



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MOTİVASYON VE ÖZ-
DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ-
YETERLİLİK ALGISININ ARACILIK ROLÜNÜN
İNCELENMESİ**

Sevcan KARACA İNALOĞLU

Zonguldak 2023

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MOTİVASYON VE ÖZ-
DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ-
YETERLİLİK ALGISININ ARACILIK ROLÜNÜN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Sevcan KARACA İNALOĞLU**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU**

Zonguldak 2023

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Sevcan KARACA İNALOĞLU

14.09.2023

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 205282104004 numaralı Sevcan KARACA İNALOĞLU'nün hazırladığı “**Öğretmen Adaylarının Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişkide Öz-Yeterlilik Algısının Aracılık Rolünün İncelenmesi**” başlıklı ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 29/08/2023 Salı günü saat 13:00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına ~~OY ÇOKLUĞUYLA~~/OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Cumhur GÜNGÖR
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
(Tez Danışmanı)
Üye

Doç. Dr. Murat İNCE
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2023

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	:ZBEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	:Öğretmen Adaylarının Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişkide Öz-Yeterlilik Algısının Aracılık Rolünün İncelenmesi
Tez Yazarı	: Sevcan KARACA İNALOĞLU
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2023
Sayfa Adedi	: 149

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algısının aracılık rolü incelenmesi ve bu değişkenlerin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2021–2022 akademik yılı bahar döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 460 öğretmen adayından toplanmıştır. Veri toplama sürecinde Yılmaz (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan “Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği”, Velipaşaoğlu ve Musal (2017) tarafından hazırlanan “Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği”, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından geliştirilen “Genel Özyeterlilik Ölçeği” ile kişisel bilgileri elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon analizi, Path analizi ve Çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının motivasyon, öz-yeterlilik ve öz- düzenlemeli öğrenme becerileri anlamlı şekilde farklılaşırken, bölüm ve sınıf düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ve motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algılarının aracılık rolü bulunmamıştır. Yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda özyeterlilik ve motivasyonun öz-düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada demografik değişkenlerle anlamlı farklar

bulunmuştur. Bu farkların nedenleri ve eğitim üzerindeki etkileri daha detaylı analiz edilmelidir. Gelecekteki araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarının kişiselleştirilmesi ve etkili hale getirilmesi için önemli olabilir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Özdüzenlemeli Öğrenme, Özyeterlilik, Öğretmen Adayları



ABSTRACT

Institution	: ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Thesis Title	: Investigation of the Mediating Role of Self-Efficacy Perception in the Relationship Between Motivation and Self-Regulated Learning of Prospective Teachers
Thesis Author	: Sevcan KARACA İNALOĞLU
Thesis Adviser	: Assist, Prof. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Phd.
Type, Year	: MSc. Thesis, 2023
Number of Pages	: 149

The aim of the study is to examine the mediating role of self-efficacy perception in the relationship between motivation and self-regulated learning and to compare these variables according to gender, department and grade level. In this study, the relational survey model, one of the general survey models from quantitative research methods, was used. The data of the study were collected from 460 prospective teachers studying at Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education in the spring semester of 2021-2022 academic year. In the data collection process, "Motivation Scale in University Students" created by Yılmaz (2018) to determine the motivation levels of university students, "Self-Regulated Learning Skills Scale" prepared by Velipaşaoğlu and Musal (2017), "General Self-Efficacy Scale" developed by Yıldırım and İlhan (2010) and "Personal Information Form" were used to obtain personal information. In the analysis of the data obtained, arithmetic mean, standard deviation, correlation analysis, path analysis and multiple regression analysis were used in accordance with the sub-problems of the research. According to the findings obtained from the research, while motivation, self-efficacy and self-regulated learning skills of female and male pre-service teachers differed significantly, no difference was found in department and grade levels. It was determined that there was a medium level significant relationship between the self-efficacy perceptions, self-regulated learning skills and motivation levels of pre-service teachers. The mediating role of self-efficacy perceptions in the relationship between motivation and self-regulated learning skills was not found. As a result of multiple regression analyses, it was concluded that self-efficacy and motivation were effective on self-regulated learning skills. Significant differences were found with demographic variables in the study. The

reasons for these differences and their effects on education should be analysed in more detail. Future research may be important for personalising and making effective teacher education programmes.

Keywords: Motivation, Self-regulated Learning, Self-efficacy, Pre-service Teachers



ÖN SÖZ

Bu araştırma öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algısının aracılık rolünün incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yüksek lisans süreci boyunca bana akademik donanımıyla destek olan, yardımlarını esirgemeyen ve bu süreci yönetmemde her daim beni cesaretlendiren danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU'na teşekkürlerimi ve şükranlarını sunuyorum.

Yüksek lisansın başından itibaren hep yanımda olan desteklerini benden eksik etmeyen arkadaşşıma ablama Pelin Çelik Seçgin' e teşekkür ediyorum.

Ders ve tez sürecinde desteğıyle her daim yanımda olan sevgili eşime ve kendilerine zaman ayırmaktan feraget etmek zorunda kaldığım oğlum Dorukhan ve kızım Defne'ye teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	iv
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	2
1.1. Problem Durumu	2
1.1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.1.2. Problem Cümlesi	4
1.1.3. Alt Problemler	4
1.1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.2. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Öz-yeterlilik.....	7
2.1.1. Öz-yeterlilik Kaynakları.....	9
2.1.1.1. Doğrudan Yaşantı (Doğrudan Deneyim) Performans Başarıları	9
2.1.1.2. Dolaylı Yaşantı (Dolaylı Deneyim).....	10
2.1.1.3. Sözel İkna	12
2.1.1.4. Duygusal Durum.....	13
2.1.2. Öz-yeterliliği Etkileyen Süreçler.....	14
2.1.2.1. Bilişsel Süreçler	14
2.1.2.2. Motivasyonel Süreçler	15
2.1.2.3. Duygusal Süreç	17
2.1.2.4. Seçim Süreci	18
2.1.3. Öz-yeterlilik Algısını Geliştirme Yolları	19
2.1.4. Öz-yeterlilik Algısı ve Motivasyon Arasındaki İlişki	20
2.2. Motivasyon	22
2.2.1. İçsel Motivasyon	27
2.2.2. Dışsal Motivasyon.....	28
2.2.3. Motivasyonsuzluk	30
2.2.4. Motivasyon Kuramları	30
2.2.4.1. Kapsam (İçerik) Teorileri	31

