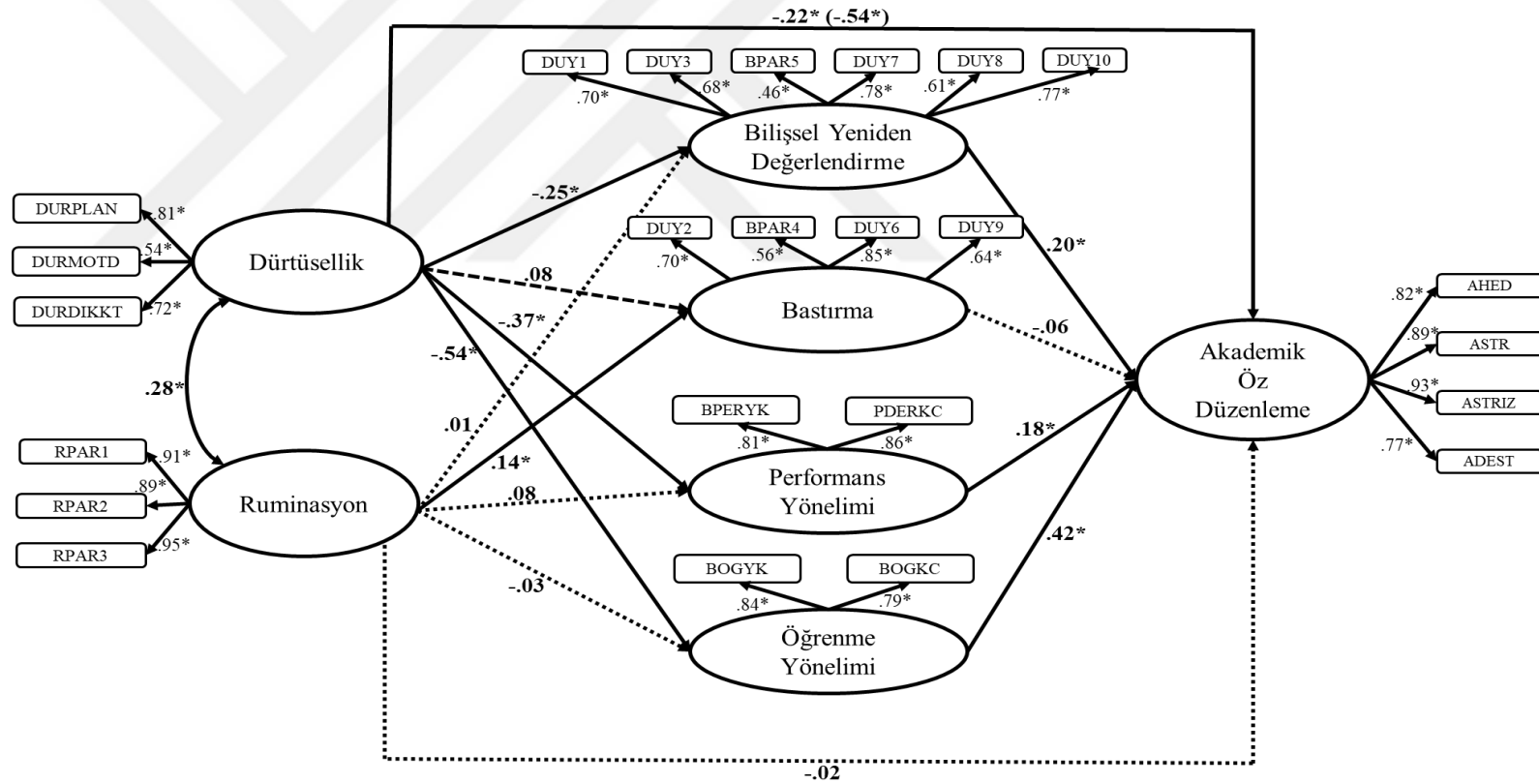
Şekil 3'te verilen model test edildiğinde, yapılan analiz sonucunda oluşan uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd ($1375.01/243$) = 5.65, $p = .001$, IFI = .93, NNFI = .92; CFI = .93; SRMR: .087; RMSEA = .080 (RMSEA için güven aralığı = .075–.083) şeklinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda oluşan modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 5'te verilmiştir.

Yapısal model analizi sonucuna göre, dürtüsellüğün bilişsel yeniden değerlendirme ($\beta = -.25$, $p < .05$), performans yönelimi ($\beta = -.37$, $p < .05$), öğrenme yönelimi ($\beta = -.54$, $p < .05$) ve akademik öz düzenleme ($\beta = -.22$, $p < .05$) üzerinde; ruminasyonun ise sadece bastırma üzerinde ($\beta = .14$, $p < .05$) anlamlı bir yordayıcılık etkisinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, akademik öz düzenlemenin bilişsel yeniden değerlendirme ($\beta = .20$, $p < .05$), performans yönelimi ($\beta = .18$, $p < .05$) ve öğrenme yönelimi ($\beta = .42$, $p < .05$) tarafından

anlamalı düzeyde yordandığı belirlenmiştir. Ancak, dürtüsellüğün bastırma ($\beta = .08$, $p > .05$) üzerinde anlamalı yordayıcı etkisi olmadığı belirlenmiştir.



Şekil 5. Yapısal Modelde Hesaplanan Standardize Edilmiş Yol Katsayıları



* $p < .05$

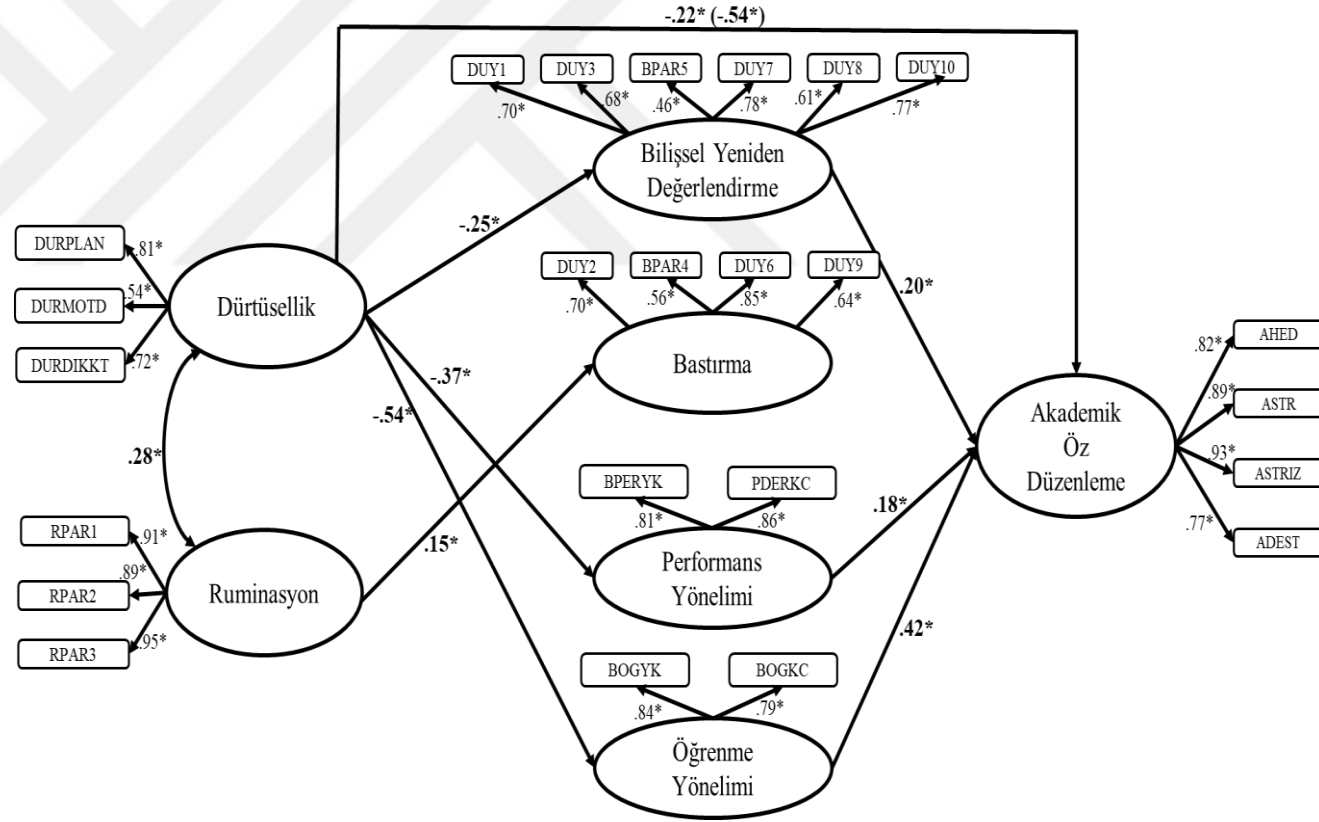
Not: (Modelde yer alan kısa kesikli yollar, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı belirlenen ve model testi sırasında sıfıra sabitlenen yolları göstermektedir. Bu yollar üzerinde verilen değerler değişkenler arasında yer alan korelasyon katsayılarıdır. Uzun kesikli yol ise model testi sırasında anlamlı olmadığı belirlenen yolu göstermektedir.) DURPLAN: Dürtüsellik-Plan Yapmama, DURMOTD: Dürtüsellik-Motor Dürtüsellik, DURDIKKT: Dürtüsellik-Dikkat Dürtüselliliği, RPAR1-3: Ruminatif Düşünme Biçimi maddelerinden oluşturulan parseller, DUY1, 3, 5, 7, 8 ve 10: Duygu Düzenleme-Bilişsel Yeniden Değerlendirme, DUY2, 4, 6 ve 9: Duygu Düzenleme-Bastırma, BPERYK: Başarı Yönelimleri-Performans Yaklaşma, PDERKC: Başarı Yönelimleri-Performans Kaçınma, BOGYK: Başarı Yönelimleri-Öğrenme Yaklaşma, BOGKC: Başarı Yönelimleri-Öğrenme Kaçınma, AHED: Akademik Öz Düzenleme-Hedef Belirleme, ASTR: Akademik Öz Düzenleme-Strateji Uygulama, ASTRIZ: Akademik Öz Düzenleme-Strateji İzleme, ADEST: Akademik Öz Düzenleme-Destek Alma.