2.2.4.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (Abraham Maslow)	31
2.2.4.1.2. Hijyen- Motivasyon Teorisi (Frederick Herzberg).....	32
2.2.4.1.3. Başarı İhtiyacı Kuramı (David McClelland)	34
2.2.4.1.4. ERG Teorisi (Clayton Alderfer).....	34
2.2.4.2. Süreç Teorileri	35
2.2.4.1.2. X ve Y Kuramları (Douglas McGregor)	36
2.2.4.1.2. Beklenti Teorisi (Victor Harold Vroom).....	37
2.2.4.1.3. Ödül Adaleti ve Eşitlik Kuramı (John Stacky Adams)	38
2.2.4.1.4. Hedef (Amaç) Teorisi (Edwin Locke).....	38
2.2.4.2.1. Geliştirilmiş Beklenti Teorisi (Lawyer ve Porter)	39
2.2.4.3. Çağdaş Kuramlar	39
2.2.4.3.1. Beklenti-Değer Kuramı	39
2.2.4.3.2. Yükleme (Atıf/İlişkilendirme) Kuramı.....	40
2.2.4.3.3. Sosyal-Bilişsel Kuram	41
2.2.4.3.4. Başarı Hedefi (Hedef Yönelimi) Kuramı	42
2.2.4.3.5. Öz-Belirleme Kuramı	43
2.2.5. Motivasyon ve Öz-düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişki.....	44
2.3. Öz-düzenleme	45
2.3.1. Öz-düzenlemenin Boyutları	46
2.3.2. Öz-düzenlemeli Öğrenme	47
2.3.3. Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Dayandığı Kuram ve Yaklaşımlar.....	49
2.3.3.1. Davranışçı Yaklaşım.....	49
2.3.3.2. Fenomolojik Yaklaşım.....	50
2.3.3.3. Bilgiyi İşleme Kuramı	51
2.3.3.4. Sosyal-Bilişsel Kuram	51
2.3.3.5. Yapılandırmacı Yaklaşım	53
2.3.4. Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri	54
2.3.5. Öz-düzenlemeli Öğrenme Modelleri.....	55
2.3.5.1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli	56
2.3.5.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üstbiliş Modeli	57
2.3.5.3. Pintrich'in Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli	58
2.3.5.4. Winne ve Hadwin'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli	60
2.3.5.5. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli	60
2.3.5.6. Kanfer'in Üç Basamaklı Öz-Düzenleme Modeli	63
2.3.6. Öz-düzenlemeli Öğrenmede Motivasyonel İnançlar	64
2.3.6.1. Öz-yeterlilik.....	64
2.3.6.2. Görev Değeri	65
2.3.6.3. Hedef Yönelimi	65
2.3.7. Öz-düzenlemeli Öğrenen Özellikleri	66

2.3.8. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Öz-yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki	67
2.4. İlgili Araştırmalar	68
2.4.1. Öz-yeterlilik Algısı ile İlgili Araştırmalar.....	68
2.4.2. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar.....	76
2.4.3. Öz-düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	81
3. YÖNTEM.....	88
3.1. Araştırmanın Modeli	88
3.2. Çalışma Grubu.....	88
3.3. Veri Toplama Araçları.....	90
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	90
3.3.2. Genel Özyeterlilik Ölçeği (GÖÖ)	90
3.3.3. Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği (ÜÖMÖ)	91
3.3.4. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ).....	93
3.3. Verilerin Toplanması.....	94
3.4. Verilerin Analizi	94
4. BULGULAR.....	97
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	102
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	105
SONUÇ.....	108
KAYNAKÇA	121
EKLER.....	138
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	138
Ek 2: Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği	139
Ek 3: Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği.....	141
Ek 4: Özyeterlilik Ölçeği.....	143
Ek 5: Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni.....	145
Ek 6: Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni.....	146
Ek 7: Etik Kurul Kararı	148
ÖZ GEÇMİŞ.....	149

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Özyeterlilik Kaynakları	9
Tablo 2.2: Öz-Düzenlemeli Öğrenme Aşamaları	64
Tablo 3.1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	89
Tablo 3.2: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımı.....	89
Tablo 3.3: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	89
Tablo 3.4: Ölçeklerin Basıklık-Çarpıklık Değerleri	95
Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları, Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Ortalamaları	97
Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları, Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılıkları	98
Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları, Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Bölümlere Göre Farklılıkları	99
Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları, Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılıkları	100
Tablo 4.5: Korelasyon Tablosu.....	102
Tablo 4.6: Aracı Model ve Modifiye Edilen Modelin İndeks Değerleri	103
Tablo 4.7: Regresyon Analizi Tablosu	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Motivasyonun Sınıflandırılması	26
Şekil 2.2: Sosyal Bilişsel Kurama Göre Birey, Davranış ve Çevre Arasındaki İlişki	52
Şekil 2.3: Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri	54
Şekil 2.4: Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Üç Katmanlı Modeli.....	57
Şekil 2.5: Zimmerman Modelinin Öz Düzenleme Evreleri ve Alt Süreçleri.....	62
Şekil 4.1: Aracı Modelin Path Analizi Sonuçları	103
Şekil 4.2: Modifikasyonlardan sonra oluşan yeni model.....	105

KISALTMALAR LİSTESİ

CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
GFI	: İyilik Uyum İndeksi
KMO	: Kaiser Meyer Olkin Değeri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RMR	: Kök Ortalama Kare Hata
RMSEA	: Kök Ortalama Kare Hata Yaklaşımı
TDK	: Türk Dil Kurumu



GİRİŞ

Toplumun gelişmesinde ve şekillenmesinde eğitim bir numaralı unsurdur. Eğitim sisteminin merkezinde yer alan öğretmenler de eğitimin ve öğretimin niteliğinde en önemli görev paydaşlarını oluşturur. Yönetçiler, öğrenciler, veliler ve okul dışında yer alan diğer bireyler ve kurumlar ise öğretmenlerin etrafındaki diğer paydaşlarıdır. Bu da öğretmenlerin toplumun şekillenmesinde ve gelişimindeki rolünü göstermektedir. Bundan dolayı öğretmenler ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri ve en iyi şekilde yetiştirmeleri önem kazanmaktadır. Bunun için öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini iyi tanıması yani kendi öz-yeterliliklerinin farkında olması ile başlar. Öz-yeterlilik, bireyin bir yeterliği yapabilme becerisinin direk gözlemlenememesi halinde, bireyin kendi ifadesiyle o yeterliği yapabilme ya da yapamama durumundaki kendi tutum, deneyim ve inançları doğrultusunda ortaya koyması durumudur (Schunk, 2005). Diğer bir ifade ile bireylerin yapabilecekleri ve yapamayacaklarının farkında olmasıdır. Toplumun şekillenmesinde görevi yadsınamaz olan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması da önemlidir. Çünkü motivasyon bireyleri, hedeflerine ulaşabilmek için harekete geçiren içsel bir güç olup (Gayret, 2021) bunu en iyi şekilde kullanabilen bireyler hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirler. Diğer yandan bireyin kendi bilişini planlayarak düzenleyip dönüştürmeleri olarak ifade edilebilen öz-düzenlemeli öğrenme becerileri de ayrıca öğretmenlerimizin ve öğretmenleri sayesinde bu özelliği kazanacak olan öğrencilerimizin, ülkemizin ve toplumumuzun gelişmesinde olumlu katkılar sağlayacağı da bilinmektedir.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Problem Durumu

Eğitim, dünya genelinde toplumlar için en kritik konuların başında gelir. Bireylerin ve toplumun gelişimini sağlayan, dönüştüren ve zamanla değişime ayak uydurmasını mümkün kılan bir unsurdur. Eğitim, tarih boyunca değişim ve gelişim gösterse de, önemini her daim korur. Nitelikli öğretmenlerin varlığı, bireylerin ve toplumun gelişiminde ve değişiminde eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasını mümkün kılmaktadır. Öğretmenler, eğitimin etkin olmasında anahtar role sahiptir. Eğitim fakülteleri, nitelikli ve donanımlı öğretmenler yetiştirmeyi amaçlar. Öğretmen adayları burada mesleğe dair beceriler kazanır. Bu becerilerin kazanılmasında öz-yeterlilik algısı önemlidir. Öz-yeterlilik algısı, bireyin kendine olan güveni ve başarıya dair inancı olarak açıklanabilir (Bandura, 1977). Öğretmenlerin bu algıları, başarıları ve dayanıklılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuranımın önemli kavramlarından biri olan öz-yeterlilik algısı, bireylerin gelişiminin gözlemle öğrenme, sosyal deneyim ve karşılıklı etkileşim ile olduğunu vurgulamaktadır. Öz-yeterlilik algısı, bireylerin önceki deneyimleriyle güçlü bir ilişkisi olan bir inançtır (Bai & Wang, 2020, s. 3). Ancak, bu algı sadece geçmiş performans ve yeteneklerle sınırlı değildir. Aksine, gelecekteki performansı tahmin etmede daha etkili bir değişken olarak kabul edilir. Ayrıca, bu algı durağan değildir; dinamik bir kavramdır ve değişebilir (Acar, 2019, s.1). Senemoğlu (2018) özyeterliliği, bireyin gelecekteki zor şartlar karşısında ne şekilde üstünden gelerek başarılı olacağına yani kendine olan inancı olarak açıklar. Öz-yeterlilik algı düzeyleri yüksek bireylerde, performanslarının artması, zor durumlar karşısında dayanıklılıklarının artması ve zorlukları atlatmak için çaba göstermede ısrarcı oldukları bilinmektedir. Düşük öz-yeterlilik algı düzeyine sahip bireyler ise zorluklar karşısındaki başarıları istenilen seviyede olmamakla birlikte daha çabuk vazgeçme ve performanslarında azalma görülmektedir (Acar, 2019, s.1).

Bandura'ya (1997) göre öğretmenlerin yüksek öz-yeterlilik algıları ile sınıfta kuracakları ortam ve uygulayacakları farklı öğretim stratejileri belirleyerek daha

etkili öğrenmelerin olacağına ve sınıfta daha fazla öğrenciye ulaşabileceklerinden emindirler. Başka bir ifade ile öğretmenin yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olmasıyla verdiği eğitim-öğretimin ve sınıf başarısının da yüksek düzeyde olmasını sağlayacaktır (Çelik Seçgin, 2022). Ayrıca bu öğretmenler, öğrenciyi merkeze alan ve öğretme-öğrenme sürecinde yeni yöntem ve teknikleri kullanmaya açık olabilirler. Öz-yeterliliği yüksek öğretmen; öğrencilerin hem başarılarını hem de motivasyonlarını kontrol edeceklerine ve etkileyeceklerine inanmaktadırlar (Korkut & Babaoğlu, 2012, s. 271). Bu bağlamda öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında öz-yeterlilik ve motivasyon birbirini etkileyen kavramlardır.

Latince “movere” kelimesinden türetilen ve “harekete geçmek, harekete geçirmek” anlamlarına gelen motivasyon bir işi yapabilmek için isteyerek harekete geçmek olarak da açıklanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Motivasyon diğer anlamıyla güdülenme, bireylerin davranış ve beklentilerinin bütünü oluşturmakla (Sümen & Çalışıcı, 2017) birlikte bireylerin davranışlarını belirlemekte olan içsel dürtü şeklinde ifade edilmektedir (Özgenel & Deniz, 2020). Demirebilek ve Han (2022) motivasyonu, bireylerin hedeflerine zamanında ulaşması ve ertelememesi için öğrenme sonucu elde ettikleri davranışlarını devamlı olarak ayarlayabilmesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak kısaca motivasyon, bireylerin hedeflerine ulaşmasını ve öğrenme sürecini etkileyen içsel bir dürtüdür. Motivasyon başarı için önemli bir kavramdır. Nitekim bireylerde motivasyon istenilen düzeyde sağlanamadığında ya öğrenmenin hiç olmadığı ya da çok az olduğu bilinmekte (Bayrakçı, Oktay, Samancı & Canpolat, 2021), bu da motivasyonun eğitimdeki önemini vurgulamaktadır. Çulha (2022) motive olmuş bireyin çalışmalarındaki memnuniyetleri artacağından çalışmalarında sarf ettiği çabanın da arttığını belirtmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının motivasyonlarının yüksek olması öğretmenlik mesleğindeki çalışmalarına da olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Kendi öğrenme süreçlerini tasarlayabilen ve süreci yönetebilen öğretmen adayları, başarıya ulaşırken motivasyonun yanı sıra öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine de sahip olmalıdır. Çünkü öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenilen ve geliştirilen bir beceri (Zimmerman & Schunk, 2001) olup bireylerin hedeflerine ulaşmasında “öğrenmeyi öğrenme yolu” olarak ifade edilen üstbilişsel stratejilerin kullanılmasıdır (Fazlı & Avcı, 2022, s. 2).

Öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını bireysel hedeflerine ve değerlerine uygun hale getirebilmesi için gereken kapasitedir. (Çolakoğlu, 2016, s. 3). Pitrinch (2000)' e göre öz-düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyler hedeflerini belirler ve belirlenen hedefe ulaşabilmek için bu süreçte kendi bilişsel özelliklerini, davranışlarını, motivasyonlarını gözlemler ve ihtiyaç halinde düzenlemeler yapar. Kısaca bu süreçte aktif katılımcı olmalıdır. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisi kazanmış bireyler geleceklerine dair olumlu bir bakışa sahip olabilirler. (Zimmerman, 2002). Bu bağlamda öğretmen adayları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme gibi kavramlarla hem kendi başarılarını artırabilir hem de gelecekteki öğrencilerinin başarılarına olumlu katkı sağlayabilirler.

Öğretmen adaylarının başarısı ve etkinliği, öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri gibi bir dizi kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerle ilgili olduğu söylenebilir. Bu karmaşık ilişkiler, eğitim dünyasının merkezinde yer alır ve geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencilerin hayatlarını olumlu bir şekilde etkileyebilmeleri ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilmeleri için bu kavramlara hakim olmaları gerekmektedir.

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algısının aracılık rolü ve bu değişkenlerin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışma öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkide öz yeterlilik algısının aracılık rolünün bulunup bulunmayacağı sonucunu araştırmaya yöneliktir.

1.1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algısının aracılık rolü nedir?

1.1.3. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları, motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları, motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Bölüm
 - c. Sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının motivasyon, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve özyeterlilik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkide öz yeterlilik algılarının aracılık rolü ne düzeydedir?
5. Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi nedir?

1.1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretim en eski tarihi zamanlardan bugünlerde kadar gelişerek devam etmektedir ve eğitim öğretimin yürütülmesinde en önemli rol öğretmenlerin olması sebebiyle öğretmen yetiştirmekle sorumlu olan eğitim fakültelerinin önemi büyüktür. Eğitim öğretimi daha kaliteli hale getirip öğretmen adaylarının bilinçli öğretmenler olarak yetişmesi amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Öğretmen adayı ne kadar nitelikli olursa o kadar bilinçli olarak mesleğine adapte olmaktadır. Kendi eksik yönlerinin farkına vararak kendini geliştiren öğretmenler adayları ilerde öğrencilerine daha çok katkıda bulunmaktadır.

Bu çalışmayla öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algısının aracılık rolü incelenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe başladığında hedefledikleri amaca ulaşmak için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan araştırmanın önemi; öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme ne durumda olduğunu ortaya koymak ve motivasyon ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkide öz yeterlilik algısının aracılık rolü inceleyerek öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktır. Araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarının motivasyonlarının ve öz düzenlemeli öğrenme algılarının yüksek ve öz yeterlilik algılarını artıracak etkinlikleri belirlemeye yardımcı olması beklenmektedir. Ayrıca ülkemizde öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlerle incelendiği görülmüş fakat

motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenmelerinin birlikte incelendiği herhangi bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın diğer bir önemi elde edilen sonuçların gelecekteki araştırmacılara ışık tutarak yeni araştırmalara yön vermesi ve eksikliklerin giderilmesine katkı sağlaması düşünülmektedir.

1.1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının veri toplama aracı olan ölçekleri kendilerini en iyi şekilde yansıtan ve seçenekleri samimi bir şekilde işaretlediği varsayılmaktadır.

1.1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

1. 2021-2022 Akademik yılı Bahar dönemi ile,
2. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri öğrencileri ile sınırlıdır. Bu sınırlılığın temel nedeni pandemi döneminden sonraki etkiler sebebiyle ulaşılabilir olanları ile sınırlandırılmıştır.
3. “Genel Öz-yeterlilik Ölçeği”, “Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği” ve “Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma öz-yeterlilik aracı rolünün incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Ancak, öz-yeterliliğin alt boyutları araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu bir sınırlılık olarak ifade edilebilir.

1.2. Tanımlar

Motivasyon: Öğretmen adaylarının ihtiyacını yeterli seviyeye ulaştırmak için bireyi hareketlendirmek amacıyla meydana gelen istek ve etkidir.

Öz-düzenlemeli öğrenme: Öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerini tasarlamaları ve öğrenme stratejilerinin seçimiyle ilgili süreçlerdir.

Öz-yeterlilik algısı: Öğretmen adaylarının karşısına çıkacak zorluklarla baş edebilmesi, organize olabilmesi ve başarabilmesinde kendine olan inancıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz-yeterlilik

Öz-yeterlilik, insan eylemliğinin temelidir. Bandura'nın öz-yeterlilik algısı kavramına yüklediği anlam, öz-yeterlilik kuramıyla ilgili ilk makalesinden (1977) günümüze bu kavramın üzerinde önemle durulan bir psikolojik olgu olmayı sürdürmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bandura (1977)' ya göre, bireyler birçok bilgi kaynağına (sözlü ikna, dolaylı deneyim, performans başarıları ve fizyolojik durumlar) dayanarak kendi öz-yeterlilik algılarına ilişkin bir sonuca ulaşmayı hedeflemektedir. Bandura (1997)' nın yaptığı bir başka çalışmaya göre, davranışlar, bireylerin bir alandaki kapasiteleri ve yeterlikleri konusunda inançlarından etkilenmektedir. Schunk (2005) öz-yeterlilik algısı düşük olan bireylerin, zorlandıkları konularda çaba gösterme ve başarılı olma ihtimallerinin, öz-yeterlilik algıları yüksek olan öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşarak öz-yeterlilik algısının bireyin başarısındaki önemine dikkat çekmektedir. Öz-yeterlilik algısının bireylerin eğitim ve öğretim hayatındaki başarılarında büyük önem taşıyan bir kavram olduğunu savunan Bandura (1997), öz-yeterlilik algısını bireyin üstlendiği görevi başarılı bir şekilde yapabilme kapasitesine olan inancı şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak bireyin öz-yeterlilik algısının yüksek olmasının aktifliğini olumlu etkileyeceğini ve daha fazla çaba harcayacağını söyleyebiliriz.