Yapısal Model İçin Aracılık Testi

Araştırma çerçevesinde aracılık etkisinin test edilmesinde iç içe geçmiş modeller stratejisi (nested models) kullanılmıştır. Modelde dürtüsellikten akademik öz düzenlemeye giden yol katsayısının ($\beta = -.22$, $p < .05$) olduğu belirlenmiştir, ancak bu yol katsayısının diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($\beta = -.54$, $p < .05$) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, dürtüsellikten bastırmaya giden yol katsayısının ($\beta = .08$, $p > .05$) olduğu; ancak ruminasyonun bastırma üzerindeki etkisi olmadığında bu yol katsayısının ($\beta = .13$, $p < .05$) olduğu belirlenmiştir.

İç içe geçmiş modeller stratejisine göre aracılık etkisinin test edilmesi, yapısal modelden aracılık ile ilişkili yolların çıkarılarak veya eklenerek modeldeki bozulmanın veya iyileşmenin ki-kare farklılık testi ile belirlenmesine dayanmaktadır (Şimşek, 2007). Modelde anlamlı olmadığı belirlenen dürtüsellikten bastırmaya giden yol modelden çıkarılıp modeldeki bozulma değerlendirilmiştir. Bu yol modelden çıkarılıp model yeniden test edildiğinde uyum iyiliği değerlerinin; χ^2/Sd ($1377.61/244$) = 5.65, $p = .001$, IFI = .93, NNFI = .92; CFI = .93; RMSEA = .080 (RMSEA için güven aralığı = .075–.083) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ki-kare farklılık testi sonucuna göre bu yolun çıkarılmasının modelde anlamlı bir bozulmaya yol açmadığı belirlenmiştir (2.60 ($1377.61-1375.01$), 1: $p > .05$). Anlamlı bir bozulma olmadığı belirlendiğinden bu yolun modelden çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan nihai model Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6. Yapısal Modelde Hesaplanan Standardize Edilmiş Yol Katsayıları



* $p < .05$.

Not: (Modelde yer alan kısa kesikli yollar, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı belirlenen ve model testi sırasında sıfıra sabitlenen yolları göstermektedir. Bu yollar üzerinde verilen değerler değişkenler arasında yer alan korelasyon katsayılarıdır. Uzun kesikli yol ise model testi sırasında anlamlı olmadığı belirlenen yolu göstermektedir.) DURPLAN: Dürtüsellik-Plan Yapmama, DURMOTD: Dürtüsellik-Motor Dürtüsellik, DURDIKKT: Dürtüsellik-Dikkat Dürtüselliliği, RPAR1-3: Ruminatif Düşünme Biçimi maddelerinden oluşturulan parseller, DUY1, 3, 5, 7, 8 ve 10: Duygu Düzenleme-Bilişsel Yeniden Değerlendirme, DUY2, 4, 6 ve 9: Duygu Düzenleme-Bastırma, BPERYK: Başarı Yönelimleri-Performans Yaklaşma, PDERKC: Başarı Yönelimleri-Performans Kaçınma, BOGYK: Başarı Yönelimleri-Öğrenme Yaklaşma, BOGKC: Başarı Yönelimleri-Öğrenme Kaçınma, AHED: Akademik Öz Düzenleme-Hedef Belirleme, ASTR: Akademik Öz Düzenleme-Strateji Uygulama, ASTRIZ: Akademik Öz Düzenleme-Strateji İzleme, ADEST: Akademik Öz Düzenleme-Destek Alma.

Yapısal Model İçin Dolaylı Etkilerin Anlamlılığı

Modelde yer alan dolaylı etkilerin anlamlılık düzeyi Bootstrapping yöntemi ile de test edilmiştir (Shrout ve Bolger, 2002). Bu yöntemde, araştırma kapsamındaki örneklemden program yardımı ile belirli sayıda örneklem elde edilerek bir istatistiksel anlamlılık aralığı hesaplanmaktadır. Yapısal modeldeki dolaylı etkilerin anlamlılığı için tahmin aralıkları hesaplanmış ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Bootstrap Test Sonuçları

Bağımsız Değişken	Aracı (lar)	Bağımlı Değişken	Yol Katsayısı (β)	%95 CI
Dürtüsellik	Bilişsel Yeniden Değerlendirme, Öğrenme Yönelimi, Performans Yönelimi	Akademik Öz Düzenleme	-.22* (-.54*)	[-.41, -.26]

Not. Bootstrap 1000 örneklem üzerinden yapılmıştır (Hayes ve Scharkow, 2013). β = Standardize Edilmiş. * $p < .05$.

Bootstrapping analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, modelde bulunan dolaylı etkilerin .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Genel olarak modelde açıklanan varyanslar örnekleme değerlendirildiğinde, dürtüsellik, bilişsel yeniden değerlendirme, performans yönelimi ve öğrenme yönelimi değişkenlerinin birlikte akademik öz düzenleme değişkeninin yaklaşık %52'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Akademik Öz Düzenleme Model Testine İlişkin Tartışma

Bu kısımda, araştırma kapsamında geliştirilen akademik öz düzenleme modeline ilişkin bulgular tartışılmıştır. Öncelikle nihai modelde yer alan, akademik öz düzenlemeyi doğrudan yordayan değişkenler, daha sonra ise aracı değişkenler aracılığı ile oluşan yordama etkisi ele alınmış, değişkenler arası ilişkiler ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin, akademik öz düzenleme düzeylerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenlerin incelendiği bu çalışmada, dürtüsellüğün akademik öz düzenlemeyi hem doğrudan negatif yönde, hem de bilişsel yeniden değerlendirme, öğrenme yönelimi ve performans yönelimi aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ruminasyonun akademik öz düzenlemeyi ne doğrudan ne de dolaylı olarak yordadığı, sadece duygu düzenleme alt alanlarından bastırma üzerinde pozitif yönde anlamlı bir yordama etkisinin olduğu; bastırmanın ise, ruminasyon ile benzer şekilde, akademik öz düzenleme üzerinde yordama etkisinin olmadığı görülmüştür. Özetle, üniversite öğrencilerinin dürtüsellik düzeyi akademik öz düzenleme düzeylerini negatif yönde anlamlı düzeyde yordamakta, öğrenme ve performans yönelimleri ile bilişsel yeniden değerlendirme düzeyleri, akademik öz düzenleme düzeylerini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Bu çalışmada dürtüsellüğün akademik öz düzenlemeyi negatif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, doğrudan dürtüsellik ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaya rastlanmasa da dürtüsellüğün genel olarak öz düzenleme ile ilişkilendirilen bir kavram olduğu görülmekte, dürtüsellüğün çeşitli açılardan akademik öz düzenlemenin üzerinde dolaylı etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öz düzenlemenin dürtülerin, arzu, isteklerin ve biyolojik olarak baskın olan tepkilerin kontrolünü içerdiği ve insan davranışlarına yön verdiği vurgulanmaktadır (Barkley, 2001; Hoyle ve Moshontz, 2018; Raffaelli vd., 2005; Vohs vd., 2004). Bazı çalışmalarda ise dürtüsellik, bir öz düzenleme sorunu, yani öz düzenleme becerisindeki başarısızlık olarak değerlendirilmektedir (Baumeister vd., 1996; Kuhl, 2005; Nigg, 2017). Ayrıca beynin

dikkat, bellek ve tepki inhibisyonu gibi yürütücü fonksiyonlarının gelişmesi ile öz düzenlemeden gelişiminin paralel ilerlediği bilinmektedir (Blair vd., 2008; Hofmann vd., 2012). Özetle, dürtüsellik öz düzenlemenin güçlü bir bileşeni olarak tanımlanmakta, birçok çalışmada öz düzenleme veya öz kontrol dürtü kontrolü ile birlikte açıklanmaktadır. Bu anlamda çalışmada dürtüsellğin, akademik öz düzenleme üzerinde negatif yönde yordayıcı etkisinin olduğuna yönelik bulgu, dürtüsellik ve öz düzenleme arasındaki ilişkileri açıklayan önceki çalışma bulgularıyla uyumlu görünmektedir.