Bandura (1999), özyeterlilik algısının, hedef belirleme yoluyla kendi kendini motive etmede önemli bir rol oynadığına dikkat çekerek, bireylerin hangi zorlukları üstleneceklerini, bu uğraşlar için ne kadar çaba harcayacaklarını seçmeleri ve zorluklar karşısında ne kadar sebat edeceklerini öğrenmelerinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Algılanan öz yeterlilik sadece değerlendirilecek seçenekleri belirlemekle kalmaz, aynı zamanda karar vermenin diğer yönlerini etkiler (Bandura, 1999). Öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireyler çevreyi daha çok kontrol edebilmesinden kaynaklı olarak karşılaştıkları zorlukları kolaylıkla atlatabilmektedir. Bir başka ifade ile bireylerin hedefe ulaşırken başaramadıklarını hissettiklerinde öz-yeterlilik algısı yüksekse çabalamaya devam ederken kendinden şüphe duyan bireyler geri çekilmekte olduğunu belirtmektedir (Zimmerman, 2002). Bireyin motivasyon probleminin temelinde öz-yeterlilik algısının düşük olması

bulunmaktadır ve bu da bireyin yapacağı işi bitirmeden kısa sürede vazgeçmesine neden olmaktadır (Margolis & McCabe, 2003, s. 162).

Öz-yeterlilik, yeni bilgiler ve deneyimlerle zaman içinde değişiklik göstermektedir (Muretta, 2004, s. 9). Bu özellikleriyle öz-yeterlilik algıları; baş etme davranışının oluş süreci, genelleştirilmesi ve kalıcılığının düzen içinde olmasına yardımcı olmaktadır (Aypay, 2010, s. 113-114). Akbulut (2020) öz-yeterlilik algısını gerçek yeterlilik değil bireyin kendi yeterliliğine olan inancı olarak belirtmektedir (s.10). Algılanan öz-yeterliliğini bilişsel teoride önemli rol oynamasının sebebi öz-yeterlilik algısının her alanda etkili olmasından kaynaklanmaktadır ve her tür başarılı davranışın en önemli faktörü olarak görülmektedir; bunun yanı sıra eylemi sadece doğrudan etkilediği gibi diğer belirleyiciler üzerinde de etkileri sürmektedir (Schunk, 2011). Zimmerman (2015) öz-yeterlilik algısını, bireysel yeterliliğe ilişkin motivasyonel inançları içermek olduğunu öne sürerken; Çankır (2016), bireyin karşılaştığı durum karşısında nasıl ve ne kadar süre çaba göstereceğini geçmiş deneyimleriyle birlikte gösterdiği kişisel yeterlilik olarak belirtmektedir (s. 23). Köksoy (2017) ise öz-yeterlilik algısını, bireyin yaşamlarını etkileyen durumlarda yeteneklerine göre başarabileceğine olan inancı olduğunu söylemektedir (s. 298). Pekkan (2017) öz-yeterlilik algısını bir durum karşısında bireyin hisleri ve düşünceleri doğrultusunda kendi motivasyonuna yön vermesi ve bu süreçteki davranışları şeklinde açıklamaktadır. Yeterlilik kelimesinin bireyin kendi benliğine uygun biçimlenmesi olarak tanımlanan öz- yeterlilik algısı (Özdemir & Erdoğan, 2017, s. 315), kalıtımla aktarılamayan bebeklik döneminden itibaren başlayıp ömür boyu öğrenilmeyi düzenli olarak yineleyen düşünceler olup bireyin yaşam boyu sahip olduğu kontrol üzerinde belirleyici role sahiptir (Üstünoğlu, 2019, s. 10-11). Bireylerin; duygu, düşünce, davranış ve motivasyonunu belirlemede önemi olan öz-yeterlilik algısı (Kaya, 2019, s. 347) ayrıca bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve karar verme süreçleri aracılığıyla bireyin davranışlarının ne kadar kaliteli olduğunu da göstermektedir (Bandura, 2012, s.13). Bireylerin önceki deneyimleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olan alana özgü bir inanç olarak kabul edilen öz-yeterlilik algısı (Bai & Wang, 2020, s. 3), Code (2020) tarafından çalışmak için uygun ortam düzenlemek olarak tanımlanmaktadır.

Belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirmek isteyen bireyin kendine olan inancı öz-yeterlilik algısı olarak ifade edilmektedir (Bilici & Güler, 2021, s. 109).

2.1.1. Özyeterlilik Kaynakları

Bandura (1977)'ya göre öz-yeterliliğin başlıca kaynakları ve farklı davranış biçimlerinin uygulandığı yeterlilik bilgileri aşağıdaki gibidir (s.195).

Tablo 2.1: Özyeterlilik Kaynakları

KAYNAK	TÜMEVARIM MODELİ
PERFORMANS BAŞARILARI	Katılımcı Modeli Performansa Duyarsız Kalma Performansa Maruz Kalma Kendi Kendine Oluşan Performans
DOLAYLI DENEYİM	Canlı Model Sembolik Model
SÖZEL İKNA	Tavsiye İfade (Teşekkür) Kendi Kendine Eğitim Yorumlayıcı Uygulamalar
DUYGUSAL DURUM	Katılım Rahatlama, Biyolojik Geribildirim Sembolik Duyarsızlık Sembolik Maruz Kalma

Kaynak: Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Bu tablo Bandura (1977)'dan alıntılanmıştır (s.195).

2.1.1.1. Doğrudan Yaşantı (Doğrudan Deneyim) Performans Başarıları

Güçlü bir öz-yeterlilik duygusu yaratmanın en etkili yolu ustalık deneyimleri yani doğrudan yaşantılardır. Başarılar, kişinin kişisel yeterliliğine dair sağlam bir inanç oluştururken başarısızlıklar ise bu duyguyu zayıflatmaktadır. Çünkü başarısızlıklar yeterlilik duygusu sağlam bir şekilde bireyde yerleşmeden meydana gelir. İnsanlar kolay başarıları tecrübe ederlerse hızlı sonuçlar beklemeye başlar ve başarısızlık karşısında kolayca cesaretleri kırılır. (Bandura, 1997, s. 80-81).