Önceki araştırma bulgularından hareketle, dürtüsellğin bileşenleri ile akademik öz düzenlemenin bileşenlerini ayrı ayrı değerlendirerek, aralarındaki ilişkiler detaylı olarak incelemek ve öz düzenlemeli öğrenme bağlamında açıklanabilir. Dürtüsellik düzeyi yüksek olan bireyler, gelecekte alacakları daha yüksek ödüller yerine o an alacakları ödüle odaklanırlar (Wittman vd., 2008). Dürtüsel kişiler, amaca yönelik hareket etmede, plan yapma ve öngöründe bulunmada zorlanırlar. Bir görevi gerçekleştirirken sıkıldıklarında veya başarısız olduklarında sabretmek yerine bırakmaya eğilimlidirler (Hoyle ve Moshontz, 2004). Ayrıca dürtüsel kişilerin sıkıntı içinde oldukları zamanı olduğundan daha uzun süre olarak algıladıkları için zaman algıları karar vermelerini zorlaştırır (Wittman vd., 2008). Son olarak, dürtüsel bireylerin zaman yönetiminde de sorun yaşadıkları, daha dürtüsel tarzda hareket ettikleri bilinmektedir (Zimmerman vd., 1997). Önceki araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin dürtüsellik düzeyinin akademik performansları ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Lozano vd., 2014; Mansfield, 2004; Scavone, 2021). Akademik öz düzenleme bağlamında düşünüldüğünde, öz düzenleme süreci öngöründe bulunmayı, plan yapmayı, karar vermeyi, zaman yönetimini ve kendini izlemeyi içermektedir (Pintrich 2000, Pintrich 2005; Zimmerman, 2002; Zimmerman ve Risemberg 1997). Bu anlamda dürtüsellik düzeyi yüksek olan bireylerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreçlerini gerçekleştirmede zorlanacakları öngörülebilir.

Ranganathan ve Kumar (2020), dürtü kontrolü ile üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme düzeylerinin pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya

koymuştur. Bembenuddy, bireysel olarak ve arkadaşları ile yapmış olduğu çalışmalarda dürtüsellik ile ilişkili bir kavram olarak akademik zevkin ertelenmesi kavramını ortaya atmış ve yapmış olduğu çalışmalarda (ör., Bembenuddy, 1999; Bembenuddy, 2021; Bembenuddy ve Karabenick, 2003; Bembenuddy ve Karabenick, 2004) akademik (amaçla) zevkin ertelenmesi ile öz düzenlemeli öğrenme sürecinin ilişkili olduğunu açıklamıştır. Akademik zevkin ertelenmesi *“öğrencinin uzak akademik amaçlara ulaşmak için dürtülerini doyurmak yerine zevki ertelemeye yönelmek”* şeklinde tanımlanmıştır (Bembenuddy ve Karabenick, 1998, s. 322). Yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinde akademik amaçla zevki erteleme ile öz düzenlemeli öğrenmenin pozitif yönde ilişkili olduğu bildirilmiştir (Avcı, 2013; Bembenuddy, 1999; Bembenuddy, 2002; Bembenuddy ve Karabenick, 1998). Bu bağlamda, dürtüsellüğün akademik öz düzenleme üzerindeki negatif yöndeki yordama etkisinin, dürtüsellik ve öz düzenleme arasındaki ilişkiler düşünüldüğünde literatür bulgularıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmada, ruminasyon ve akademik öz düzenleme arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı, ayrıca ruminasyonun akademik öz düzenleme üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde ruminasyonun olumlu veya olumsuz içeriğine göre farklı işlevleri ele alınmış olduğu ve öğrenme sürecindeki etkisi ruminasyonun içeriğine göre değerlendirildiği görülmektedir. Brinker ve Dozois (2009) ruminasyon ile ilgili çalışmalarda ruminasyonun olumsuz işlevine çok fazla odaklanıldığını eleştirerek, ruminasyonu olumlu, olumsuz ve nötral olarak ele almış ve bu çalışmada uyarlaması kullanılan genel ruminasyon ölçeğini geliştirmişlerdir. Öğrenme sürecinde ruminasyonun ilişkisini inceleyen araştırmacılar ruminasyonun farklı işlevlerinin olabileceğini açıklamaktadırlar. Larsen ve Prizmic (2004), ruminasyonu olumsuz olaylarla ilgili duygu ve düşüncelerle meşgul olma şeklinde ele almış ve öğrenmede ruminasyondan kaçınmanın öğrenmede önemli bir duygu düzenleme stratejisi olduğunu belirtmiştir. Van Boekel ve Martin (2014) akademik ve sosyal açıdan stresli olaylar yaşandığında verilen tepkileri akademik ruminasyon olarak incelemiştir. Kryss vd.

(2020) ise öğrenme amaçlarını düşünme, problem çözme ve stresi yönetmeye yönelik ruminasyonu, amaç yönelimli ruminasyon olarak ele almış ve öğrenme sürecinde olumlu işlevinin olduğunu açıklamıştır.

Önceki araştırma bulgularının bir kısmında ruminasyon ile öğrenme ve performans arasında ilişkilerin olduğunu bir kısmında ise ilişkilerin olmadığını işaret etmektedir. Öncelikle, üniversite öğrencilerinde amaca yönelik ruminasyonun akademik performansı olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Krys vd., 2020). Ancak, bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinde ruminasyonun akademik performans ile ilişkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Kaya, 2018). Akademik öz düzenleme bağlamında düşünüldüğünde ise ruminasyonun öz düzenlemede etkili olan amaç yönelimleri değişkeniyle ilişkilendirilerek incelendiği görülmektedir. Örneğin (Reindl vd., 2020) üniversite öğrencileri ile gizil profil oluşturularak incelenmiş ve ruminasyon düzeyi yüksek olan gruptaki öğrencilerin, uzmanlaşma ve performans göstermeye yönelik amaç yönelimlerinin düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Özetle, ilgili literatürde ruminasyon ve akademik performansa odaklanıldığı, ruminasyonun akademik performansla ilişkisini ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi bu değişkenler arasında ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışma bulguları da bulunmaktadır.

Ruminasyonun öz düzenleme ile ilgili bir değişken olan amaç yönelimleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmada (Soliemanifar vd., 2014), ruminasyon düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerin performans kaçınma amaç yönelimleri düzeyinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Önceki araştırma bulgularından hareketle ruminasyonun, öğrenme ve akademik öz düzenleme ilişkisinin ruminasyonun tanımına (öğrenme sürecine yönelik ruminasyon veya genel ruminasyon), işlevine (uyum bozucu, uyum sağlayıcı) ve hangi boyutlarıyla (olumlu ve olumsuz veya başarıya- başarısızlığa yönelik) ele alındığına göre değişmekte olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada, akademik öz düzenleme ile genel ruminasyon arasında ilişki olmadığına yönelik bulgu, ruminasyon ölçeğinden

toplam puan üzerinden değerlendirme yapılması bir başka deyişle çalışmada olumlu, olumsuz ve nötral nitelikteki genel ruminasyonun ölçülmesiyle açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu dürtüselliğin akademik öz düzenlemeyi bilişsel yeniden değerlendirme, performans ve öğrenme amaç yönelimleri üzerinden dolaylı olarak etkilediği bulgusudur. Bu çalışmada, bastırmanın akademik öz düzenleme ile ilişkisinin olmadığı, sonuç olarak bu ilişkide aracılık rolünün bulunmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırmanın duygu düzenleme stratejisi olarak ele alındığı ve öğrenme süreçlerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Literatürde, duygu düzenlemenin yalnızca duygusal tepkilerin düzenlenmesinden ibaret olmadığı, kişinin düşüncelerini motivasyonu ve dürtülerini de içerdiği bu yönüyle öz düzenlemeyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Gross, 2002; Tice ve Bratslavsky, 2000). Gross ve John (2003), bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmenin öğrenme süreci üzerindeki etkisini hafıza üzerinden açıklamış, duygusal tepkiyi yaşamak yerine bastırmaya çalışmanın, kişinin enerjisini bu yönde harcamasına sebep olduğu ve kişiyi unutmaya zorladığı için hafızayı olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Ben-Eliyahu bireysel ve arkadaşları ile yapmış olduğu çalışmalarda (Ben-Eliyahu, 2019; Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013; Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2015) akademik duygusal öğrenme kavramı üzerinde durmuş ve bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirme duygu düzenleme stratejilerinin akademik öz düzenleme ile ilişkili olduğunu açıklamışlardır.

Literatürde, bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırmanın akademik öz düzenleme üzerindeki yordama etkilerini ortaya koyan çalışma bulgularının sınırlı olduğu görülmekte, bazı deneysel çalışmalarda bu ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinde, duygu düzenleme stratejileriyle akademik öz düzenlemelerinin ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013), bilişsel yeniden değerlendirmenin akademik öz düzenleme ile ilişkisinin olmadığı, bastırmanın ise öğrencilerin sevdikleri derslerde akademik öz düzenlemenin bazı boyutlarıyla ilişkili olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır. Reindl vd. (2020), üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları gizil profil analizinde, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisine başvuran öğrencileri uyumlu duygu düzenleme stratejisi kullananlar olarak gruplamış ve bu kişilerin uzmanlaşmaya ve öğrenmeye yönelik amaçları olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, bilişsel yeniden değerlendirmenin uzmanlaşma amaç yönelimleriyle ilişkili olduğu bildirilmiştir. Yapılan farklı deneysel çalışma bulguları öğrenme sürecinde bilişsel yeniden değerlendirme stratejisine başvuran katılımcıların bastırmaya stratejisine başvuran veya hiçbir strateji kullanmayan katılımcılara göre yüksek düzeyde öz kontrol ve öz düzenleme gösterdikleri (Stilller vd., 2019) ve öğrenmede olumlu sonuçlar (Strain ve D'Mello, 2015) elde ettiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla deneysel çalışmalar, duygu düzenleme stratejileri ile öğrenmenin ilişkisine işaret etmektedir.