Bireylerin öz-yeterlilik algılarını etkileyen birincil faktörün performans başarıları olduğunu öne süren, her türlü bilgi ve becerilerin öğretilmesi ve bireyi başarıya götürebilmesi için aşamalı olarak aktarılması gerektiğini belirtilmektedir. Bunun sebebi olarak öz-yeterlilik algısının başarı ile doğru orantılı olduğu söylenebilmektedir. Başarılı olarak yorumlanan deneyimler genellikle güveni artırırken başarısız olarak yorumlanan deneyimler güveni azaltır. En etkili yöntem

önceki performansın yorumlanması ve deneyime sahip olmaktır (Britner & Pajares, 2006, s. 486). Engelleri aşabilmek için öz-yeterlilik duygusuna sahip olmak gerekmektedir. Çünkü bireyin karşılaştığı engeller birey çabaladıkça onu geliştirmektedir. Başarıya ulaşmak için öz-yeterliliğe sahip olduklarına inandıklarında sabrederek zorlukların hemen üstesinden gelirler. Bandura (1977)'nin de ifade ettiği gibi zaman zaman başarısızlıkla karşılaşan birey kararlı davranır ve motivasyonunu düşürmezse sabır ve deneyimle güçlenmektedir. Bandura'nın (1997) da ifade ettiği gibi bireyin öğrenme ortamında ortaya koyduğu performansın sonucu olarak ortaya çıkan performans başarısı öz-yeterlilik algısının en güçlü kaynağıdır (Britner & Pajares, 2006; Usher & Pajares, 2009). Yapılan çalışmalar incelendiğinde başarıya ulaşmada sadece öz-yeterlilik algısının tek başına yeterli görülmediği söylenebilir. Bunun yanı sıra bireylerin bu süreçte bilişsel hazırbulunuşlukları, çevreden gelen faktörler, başarıya ulaşılan yoldaki zorluk dereceleri ve görevin tamamlanmasında alınan yardımlar da göz önüne alınmalıdır. Öz-yeterlilik algısını en çok etkileyen kaynağın deneyim olduğunu belirten Smith (2002) bu kaynağın etkisinin birincil nedeninin bireyin yaşadığı deneyimler sonucu sarfettiği çabayla sonuca ulaşması olduğunu savunmaktadır. Çalışanların öz-yeterlilik algısının artması için yöneticiler bireyleri desteklerken onlara destekleyici, ödül odaklı koçluk yapma gibi zor görevler vererek desteklemektedir (Yurt, 2014, s. 161).

2.1.1.2. Dolaylı Yaşantı (Dolaylı Deneyim)

Öz-yeterlilik algısını güçlendirmek için gerekli olan ikinci yol dolaylı deneyimlerdir. Kendine benzeyen bireylerin başarılı olduğunu görmek çabayı sürekli hale getirir ve bireyin de kendinde benzer yeteneklere sahip olduğu inancını artırmaktadır. Yine aynı şekliyle çok çaba sarfettiği halde kendine benzeyen bireylerin başarısız olduğunu görmek bireyin kendi yeterlilik algılarını ve gösterdiği çabaları zayıflatmaktadır. Model alınan bireyin etkisi yadsınamayacak düzeyde olup benzerliğin büyüklüğüyle başarı veya başarısızlık arasında doğru orantı bulunmaktadır. Eğer bireyler modeller aldıkları kişileri kendilerinden çok farklı görürlerse, öz-yeterlilik algılarının çok olması beklenemez. Bu durumda bireyin kendi yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Dolaylı deneyime en çok ihtiyaç duyulmasının sebebi bireyin yaptığı ya da yapacağı işten emin olamamasından kaynaklanmaktadır. Modellenen bireyin özellikleri bireyi etkileyeceği için model

çok önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bireyler her zaman kendi yetenekleriyle özdeşleşen modelleri aramaktadır çünkü başarıya giden yolda kullanılan araçlar öz-yeterlilik algısının artmasına neden olmaktadır (Bandura, 1997, s. 86-87). Henüz okul çağındaki erken yaştaki bireyler dolaylı deneyim için akranlarını gözlemleyebildiği gibi öğretmenlerini de gözlemleyebilmektedir (Usher & Pajares, 2009). Belli işlerde başarılı olan ve model alınan birey hedefine ulaşmayı amaçlayan bireyin öz-yeterlilik algısının yükselmesinde olumlu etkilere sahip olmaktadır (Kotaman, 2008, s.120). Gözlemcinin modelle yakından özdeşleşmesi için etkinin de o oranda güçlü olması gerekmektedir (Johnson, 2010, s. 26). Bandura'nın (2012) çalışmasına göre öz-yeterlilik algısına en büyük etkinin öğrenmenin erken dönemlerindeki şekillenmesi olduğu görülmektedir; bu nedenle, öğretmenlerin öz-yeterlilik algısının erken dönemdeki bireylerin gelişimi üzerindeki güçlü etkilere sahip olduğu söylenmektedir (Johnson, 2010, s. 23).

Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları kontrol edilebilen davranışlar ile ilişkilendirilmiştir (Dolgun, 2016). Bir diğer çalışmada da bireyleri etkileyen en önemli kişilerin mesleğe başlamış olan öğretmenler olduğu görülmektedir; öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ne kadar yüksek ve hedefe ulaşmadaki tutumları ne kadar olumlu ise öğretmen adaylarında da o kadar olumlu etki göstermektedir (Johnson, 2010). Öğretmen adaylarında öğretme algısı düşükse bu bireyler ilerde göreve başladıklarında ödül ceza gibi katı yöntemler kullanarak öğrencinin öz-yeterlilik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir ve buna ek olarak, aldıkları öğretmenlik uygulaması dersleri kendi öz-yeterlilik algıları üzerinde kısmi etkilere sahip olmaktadır (Dolgun, 2016, s. 25). Fakat bu bilgi kaynağı deneyimler kadar etkili olmamaktadır. Bireyin hayatta alacağı yol ve deneyimlerle hayatına vereceği yön gelecekte karşılaşacağı öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını etkileyeceği düşünülmektedir (Britner & Pajares, 2006, s. 487). Bireyler öz-yeterlilik algılarını oluştururken kullandıkları deneyim dolaylı deneyim olarak adlandırılmaktadır. Bir diğer ifadeyle dolaylı deneyim bireyin kendini yakın hissettiği kişinin görevleri yerine getirmesindeki süreci gözlemlemesi olarak adlandırılabilir.

2.1.1.3. Sözel İkna

Sözel ikna öz-yeterlilik algılarını güçlendirerek başarıya ulaşmak için kullandıkları bir diğer yoldur. Bu yolda bireylere sözlü olarak motivasyon verilmekte ve bireylerin sahip oldukları yetenekler ön plana çıkmaktadır. Sözel ikna verilen desteklerle öz-yeterlilik algılarının ön plana çıkması sağlanarak bireylerin başarıya ulaşmasına yardımcı olunabilmektedir. Sözel ikna esnasında bireye söylenen sözlerin gerçekçi olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir aksi takdirde bireyin çabalamasına rağmen hayal kırıklığına neden olan durumların yaşanması mümkün olabilir. Tam aksi durumda da yeteneği olmasına rağmen yeteneksiz olduğuna ikna edilen bireylerde de öz-yeterlilik algısında azalma görülmektedir. Nihayetinde, sözel iknanın gücü ikna edicinin inandırıcılığa, güvenilirliğe ve uzmanlığına bağlıdır (Bandura, 1997). Bireyin içinde olan potansiyeli geliştirmek gerekmektedir ve zorluklar karşısında pes etmek yerine çabalamasına ikna edilmelidir. Bireylerin yeteneklerine olan inançlarını artırarak, durumları onlar için daha iyi hale getirecek şekilde yapılandırmak gerekmektedir. Başarıyı başkalarına karşı kazanılan zaferler olarak değil de kişisel gelişim açısından önemli bir araç olarak görmek önemlidir. Bireyler yeteneklerini değerlendirirken bedensel ve duygusal durumlarına da güvenirlir. Yaşadıkları stres ve gerginliğin sonucunda bireyler performans düşüklüğüne karşı savunmasız hissederler. Dayanıklı ve güçlü olması gereken durumlarda da yorgunluk ve fiziksel zayıflık sebebiyle birey kendini yetersiz görür. Ruh hali, insanların kişisel yeterliliklerine ilişkin yargılarını da etkiler. Olumlu ruh hali öz-yeterlilik algısını artırır, olumsuz ruh hali ise azaltır. (Bandura 1997, s. 101-102). Sözel ikna önemli bir bilgi kaynağı olup başkalarının sözlü ve sözsüz yargılarına maruz kalmayı içerir. Ayrıca, olumlu iknalar cesaretlendirmek ve güçlendirmek için işe yarayabileceği gibi, olumsuz iknalar, öz-yeterlilik algılarını yenmek ve zayıflatmak için etkili olabilmektedir. Öz-yeterlilik algılarını olumsuz değerlendirmeler sonucu zayıflatmak yerine olumlu değerlendirmelerle güçlendirmek büyük önem taşımaktadır. Öneriler sunarak geri bildirim vermek performanstaki iyileşmede daha kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olur. Sözel ikna tek başına olumlu bir öz-yeterlilik algısı üretmez, fakat diğer öz-yeterlilik algısı kaynakları ile birlikte çalışarak özgüveni etkiler (Usher & Parajes, 2009, s. 89).

Öz-yeterlik algıları çevredeki bireylerin sözlü yargılarından da etkilenir ve bireyin kendine olan inancında etkili bir rol oynar. Olumlu sözel ikna bireyi çabalandırıp güçlendirirken olumsuz sözel iknalar bireyi zayıflatarak yenilgiye uğratabilir. Özellikle bir öğretmenin olumlu yorumları erken yaştaki bireyleri güçlendirmektedir. Bireyin akademik başarısında sadece öğretmenler değil bunun yanısıra anne babası ve güven duyduğu akranlarının da etkisi büyüktür (Usher & Pajares, 2009, s. 89).

Sözel iknayı moral motivasyon aracı olarak adlandırmak mümkündür. Bir üstünden ya da akranından gelen konuşma veya özel performans geri bildirimi sözel ikna çeşitlerindendir (Johnson, 2010, s. 26).

2.1.1.4. Duygusal Durum

Değiştirmenin bir diğer yolu ise bireylerin stres tepkilerini azaltmak ve olumsuz duygusal durumlarını değiştirmektir. Bu durumda önemli olan duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğundan ziyade algılanma biçimleriyle yorumlama tarzlarıdır. Öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireyler duygusal uyarılma durumlarını performans için enerji verici bir kolaylaştırıcı olarak görmektedir. Kendilerinden şüpheleri olanlar ise uyarılma durumlarını zorlaştırıcı olarak görürler. Fizyolojik göstergeler sağlık fonksiyonlarında ve fiziksel aktivitelerde etkili bir rol oynar (Bandura, 1994, s. 3). Bireylerin karşılaşılan durumla başa çıkma yeteneklerine dair öz-yeterlilik algıları da strese karşı tavırlarını etkiler ve tehdit edici veya zorlayıcı durumlarda depresyona sebep olabilir. Öz-yeterlilik algıları, bilişsel olarak işlenir ve bunun neticesinde başarıya ulaşacağına inanan bireyler tehditleri yönetmekten rahatsız olmazlar. Onları kontrol edemeyeceklerine inanan bireyler ise yüksek kaygı yaşarlar ve bununla başa çıkma eksiklikleri üzerinde dururlar, yaşamlarının birçok yönünü çevreyi tehlikelerle dolu olarak görür, olası riskleri büyütür ve tehlikeler karşısında endişe duyarlar (Bandura, 1997, s. 106-107). Anksiyete, stres, uyarılma gibi olumsuz ruh hali öz-yeterlilik algılarını yönetebilir. Bireylerin deneyimledikleri durumu kendilerine duydukları öz-yeterlilik algıları etkilemektedir. Bireyler olumlu uyarılma yaşadıklarında, yüksek kaygı, gerginlik ve stres yaşadıkları zamanlara göre daha başarılı olurlar. Olumsuz fiziksel durumlar veya yapılan olumsuz yorumlar performansı engelleyebilir ve kötü sonuç olasılığını artırabilir, dolayısıyla öz-yeterlilik algısının düşmesine neden olur. Bireyler ayrıca

odaklanma derecelerine göre de farklılık göstermektedir; içsel durumları ve olumlu ya da olumsuz durumları ilişkilendirme eğilimlerinin derecesine göre değerlendirilebilir. Mevcut öz-yeterlilik algısının derecesi, eldeki görevin karmaşıklığı, ve önceki deneyimler de fizyolojik ve psikolojik verilerin yorumlanmasını etkiler. Duygusal durumlar ve bunların öz-yeterlilik algısına katkısı da bulunmaktadır (Usher & Parajes, 2009, s. 89). Bireyin karşılaştığı durumlarda verdiği güçlü duygusal tepkiler başarı ve başarısızlığa götüren ipuçlarını verir. Bireyler olumsuz düşünceler yaşadıklarında ve yeteneklerine ilişkin korkuları olduğunda bu duygusal tepkiler öz-yeterlilik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir ve stres ile tedirginliği tetikleyerek yetersiz performans korkusunun ortaya çıkmasına neden olabilir (Usher & Parajes, 2009, s. 90). Son olarak, Bandura (1997) öz-yeterlilik algılarının kaygı stres, yorgunluk gibi duygusal ve fizyolojik durumlar tarafından etkilendiğini belirtmektedir. Kaygının yüksekliği öz-yeterlilik algısının zayıflamasına neden olur; her gün derse girerken korku hissiyle giren birey kanıt olarak endişelerini öne sürer. Diğer taraftan, bireylerin fiziksel ve duygusal huzur ve olumsuz duygusal durumlardan uzak olması öz-yeterlilik algısını güçlendirir (Usher & Parajes, 2009, s. 90). Öğrenciler akademik bir görevi yerine getirirken cesaretlendiren, orta güçlükte ve rahat hissettiği bir ortamda ise kendini güvende ve huzurlu hisseder. Bu duygu işini başarı ile tamamlayabileceğine inanmasına yardım eder. Dolayısıyla öz-yeterlilik algısının artmasına ve başarılı performans sergilemesine katkı sağlar (Güneri & Arslan, 2018, s. 260).