Ayrıca bu çalışmada bastırmanın akademik öz düzenlemeyle ilişkisinin olmadığı, dürtüsellik ve ruminasyon ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkide bastırmanın aracılık rolünün olmadığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin sevdikleri derslerde, sevmedikleri derslere göre bastırmayı daha fazla kullandıkları, öğrencilerin sevdikleri derslerde olumlu duygularını bastırdıkları, sevmedikleri derslerde ise olumsuz duygularını bastırdıkları bilinmektedir (Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013). Benzer şekilde bilişsel yeniden değerlendirmenin, kişinin kontrol edebileceği durumlar söz konusu olduğunda uyum bozucu, kontrol edilemeyen durumlar söz konusu olduğunda uyum sağlayıcı işlevinin olduğu bilinmektedir (Troy vd., 2013). Bu bağlamda duygu düzenleme stratejilerinin öğrenme ile ilişkisinin bağlama göre değişebileceği görülmektedir. Öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri derslerde bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmeyi farklı amaçlarla kullanabilecekleri, ayrıca duruma göre bu stratejilerin işlevinin değişebileceği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda, bu çalışmada bastırma ile akademik öz düzenleme arasında ilişki olmamasına yönelik bulgu, baskılamayı duygu düzenleme stratejisine olarak bağlama ve duruma göre işlevinin değişmesiyle açıklanabilir.

Bu çalışmada dürtüsellüğün, akademik öz düzenlemeyi öğrenme ve performans üzerinden dolayı olarak yordadığı görülmektedir. Literatürde, amaç yönelimlerinin motivasyonel değişkenler olarak incelendiği ve akademik öz düzenleme ile ilişkili olduğuna yönelik bulguların ortaya konulduğu görülmektedir (Aldridge ve Rowntree, 2021; Bai ve Wang, 2020; Bong, 2004; Neuville vd., 2007; Soltani ve Askarizadeh, 2021). Önceki araştırmalarda amaç yönelimleri iki ve üç (ör., De Clercq vd., 2013; McKinney, 2014; Pintrich, 2000; Sawalhah ve Al Zoubi, 2019) veya dört boyutlu (ör., Bouffard vd., 1995; Cecchini-Estrada ve Méndez-Giménez 2017; Radosevich vd., 2004; Zhou ve Wang, 2019) olarak rapor edildiği görülmektedir. Bu boyutlar, performans ve uzmanlaşma ile yaklaşma ve kaçınma yönelimlerini veya bunların eşleşmesini içermektedir. Uzmanlaşma kişinin kendi standartlarını dikkate alarak yetkinlik kazanmasını, başarılı olmaya ve öğrenmeye yönelmesi, performans ise başkalarının standartlarını dikkate alarak not ve övgü kazanmak gibi amaçlarla çalışmaya yönelmesidir. Yaklaşma yönelimleri, başarıya ve yeterlik kazanmaya odaklanmayı, kaçınma yönelimleri ise başarısız olmamak veya yetersiz görünmemek amacına odaklanmayı içermektedir (Elliot ve Murayama, 2008). Bu bağlamda kaçınma davranışta bulunmaktan kaçınmayı değil de başarısızlıktan kaçınmayı ifade etmektedir. Bu çalışmada, öğrenme yaklaşma ve kaçınma yönelimleri öğrenme boyutuyla, performans kaçınma ve yaklaşma yönelimleri performans boyutunda incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda ise uzmanlaşma amaç yönelimlerinin öğrenme yönelimini de içerdiği görülmektedir.

Literatürde, üniversite öğrencilerinin amaç yönelimleri ile akademik öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Yapılan bir meta analiz çalışmasında (Cellar vd., 2011) uzmanlaşma yaklaşma amaç yönelimlerinin akademik öz düzenlemeyle pozitif yönde, performans kaçınma amaç yönelimlerinin ise akademik öz düzenleme ile negatif yönde ilişkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri ile gizil profil oluşturularak yapılan bir çalışmada (Bouffard vd., 1995) öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejisi yüksek olan gruptaki öğrencilerin öğrenme ve performans amaç

yöneliminde oldukları görülmüştür. İçsel amaç yönelimlerinin öğrenme, dışsal amaç yönelimlerini performans amaç yönelimlerini içerecek şekilde ele alan araştırmalarda (Cho ve Shen, 2013; Lim ve Yeo, 2021) içsel amaç yönelimlerinin akademik öz düzenlemeyi pozitif yönde yordadığı, dışsal amaç yönelimlerinin ise akademik öz düzenlemeyi negatif yönde yordadığı görülmektedir.

Önceki çalışma bulguları, öğrenme (uzmanlaşma) amaç yönelimlerinin akademik öz düzenlemeyi pozitif yönde yordadığını (Atasoy, 2015; Cho ve Shen 2013; De Clercq vd., 2013; Valle vd., 2003; Yeh vd., 2019; Zhou ve Wang, 2019), performans amaç yönelimlerinin ise akademik öz düzenlemeyi negatif yönde yordadığını (Cho ve Shen 2013; Valle vd., 2003) ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmaların bir kısmında performans amaç yönelimlerinin akademik öz düzenlemeyi arasında ilişkilerin olmadığı bildirilmektedir (Atasoy, 2015; Yeh vd., 2019; Zhou ve Wang, 2019). Amaç yönelimleri ile öğrenme stratejilerinin ilişkisinin rapor edildiği çalışmalarda ise öğrenme (uzmanlaşma) amaç yönelimlerinin derinlemesine öğrenme stratejisi ve öz düzenlemeli öğrenme stratejisiyle pozitif yönde ilişkili olduğu (Diseth, 2021; Heikkilä ve Lonka, 2006; Neuville vd., 2007), performans amaç yönelimlerinin ise yüzeysel öğrenme stratejisiyle pozitif yönde ilişkili olduğu (Diseth, 2021; Neuville vd., 2007) bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve performans amaç yönelimlerinin akademik öz düzenlemeyi pozitif yönde yordadığı şeklindeki bulgusunun literatürdeki bazı çalışmaların bulgularıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Daha önce açıklandığı üzere amaç yönelimlerinin öğrenme (uzmanlaşma)-performans ve yaklaşma-kaçınma boyutlarıyla değerlendirilmekte ve öğrenme (uzmanlaşma) amaçları başarı ve yetkinlik beklentileriyle, performans amaçları ise başarısızlık korkusuyla ilişkilendirilmektedir. Ancak Bartels vd. (2010), üniversite öğrencilerinde, başarı gereksinimin öğrenme amaç yönelimlerini pozitif yordadığı ancak başarısızlık korkusunun performans amaç yönelimlerini yordamadığı bulgusuna ulaşmıştır. Özetle, öğrenme amaç yönelimlerinin başarıyla, performans amaç

yönelimlerinin başarısızlık korkusuyla veya kaçınmayla ilişkilerine yönelik farklı bulgular olduğu görülmektedir. Yapılan boylamsal çalışmalar da üniversite öğrencilerinin amaç yönelimlerinin bir dersin sonraki haftalarında (Matuga, 2009; Radosevich vd., 2004) veya sonraki yıllarda (De Clerq vd., 2013) değişebileceğini göstermektedir. Bu anlamda amaç yönelimlerinin durumluk veya süreklilik olarak ele alınması söz konusu olabilir. Son olarak motivasyon ve amaç yönelimlerinin kuramsal dayanaklarının incelendiği ve önceki araştırmaların gözden geçirildiği çeşitli çalışmalarda, başarı motivasyonu ve başarı amaç yönelimlerini kuramsal olarak çerçevelendirmenin ve kavramsal yapısını oluşturmanın güçlüğünden bahsetmişlerdir. Amaç yönelimlerinin farklı şekilde alt boyutlandırabileceği, bu boyutlarının kuramsal dayanağına göre değişebileceği vurgulanmaktadır (Cellar vd. 2011; Elliot ve Murayama, 2008; Murphy vd., 2000). Nitekim yapılan çalışmalarda farklı alt boyutlandırmalar kullanıldığı ve kuramsal çerçevelerinin çalışmalara göre farklılaştığı görülmektedir.

Amaç yönelimleri ile ilgili literatürün değerlendirildiği çalışmalarda, amaç yönelimlerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır (DeShon ve Gillespie, 2005). Bu çalışmada kullanılan amaç yönelimleri ölçeği genel olarak öğrencilerin akademik çalışmalarla ne amaçla ilgilendiklerini ölçtüğü ve ölçek maddelerinin genel ifadeler içerdiği için, akademik ilgisi olan bir öğrencinin ölçeğin hem öğrenme hem performans boyutundan yüksek puan almaları mümkün görünmektedir. Bu sebeple bu çalışmada kullanılan kavramsal çerçeve ve kuramsal temeller amaç yönelimlerinin öğrenme ve performans boyutlarının akademik öz düzenlemeyle pozitif yönde ilişkili olduğuna yönelik bulguların ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Dörrenbächer ve Perels (2016), akademik öz düzenleme ve motivasyon arasındaki ilişkileri inceleyerek, yüksek düzeyde motivasyon gösteren öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin bir kısmını yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri bir kısmını ise gerçekleştirmedikleri dolayısıyla motivasyon ve öz düzenleme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme stratejileri açısından farklılaştığını bildirmişlerdir.

Bu anlamda öz düzenleme stratejileri motivasyon ile yüksek düzeyde ilişkili olsa da, motivasyonel unsurlar ile öz düzenleme stratejilerinin alt alanları arasındaki ilişkiler öğrencilerin öğrenme stillerine veya kişisel değişkenlere göre farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda amaç yönelimlerinin kapsamlı yapısı ve farklı alt boyutlandırmalar ve akademik öz düzenleme profillerindeki farklılıklar dikkate alındığında, bu bulgunun söz konusu unsurlar dikkate alınarak değerlendirilmesi, bulguların daha kapsamlı ele alınmasını sağlayabilir.



Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, bu çalışmanın sonuçları özetlenmiş, bu sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler geliştirilerek sunulmuştur. Çalışmada geliştirilen modele ilişkin sonuçlar verildikten sonra bu sonuçlarla ilgili araştırmacılara, alan çalışanlarına ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme düzeylerine yönelik model geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada dürtüselliğin akademik öz düzenlemeyi doğrudan negatif yönde yordadığı ve bilişsel yeniden değerlendirme, performans yönelimi ve öğrenme yönelimi aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ruminasyonun akademik öz düzenlemeyi doğrudan veya dolaylı olarak yordamadığı, yalnızca duygu düzenleme alt alanlarından bastırma üzerinde pozitif yönde yordayıcı etkisinin olduğu, benzer şekilde bastırmanın da akademik öz düzenleme üzerinde yordayıcı etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca ruminasyon ile dürtüsellik arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada öğrencilerin kişilik özellikleriyle ilişkili olarak dürtüsellik, duygu düzenleme becerileri olarak bastırma, ruminasyon, bilişsel yeniden değerlendirme, öğrenme amaçlarını değerlendirmek amacıyla öğrenme ve performans amaçları ele alınmıştır. Önceki araştırma bulguları incelendiğinde, dürtüselliğin, ruminasyonun, bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmenin genel olarak deneysel çalışmalarla incelendiği, öğrenme amaçlarının motivasyonel değişkenler ile aynı başlıkta değerlendirildiği görülmektedir. Akademik öz düzenleme kavramı kişisel, çevresel, motivasyonel pek çok değişkenden etkilenen oldukça kapsamlı

bir kavramdır. Akademik öz düzenleme kavramını inceleyen araştırmacılar ,sıklıkla öğrenmede zekâ gibi sabit ve değişmez olarak ele alınan unsurlar yerine kişinin çevresini değiştirme gücünü bir başka deyişle öz düzenleme kapasitesini ön plana çıkarmışlardır. Buradan hareketle, bu çalışmada geliştirilen model güncellenerek veya kişisel, motivasyonel ve çevresel değişkenler de eklenerek yeniden test edilebilir ve değerlendirilebilir. Kişilik özelliklerinden sorumluluğun, motivasyonel değişkenlerden öz yetkinlik inançlarının ve görev değerinin akademik öz düzenleme ile ilişkileri ele alınabilir. Akademik öz düzenlemenin sonraki çalışmalarda farklı boyutlarıyla ve farklı değişkenler açısından ele alınmasının bu kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme veya akademik öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öz düzenlemenin ölçülmesiyle ilgili farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Örneğin literatürde en çok kullanılan ölçeklerden biri olan Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (MLSQ), içerisinde öz düzenlemeli öğrenme stratejileri olarak da anılan üst bilişsel stratejileri, öz yetkinliği ve içsel-dışsal motivasyonu ölçmeyi amaçlayan alt boyutları içermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasının da yapıldığı ve çeşitli çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Ancak ölçek maddeleri motivasyonel unsurları barındırmasının yanı sıra öğrencilerinin belirli bir ders veya kurs kapsamında öz düzenleme düzeylerini ölçmek amacıyla *"bu ders süresince..."* gibi ifadelerle başlayan maddeleri içermektedir. Ölçeğin yalnızca belirli bir kurs veya ders kapsamında kullanılması uygun olduğu için bu çalışmada Kaplan (2004) tarafından uyarlanan akademik öz düzenleme ölçeği kullanılmıştır. Literatürdeki diğer akademik öz düzenleme ölçekleri incelendiğinde ise lise ve ilköğretim öğrencileri için geliştirildiği veya çok uzun olduğu için uygulanmasının zor olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan akademik öz düzenleme ölçeğin orijinalinin ise Almanca olduğu için ulaşılmamasının ve çevrilmesinin zor olduğu, bu anlamda ölçeğe ilişkin bilgiler

uyarlama çalışmasıyla sınırlı kalmaktadır. Öz düzenlemenin çok boyutlu ve dinamik yapısı dikkate alındığında, öz düzenlemenin yalnızca öz düzenleme stratejilerinden ibaret olmadığı, motivasyonel ve bilişsel stratejilerin kullanımıyla ilişkili olsa da öğrencinin öğrenmede kendi kendini kontrolüne ve yönlendirmesine dayanan daha genel bir süreç olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin genel anlamda akademik öz düzenleme düzeylerini kapsamlı olarak değerlendirilmesi için akademik öz düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi önerilebilir. Konuyla ilgili yapılacak olan sonraki araştırmalarda, akademik öz düzenleme ölçeklerine ilişkin bu sınırlılıkların dikkate alınması ve kapsamlı değerlendirme sağlayacak ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

3. Bu çalışmanın bulguları 2021 yılı mayıs ayında, Pandemi dolayısıyla Türkiye’de kısmi sokağa çıkma yasaklarının uygulandığı ve üniversitelerde eğitim öğretimin tamamıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirildiği zamanda toplanmıştır. Her ne kadar literatürde çevrimiçi öğrenme koşullarında yapılan araştırmalar ile yüz yüze öğrenme koşullarında yapılan araştırmalarda akademik öz düzenlemeyle ilgili bulguların uyumlu olduğu görülse de, öğrenme ortamlarının öğrenme yaklaşımlarını etkileyen bir unsur olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar üniversite öğrencilerinde öz düzenleme düzeylerinin zamanla değişebileceği bildirilmekte (ör., De Clerq vd., 2013) ve Pandemi sürecinde öz düzenleme zorluk çektikleri alanlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır (Aini vd., 2020). Bu anlamda, çalışmanın bulgularının Pandemi sürecine özgü koşullardan etkilenebileceği düşünülerek, bulguların bu bağlamda değerlendirilmesi önerilebilir. Farklı zamanlarda ve çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme koşulları dikkate alınarak üniversite öğrencilerinin akademik öz düzenleme düzeyleri incelenebilir.
4. Bu çalışmada ölçülen bir değişken olarak ruminasyonun akademik öz düzenlemeyle ilişkileri daha önce tartışılmış ve ruminasyonun genel ruminasyon olarak ele alındığı belirtilmişti. Ruminasyonun depresif duygu durumuyla ilişkisi,

duygu düzenleme stratejisi olarak öz düzenleme ile ilişkisi dikkate alındığında ve uyum sağlayıcı ve uyum bozucu işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, yapılacak olan sonraki çalışmalarda ruminasyonla ilgili farklı ölçme araçları kullanılarak akademik öz düzenleme ile ilişkileri yeniden test edilip değerlendirilebilir.

5. Benzer şekilde bu çalışmada amaç yönelimleri öğrenme ve performans olarak iki alana odaklanılarak incelenmiş ve kaçınma ve yaklaşma boyutları birlikte değerlendirilmiştir. Amaç yönelimleri ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkiler amaç yönelimlerinin diğer boyutları da dikkate alınarak veya farklı ölçme araçları kullanılarak yeniden değerlendirilebilir.
6. Dürtüsellüğün akademik öz düzenleme ile ilişkileri öğrencilerin kişisel özelliklerinin öz düzenlemeli öğrenme veya öğrenmede öz düzenleme stratejilerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitimde öğrencilerin kişilik özelliklerinin anlaşılması, öğrenme öğretme sürecinin daha verimli sağlanmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin karakterlerini bilmesi, kişiye özgü öğrenme koşulları oluşturması ve onları motive etmesi için onların kişisel özelliklerini bilmesi önemlidir. Dolayısıyla kişilik özelliklerinin öğrenme sürecindeki etkisi çalışılması gereken önemli bir konudur. Bu anlamda dürtüsellik düzeyi yüksek olan öğrencilerle yapılacak olan öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin kazandırılması gibi müdahaleler ile, öğrencilerin dürtüsellik eğilimlerindeki değişim incelenebilir.
7. Bu çalışmanın, araştırmanın veri toplama sürecinde gönüllü katılımın arandığı için, araştırmacının iletişim halinde olduğu kişiler aracılığıyla veriler toplandığı için, kadınların çoğunlukta olduğu bir çalışma grubunun elde edilmesine yol açmış olabilir. Bu bağlamda sonraki çalışmalarda cinsiyet değişkenine dikkat edilerek bu çalışmada incelenen değişkenler yeniden ele alınabilir.

Üniversitede Hizmet Veren Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler

1. Öğrenme ve performans amaç yönelimlerinin akademik öz düzenleme üzerinde pozitif yönde yordayıcı etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğrenmede amaç oluşturmanın önemli bir akademik beceri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda akademik güçlükler yaşayan üniversite öğrencilerinin öğrenmeye, yetkinlik kazanmaya ve yüksek performans göstermeye yönelik motivasyonlarının artırılması öğrencilerin akademik öz düzenleme düzeylerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.
2. Üniversite öğrencilerinin dürtüsellik düzeyinin akademik öz düzenleme düzeyleri negatif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversitede çeşitli davranışsal problemler yaşayan ve dürtü kontrolünde zorlanan öğrencilerin yalnızca davranışsal problemlerinin değil eğitsel problemlerinin de ele alınması, öğrencilerin ihtiyaçları olan yardımın daha kapsamlı bir şekilde sunulmasına imkân tanıyabilir. Ayrıca öğrencilerin akademik anlamda öz düzenleme becerilerinin gelişmesi ve onların dürtü kontrolüne ve genel öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilir.

Öğretim Elemanlarına Yönelik Öneriler

1. Üniversite öğrencilerini derinlemesine öğrenmeye ve öğrenmede öz düzenleme stratejilerini kullanmaya teşvik etmek amacıyla çevrimiçi materyaller, öğrenme günlükleri veya izlenceler hazırlanarak çevrimiçi eğitim platformlarına dahil edilebilir.
2. Üniversite öğrencilere sunulan akademik becerileri geliştirmeye yönelik seçmeli dersler sunulabilir. Bu dersin içeriğinde akademik öz düzenleme stratejilerini ve üst bilişsel stratejileri kullanmaya yönelik etkinliklere yer verilebilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Yükseköğretimin temel amacı öğrencilere yaşam boyu kullanacakları öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandırmaktır. Özellikle Pandemi koşullarıyla birlikte üniversite öğrencileri, kampüs koşullarından, öğrenme ortamlarından ve öğretim elemanlarından uzak kalarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır. Bu anlamda, yükseköğretim kademesinde öz düzenleme becerisinin kazandırılması önemli bir konu haline gelmiştir. Bu amaçla, üniversite öğrencilerine sunulan kariyer hizmetleri ve psikolojik danışma hizmetlerinin programlanmasında öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasına öncelik verilebilir.



Kaynaklar

- Aini, Q., Budiarto, M., Putra, P. O. H., & Rahardja, U. (2020). Exploring e-learning challenges during the global COVID-19 pandemic: A review. *Jurnal Sistem Informasi*, 16(2), 57-65.
- Aldridge, J. M., & Rowntree, K. (2021). Investigating relationships between learning environment perceptions, motivation and self-regulation for female science students in Abu Dhabi, United Arab Emirates. *Research in Science Education*, 1-20.
- Algahtani, F. D., Zrieq, R., Aldhmadi, B. K., Atta, A., Obeidat, R. M., & Kadri, A. (2021). Academic self-perception and course satisfaction among university students taking virtual classes during the COVID-19 pandemic in the Kingdom of Saudi-Arabia (KSA). *Education Sciences*, 11(3), 134.
- Amir, L. R., Tanti, I., Maharani, D. A., Wimardhani, Y. S., Julia, V., Sulijaya, B., & Puspitawati, R. (2020). Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-8.
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2009). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 135-150.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Atasoy, V. (2015). The role of achievement goal orientations and interest on metacognitive strategy use of preservice science teachers. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 4-15.
- Avci, S. (2013). Relations between self regulation, future time perspective and the delay of gratification in university students. *Education*, 133(4), 525-537.

- Aydin, S. (2015). An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59.
- Babakhani, N. (2014). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad University students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3542-3547.
- Bai, B., & Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*. 1-22.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied Psychology*, 54(2), 245-254.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65.
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1-29.
- Barratt, E. S. (1995). Impulsiveness. In C.G. Costello (Ed.), *Personality characteristics of the personality disordered* (pp. 91-119). Willey.
- Barros, A., Simão, A. M. V., & Frisson, L. (2021). Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology*, 1-8.
- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., & Ryan, J. J. (2010). Dispositional approach-avoidance achievement motivation and cognitive self-regulated learning: the mediation of achievement goals. *Individual Differences Research*, 8(2).

- Başer, D. A., Ağadayı, E., & Karagöz, N. (2020). Behaviors and problems of a medical school students' related to distance education in pandemic medical education in the pandemic process. *The Journal of Turkish Family Physician*, 11(4), 149-158.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Bembenutty, H. (1999, April). *Sustaining motivation and academic goals: the invaluable role of academic delay of gratification* [Paper presentation]. Annual Meeting of The American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Bembenutty, H. (2002, April). *Efficacy academic delay of gratification and self-efficacy enhance academic achievement among minority college students* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, United States.
- Bembenutty, H. (2021). Sustaining motivation and academic delay of gratification: Analysis and applications. *Theory into Practice*, 1-14.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 329-346.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2003, April). *Academic delay of gratification, future goals, and self-regulated learning* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57.
- Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic Emotional Learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), 84-105.
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, 37(3), 558-573.

- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, 10(1), 15-42.
- Beyaztaş, D. İ., & Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216.
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69-81.
- Birmachu, A. M., Heidelberger, L., & Klem, J. (2021). Rumination and perceived social support from significant others interact to predict eating disorder attitudes and behaviors in university students. *Journal of American College Health*, 69(5), 488-494.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Bodrogi, B., Bereczkei, T., & Deak, A. (2020). Be aware, make it clear, and take the Lead: emotion regulation difficulties and emotional intelligence as moderators of cognitive reappraisal. *Current Psychology*, 1-13.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-298.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
- Bravo, A. J., Pilatti, A., Pearson, M. R., Mezquita, L., Ibáñez, M. I., & Ortet, G. (2018). Depressive symptoms, ruminative thinking, drinking motives, and alcohol outcomes: A multiple mediation model among college students in three countries. *Addictive Behaviors*, 76, 319-327.

- Brinker, J. K., & Dozois, D. J. (2009). Ruminative thought style and depressed mood. *Journal of Clinical Psychology, 65*(1), 1-19.
- Burg, J. M., & Michalak, J. (2011). The healthy quality of mindful breathing: Associations with rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research, 35*(2), 179-185.
- Cano-López, J. B., Salguero, J. M., García-Sancho, E., & Ramos-Cejudo, J. (2021). Testing the metacognitive model of rumination and depression in non-clinical population: New data about PBRS and NBRS scales. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 43*(2), 240-250.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 525-534.
- Carver, C. S. (2005). Impulse and constraint: Perspectives from personality psychology, convergence with theory in other areas, and potential for integration. *Personality and Social Psychology Review, 9*(4), 312-333.
- Cecchini-Estrada, J. A., & Méndez-Giménez, A. (2017). Motivational climate, 2×2 achievement goal orientation and dominance, selfregulation, and physical activity in pre-service teacher education. *European Physical Education Review, 23*(4) 461–479.
- Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., ... & Riester, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology, 26*(4), 467-483.
- Cheng, W., & Ickes, W. (2009). Conscientiousness and self-motivation as mutually compensatory predictors of university-level GPA. *Personality and Individual Differences, 47*(8), 817-822.
- Chiu, T. K., Lin, T. J., & Lonka, K. (2021). Motivating online learning: The challenges of COVID-19 and beyond. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*(3), 187-190.

- Cho, M. H., & Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: The role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80-99.
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013) Self-regulation in online learning, *Distance Education*, 34(3), 290-301.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185-206.
- Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: students' perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367.
- Constantin, K., English, M. M., & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: Rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15-27.
- Corr, P. J. (2002). JA Gray's reinforcement sensitivity theory and frustrative nonreward: A theoretical note on expectancies in reactions to rewarding stimuli. *Personality and Individual Differences*, 32(7), 1247-1253.
- Corr, P. J. (2008). Reinforcement sensitivity theory (RST): Introduction. In P. J. Corr (Ed.), *The reinforcement sensitivity theory of personality* (pp. 1-43). Cambridge.
- Corr, P. J., DeYoung, C. G., & McNaughton, N. (2013). Motivation and personality: A neuropsychological perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3), 158-175.
- Costantini, G., Sarauili, D., & Perugini, M. (2020). Uncovering the motivational core of traits: the case of conscientiousness. *European Journal of Personality*, 34(6), 1073-1094.

- Crews, F. T., & Boettiger, C. A. (2009). Impulsivity, frontal lobes and risk for addiction. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 93(3), 237-247.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 4-13.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1096–1127.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229-241.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613.
- Enticott, P. G., & Ogloff, J. R. (2006). Elucidation of impulsivity. *Australian Psychologist*, 41(1), 3-14.
- Erarslan, L. (2004). Evaluation of Public Personnel Selection Examination (KPSS) method in introduction to teaching profession. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-31.

- Eronen, S., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177.
- Farrell, N., & Walker, B. R. (2019). Reinforcement sensitivity theory and the 2× 2 standpoints model of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 139, 317-320.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.), SAGE Publications.
- Forakis, J., March, J. L., & Erdmann, M. (2020). The Impact of COVID-19 on the academic plans and career intentions of future STEM professionals. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3336-3340.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Franken, I. H., & Muris, P. (2006). BIS/BAS personality characteristics and college students' substance use. *Personality and Individual Differences*, 40(7).
- Fredriksen, M., Dahl, A. A., Martinsen, E. W., Klungsoyr, O., Faraone, S. V., & Peleikis, D. E. (2014). Childhood and persistent ADHD symptoms associated with educational failure and long-term occupational disability in adult ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 6(2), 87-99.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 47-64.
- Gaeta, M. L., Gaeta, L., & Rodriguez, M. D. S. (2021). The impact of COVID-19 home confinement on mexican university students: emotions, coping strategies, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 1323.
- Gencer, A. S., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.

- Ghyasi, M., Yazdani, M., & Farsani, M. A. (2013). The relationship between personality types and self-regulated learning strategies of language learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(4), 74-82.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Grisham, J. R., Flower, K. N., Williams, A. D., & Moulds, M. L. (2011). Reappraisal and rumination during recall of a sad memory. *Cognitive Therapy and Research*, 35(3), 276-283.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348.
- Grumm, M., & von Collani, G. (2009). Personality types and self-reported aggressiveness. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 845-850.
- Güleç, H., Tamam, L., Turhan, M., Karakuş, G., Zengin, M., & Stanford, M. S. (2008). Psychometric Properties of the Turkish Version of the Barratt Impulsiveness Scale-11. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 18(4).
- Güneş Hasgören, S. (2021). *Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından deneyimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Hair, P., & Hampson, S. E. (2006). The role of impulsivity in predicting maladaptive behaviour among female students. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 943-952.
- Hayes, A. F., & Scharkow, M. (2013). The Relative Trustworthiness of Inferential Tests of

- the Indirect Effect in Statistical Mediation Analysis. *Psychological Science*, 24(10), 1918–1927.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a "Learning to Learn" course. *Teaching of Psychology*, 30(1), 30-33.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.
- Honick, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689-703.
- Hoyle, R. H., & Moshontz, H. (2018). Self-regulation: An individual difference perspective. In J. Y. Shah (Ed.), *Frontiers of social psychology: Self-regulation*. Routledge.
- Hundt, N. E., Nelson-Gray, R. O., Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T., & Kwapil, T. R. (2007). The interaction of reinforcement sensitivity and life events in the prediction of anhedonic depression and mixed anxiety-depression symptoms. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1001-1012.
- John, O. P., Naumann, L., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 114-158). Guilford.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.
- Kagan, J., Pearson, L., & Welch, L. (1966). Conceptual impulsivity and inductive reasoning. *Child Development*, 583-594.

- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Kaplan, E. (2014). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde öz-düzenleme: ölçek uyarlama çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Karatepe, H. T. (2010). *Ruminatif düşünme biçimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Specilization in Medicine]. İstanbul.
- Karatepe, H. T., Yavuz, F. K., & Turkcan, A. (2013). Validity and reliability of the Turkish version of the ruminative thought style questionnaire. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 23(3), 231-241.
- Kaya, E. Ü. (2018). Kendine odaklı tekrarlı olumsuz (ruminatif) ve kendine odaklı iç gözlemsel (refleksif) düşünme tarzlarının başarı hedef yönelimlerine etkileri: Üniversite öğrencileri örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 199-210.
- Kılınçel, Ş., Kılınçel, O., Muratdağı, G., Aydın, A., & Usta, M. B. (2021). Factors affecting the anxiety levels of adolescents in home-quarantine during COVID-19 pandemic in Turkey. *Asia-Pacific Psychiatry*, 13(2), e12406.
- Kimbrel, N. A., Nelson-Gray, R. O., & Mitchell, J. T. (2012). BIS, BAS, and bias: The role of personality and cognitive bias in social anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 395-400.
- Kirwan, J. R., Lounsbury, J. W., & Gibson, L. W. (2014). An investigation of the big five and narrow personality traits in relation to self-regulated learning. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2(1), 1-11.
- Kitsantas, A., and Zimmerman, B. J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *J. Appl. Sport Psychol.* 14, 91–105.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.

- Knyazev, G. G., Wilson, G. D., & Slobodskaya, H. R. (2008). Behavioural activation and inhibition in social adjustment. In P. J. Corr (Ed.), *The reinforcement sensitivity theory of personality* (pp. 415-430). Cambridge.
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Krys, S., Otte, K. P., & Knipfer, K. (2020). Academic performance: A longitudinal study on the role of goal-directed rumination and psychological distress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 33(5), 545-559.
- Kuhl, J. (2005). A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of academic learning* (pp. 111-169). Academic Press.
- Kuhl, J., & Baumann, N. (2000). Self-regulation and rumination: Negative affect and impaired self-accessibility. In W.J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 259-279). Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen, R. J. & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 40-61). The Guilford Press.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.

- Lee, J., & Turner, J. (2017). The role of pre-service teachers' perceived instrumentality, goal commitment, and motivation in their self-regulation strategies for learning in teacher education courses. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 213-228.
- Lee, J., Turner, J. E., & Thomson, M. M. (2015). A structural equation model of pre-service teachers' perceptions of future goals and current course-related motivation. *Japanese Psychological Research*, 57(3), 231-241.
- Li, S., & Zheng, J. (2018). The relationship between self-efficacy and self-regulated learning in one-to-one computing environment: the mediated role of task values. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 455-463.
- Liew, J., Lench, H. C., Kao, G., Yeh, Y. C., & Kwok, O. M. (2014). Avoidance temperament and social-evaluative threat in college students' math performance: a mediation model of math and test anxiety, Anxiety, Stress, & Coping, 27(6), 650-661.
- Lim, S. L., & Yeo, K. J. (2021). The Relationship between Motivational Constructs and Self-Regulated Learning: A Review of Literature. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 330-335.
- Limniou, M., Varga-Atkins, T., Hands, C., & Elshamaa, M. (2021). Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(7), 361.
- Lozano, J. H., Gordillo, F., & Pérez, M. A. (2014). Impulsivity, intelligence, and academic performance: Testing the interaction hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 61, 63-68.
- Lyubomirsky, S., Kasri, F., & Zehm, K. (2003). Dysphoric rumination impairs concentration on academic tasks. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 309-330.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88.

- Mansfield, P. M., Pinto, M. B., Parente, D. H., & Wortman, T. I. (2004). College students and academic performance: A case of taking control. *NASPA Journal*, 41(3), 551-567.
- Martinez-Pons, M. (2000). Effective transfer as a self-regulatory process: Implications for adult education [Paper presentation]. *Royaumont Symposium on Self-Learning*, Paris.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
- McKinney, A. P. (2014). Impact of student goal orientation and self-regulation on learning outcomes. *Journal of Organizational Psychology*, 14(2), 66.
- McLellan, C. K., & Jackson, D. L. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(1), 159.
- McNaughton, N., & Corr, P. J. (2008). The neuropsychology of fear and anxiety: A foundation for reinforcement sensitivity theory. In P. J. Corr (Ed.), *The reinforcement sensitivity theory of personality*. Cambridge.
- Miksza, P. (2009). Relationships among impulsivity, achievement goal motivation, and the music practice of high school wind players. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 9-27.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, 158(11), 1783-1793.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.

- Musso, M. F., Boekaerts, M., Segers, M., & Cascallar, E. C. (2019). Individual differences in basic cognitive processes and self-regulated learning: Their interaction effects on math performance. *Learning and Individual Differences*, 71, 58-70.
- Naveh, E., Katz-Navon, T., & Stern, Z. (2015). Active learning climate and employee errors: The moderating effects of personality traits. *Journal of Organizational Behavior*, 36(3), 441-459.
- Nepon, T., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Molnar, D. S. (2011). Perfectionism, negative social feedback, and interpersonal rumination in depression and social anxiety. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(4), 297–308.
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1).
- Ng, B. (2018). Exploring procrastination and self-regulated learning through motivational beliefs. *Journal of Research Initiatives*, 3(3), 11.
- Nietfeld, J., & Bosma, A. (2003). Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks. *Journal of Research in Personality*, 37(3), 118-140.
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., & Fredrickson, B. L. (1993). Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 20.
- O'Connor, R. M., Stewart, S. H., & Watt, M. C. (2009). Distinguishing BAS risk for university students' drinking, smoking, and gambling behaviors. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 514-519.

- Özdemir, B. & İlhan-Beyaztaş, D. (2018). Öğretmen adaylarının sınav türüne göre kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını benimseme nedenlerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 363-385.
- Palmieri, S., Mansueto, G., Scaini, S., Caselli, G., Sapuppo, W., Spada, M. M., ... & Ruggiero, G. M. (2021). Repetitive Negative Thinking and Eating Disorders: A Meta-Analysis of the Role of Worry and Rumination. *Journal of Clinical Medicine*, 10(11), 2448.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education*, 46(7), 731-768.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pickett, S. M., Lodis, C. S., Parkhill, M. R., & Orcutt, H. K. (2012). Personality and experiential avoidance: A model of anxiety sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 246-250.
- Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.

- Pintrich, P.R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pollack, S. R., Kiselica, A. M., & Borders, A. (2021). The Role of Trait Impulsivity in the Associations between Rumination and Alcohol-Related Outcomes. *Substance Use & Misuse*, 56(6), 743-750.
- Pope, D. J. (2010). The impact of inattention, hyperactivity and impulsivity on academic achievement in UK university students. *Journal of Further and Higher Education*, 34(3), 335-345.
- Quinn, P. D., Stappenbeck, C. A., & Fromme, K. (2011). Collegiate heavy drinking prospectively predicts change in sensation seeking and impulsivity. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(3), 543.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S. Y., & Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 207-229.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76.
- Ranganathan, M., & Kumar G. (2020). The impact of emotional intelligence on student's self-regulated behavior. *GAP Indian Journal of Forensics and Behavioural Sciences*, 1(1). 26-30.
- Ranta, M., Silinskas, G., & Wilska, T. A. (2020). Young adults' personal concerns during the COVID-19 pandemic in Finland: an issue for social concern. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(10), 201-210.

- Rawlings, A. (2014). *Effects of BIS/BAS on achievement goal orientations*. [Unpublished Master's Thesis]. University of Helsinki.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & Van der Linden, M. (2018). Procrastination as a self-regulation failure: The role of impulsivity and intrusive thoughts. *Psychological Reports*, 121(1), 26-41.
- Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2020). Profiles of emotional and motivational self-regulation following errors: Associations with learning. *Learning and Individual Differences*, 77, 101806.
- Riley, E. N., Davis, H. A., Milich, R., & Smith, G. T. (2018). Heavy, problematic college drinking predicts increases in impulsivity. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 79(5), 790-798.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1-20.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sadi, Ö., & Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education*, 12(1), 21-33.
- Salamone, J. D., & Correa, M. (2012). The mysterious motivational functions of mesolimbic dopamine. *Neuron*, 76(3), 470-485.
- Sawalhah, A. M., & Al Zoubi, A. (2020). The Relationship of Academic Self-Regulation with Self-Esteem and Goal Orientations among University Students in Jordan. *International Education Studies*, 13(1), 111-122.

- Scavone, A. (2021). *Think first: examining impulsivity among university students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Windsor.
- Schreiber, L. R., Grant, J. E., & Odlaug, B. L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal of Psychiatric Research*, 46(5), 651-658.
- Schumacher, R. E. & Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K., (2016). *Self-efficacy theory in education: Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Senler, B., & Sungur-Vural, S. (2013). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation. *The Spanish Journal of Psychology*, 16.
- Seo, D., Patrick, C. J., & Kennealy, P. J. (2008). Role of serotonin and dopamine system interactions in the neurobiology of impulsive aggression and its comorbidity with other clinical disorders. *Aggression and Violent Behavior*, 13(5), 383-395.
- Seo, J. D., Pardo, M., Yohn, S. E., López-Cruz, L., SanMiguel, N., & Correa, M. (2015). Mesolimbic dopamine and the regulation of motivated behavior. *Behavioral Neuroscience of Motivation*, 231-257.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and non experimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Siekanska, M., & Wojtowicz, A. (2020). Impulsive athlete as a self-regulated learner. Can self-confidence and a positive social attitude change a developmental inhibitor into a growth catalyst?., *Journal of Physical Education and Sport*, 20(2), 623-629.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş- temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınevi.
- Smillie, L. D., Dalgleish, L. I., & Jackson, C. J. (2007). Distinguishing between learning and motivation in behavioral tests of the reinforcement sensitivity theory of personality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(4), 476-489.
- Smith, K. E., Mason, T. B., & Lavender, J. M. (2018). Rumination and eating disorder psychopathology: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 61, 9-23.
- Solberg Nes, L., Roach, A. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Executive functions, self-regulation, and chronic pain: a review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(2), 173-183.
- Solimanifar, O., Sha'bani, F., Rezayi, Z., & Shoja'ei, A. (2014). Relationship between Academic Goal Orientations and Academic Rumination in University Students Ahvaz Jundishapour University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical Sciences*, 7(3), 173-180.
- Soltani, A., & Askarizadeh, G. (2021). How students' conceptions of learning science are related to their motivational beliefs and self-regulation. *Learning and Motivation*, 73, 101707.
- Spinella, M., & Miley, W. M. (2003). Impulsivity and academic achievement in college students. *College Student Journal*, 37(4), 545-550.
- Stein, D. J., Hollander, E., & Liebowitz, M. R. (1993). Neurobiology of impulsivity and the impulse control disorders. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 5, 9-9.
- Stiller, A. K., Kattner, M. F., Gunzenhauser, C., & Schmitz, B. (2019). The effect of positive reappraisal on the availability of self-control resources and self-regulated learning. *Educational Psychology*, 39(1), 86-111.
- Strain, A. C., & D'Mello, S. K. (2015). Affect regulation during learning: The enhancing effect of cognitive reappraisal. *Applied Cognitive Psychology*, 29(1), 1-19.

- Tabak, F., & Nguyen, N. T. (2013). Technology acceptance and performance in online learning environments: Impact of self-regulation. *Technology*, 9(1), 116-130.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Takebe, M., Takahashi, F., & Sato, H. (2017). The effects of anger rumination and cognitive reappraisal on anger-in and anger-control. *Cognitive Therapy and Research*, 41(4), 654-661.
- Tamam, L., Gulec, H., & Karatas, G. (2013). Barratt dürtüsellik ölcegi kısa formu (BIS-11-KF) Türkçe uyarlama çalışması. *Archives of Neuropsychiatry*, 50(2), 130-135.
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11(3), 149-159.
- Torrubia, R., Ávila, C., & Caseras, X. (2008). Reinforcement sensitivity scales. In P. J. Corr (Ed.), *The reinforcement sensitivity theory of personality* (pp. 188-227). Cambridge.
- Totan, T. (2015). Duygu düzenlenme anketi Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 153-161.
- Troy, A. S., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2013). A person-by-situation approach to emotion regulation: Cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context. *Psychological Science*, 24(12), 2505-2514.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., & Pineiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Van Boekel, M., & Martin, J. M. (2014). Examining the Relation Between Academic Rumination and Achievement Goal Orientation. *Individual Differences Research*, 12(4), 153-169.

- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp.1-9). The Guilford Press.
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2006). Motivational effects on self-regulated learning with different tasks. *Educational Psychology Review*, 18(3), 239-253.
- Wardell, J. D., O'Connor, R. M., Read, J. P., & Colder, C. R. (2011). Behavioral approach system moderates the prospective association between the behavioral inhibition system and alcohol outcomes in college students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 72(6), 1028-1036.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775.
- Webster, E. A., & Hadwin, A. F. (2015). Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: Examining students' reports from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 35(7), 794-818.
- Whitmer, A. J., & Banich, M. T. (2007). Inhibition versus switching deficits in different forms of rumination. *Psychological Science*, 18(6), 546-553.
- Wilson, K., & Narayan, A. (2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. *Educational Psychology*, 36(2), 236-253.
- Wirth, K. R., & Perkins, D., (2008). Learning to Learn. <https://lailima.hawaii.edu/access/content/group/a091bb4e-fdf7-4b10-84d9-fdae8b07525e/Lab%201/LearningToLearn.pdf>

- Wittmann, M., & Paulus, M. P. (2008). Decision making, impulsivity and time perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(1), 7-12.
- Wolitzky-Taylor, K., Sewart, A., Zinbarg, R., Mineka, S., & Craske, M. G. (2021). Rumination and worry as putative mediators explaining the association between emotional disorders and alcohol use disorder in a longitudinal study. *Addictive Behaviors*, 119, 106915.
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Won, S., Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education*, 86(3), 402-418.
- World Economic Form (2020). *The Future of Jobs Report: October 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- Yeh, Y. C., Kwok, O. M., Chien, H. Y., Sweany, N. W., Baek, E., & McIntosh, W. A. (2019). How College Students' Achievement Goal Orientations Predict Their Expected Online Learning Outcome: The Mediation Roles of Self-Regulated Learning Strategies and Supportive Online Learning Behaviors. *Online Learning*, 23(4), 23-41.
- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Chen, C. S., & Chen, C. C. (2009). The association between harmful alcohol use and Internet addiction among college students: comparison of personality. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63(2), 218-224.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zhou, Y., & Wang, J. (2019). Goal orientation, learning strategies, and academic performance in adult distance learning. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(7), 1-20.

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal Of Educational Psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & 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.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In *Handbook of academic learning* (pp. 105-125). Academic Press.
- Zinchenko, Y. P., Morosanova, V. I., Kondratyuk, N. G., & Fomina, T. G. (2020). Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168-182.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.

EK-A: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: ☐Kadın ☐Erkek

Yaşınız:.....

Üniversiteniz:

Bölümünüz:

Sınıfınız: ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5

Yarıyıl akademik ortalamanız*

(devam ettiğiniz dönemin değil bir önceki dönemin)

Genel akademik ortalamanız: *

*******(dilerseniz bu sorulara yanıt vermeden geçebilirsiniz)*

EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 03/05/2021
Sıra: E-35853172-300-00001564281
0001564281

Sayı : E-35853172-300-00001564281
Konu : Habibe BİLGİLİ (Etik Komisyon İzni)

3.05.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 20.04.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001546223 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programı öğrencisi **Habibe BİLGİLİ**'nin **Doç. Dr. İbrahim KEKLİK** danışmanlığında yürüttüğü "**Akademik Öz Düzenleme: Bir Model Testi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **27 Nisan 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: B9DFA87E-ACDF-4784-B624-09A33B4910A6

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevda TOPAL

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-C: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

14/03/2022

Habibe BİLGİLİ

EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

14/03/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : DÜRTÜSELLİK VE RUMİNASYONUN AKADEMİK ÖZ DÜZENLEME İLE İLİŞKİSİNDE DUYGU DÜZENLEMENİN VE AMAÇ YÖNELİMLERİNİN ARACI ROLÜ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
11/03/2022	135	213,955	07/03/2022	%6	1781798872

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Habibe BİLGİLİ

Öğrenci No.: N16146890

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. İbrahim KEKLİK)

EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report

14/03/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: THE MEDIATOR ROLES OF EMOTION REGULATION AND GOAL ORIENTATIONS IN ACADEMIC SELF-REGULATION'S RELATIONSHIP TO IMPULSIVITY AND RUMINATION

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
11/03/2022	135	213,955	07/03/2022	%6	1781798872

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Habibe BİLGİLİ

Student No.: N16146890

Department: Educational Sciences

Program: Psychological Counseling and Guidance

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Doç. Dr. İbrahim KEKLİK)

EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

14 /03 /2022

(imza)

Habibe BİLGİLİ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.