2.1.2. Öz-yeterliliği Etkileyen Süreçler

Yapılan çok sayıda araştırmada öz-yeterliliği insan üzerindeki etkisini dört ana süreçte incelendiği görülmüştür. Bunlar bilişsel süreçler, güdüleme süreçleri, duyusal süreçler ve seçim sürecidir.

2.1.2.1. Bilişsel Süreçler

Öz-yeterlilik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bireyin davranışlarının çoğu, amaca yönelik olduğundan, değerli hedefleri somutlaştıran ön düşünce tarafından düzenlenir. Kişisel hedef belirleme, yeteneklerin öz değerlendirmesinden etkilenmektedir. Algılanan öz yeterlilik ne kadar güçlü olursa, bireylerin kendileri için belirledikleri hedefler de o

kadar yüksek ve bu hedeflere bağılılıkları da o kadar sıkı olmaktadır. Çoğu hareket tarzı başlangıçta düşünceyle organize edilmektedir. Bireylerin yeterliliklerine olan inançları, oluşturdıkları ve prova ettikleri ileriye dönük senaryo türlerini şekillendirmektedir. Yeterlilik duygusu yüksek olan bireyler, performans için olumlu rehberlik ve destek sağlayan başarı senaryolarını görselleştirmektedir. Etkililiklerinden şüphe duyan bireyler, başarısızlık senaryolarını görselleştirmektedir ve ters gidebilecek pek çok şey üzerinde kafa yormaktadır. Kendinden şüphe duymayla savaşırken birşeyleri başarmak zordur. Düşüncenin temel işlevlerinden biri, bireylerin olaylarını tahmin etmelerini ve yaşamlarını etkileyen olayları kontrol etmenin yollarını geliştirmelerini sağlamaktır. Bu tür beceriler, pek çok muallaklık ve belirsizlik içeren bilginin etkili bir şekilde bilişsel olarak işlenmesini gerektirmektedir. Tahmin edici ve düzenleyici kuralları öğrenirken bireyler seçenekleri oluşturmak, tahmin edici faktörlere ağırlı vererek entegre etmek, eylemlerinin yakın ve uzak sonuçlarına karşı yargılarını test edip gözden geçirmek ve hangi faktörleri test ettiklerini ve ne kadar iyi çalıştıklarını hatırlamak için bilgilerinden yararlanmalıdır. Önemli sonuçları olan acil durumsal talepler, başarısızlıklar ve aksilikler karşısında göreve odaklı kalmayı ve güçlü bir yeterlilik duygusuna sahip olmayı gerektirmektedir. Aslında, bireyler zorlayıcı koşullar altında zor çevresel talepleri yönetme görevleriyle karşı karşıya kaldıklarında, yeterlilikleri konusunda kendilerinden şüphe duyanlar analitik düşüncelerinde giderek daha düzensiz hale gelir, isteklerini düşürür ve performanslarının kalitesi kötüleşmektedir. Bunun aksine, dirençli bir yeterlilik duygusuna sahip olan bireyler kendilerine zorlu hedefler koyarak performans başarılarında karşılığını veren iyi analitik düşünceyi kullanmaktadırlar (Bandura, 1994, s. 4)

2.1.2.2. Motivasyonel Süreçler

Yeterliliğe dair öz inançlar, motivasyonun öz düzenlemesinde kilit rol oynamaktadır. Bireylerin motivasyonunun çoğu bilişsel olarak üretilmektedir. Bireyler öngörülerini kullanarak, eylemlerini tahmin etmektedir ve kendilerini böyle motive etmektedir. Bunun sonucunda neler yapabilecekleri hakkında inançları oluşmaktadır. Gelecekteki olası eylemleri tahmin ederek kendilerine hedefler belirleyip geleceklerini gerçekleştirmek için planlar yapmaktadır. Bilişsel motivasyonlarının etrafında farklı teorilerin inşa edildiği üç farklı form

bulunmaktadır. Bu formlar, nedensel atıflar, sonuç beklentileri ve bilişsel hedefleri içermektedir. Karşılık olan teoriler sırasıyla, yükleme teorisi, beklenti-değer teorisi ve hedef teorisidir. Öz-yeterlilik inançları, bilişsel motivasyonun türünün her birini düzenler. Öz-yeterlilik inançları nedensel atıfları etkilemektedir. Kendilerini yeterli gören bireyler başarısızlıklarının nedenini yetersiz çabaya bağlarken, kendilerini yetersiz görenler ise başarısızlıklarını yeteneksiz oluşlarına bağlamaktadır. Nedensel atıflar, motivasyonu, performansı ve duygusal tepkileri dolaylı olarak etkilerken öz yeterlilik inançlarını direk etkilemektedir. Beklenti-değer teorisinde motivasyon, belirli bir davranış biçiminin belirli sonuçlar üretme beklentisi ve bu sonuçların değeri tarafından düzenlenmektedir. Fakat insanlar, performansın olası sonuçları hakkındaki inançlarının yanı sıra ne yapabilecekleri konusundaki inançlarına göre hareket etmektedir. Bu nedenle sonuç beklentilerinin motive edici etkisi kısmen öz yeterlilik inançları tarafından yönetilmektedir. Bireylerin, kendilerine uygun yeteneklere sahip olmadıklarına inandıkları için peşine düşmedikleri sayısız çekici seçenek bulunmaktadır. Beklenti-değer teorisinin yordayıcılığı, algılanan öz-yeterlilik inancının etkisi dahil edilerek artırılmaktadır. Hedef meydan okumaları ve bireyin kendi kazanımlarına değerlendirici tepkisi ile kendini etkileme kapasitesi, motivasyonun önemli bir bilişsel mekanizmasını sağlamaktadır. Çok sayıda kanıt açık ve zorlayıcı hedeflerin motivasyonu artırdığını ve sürdürdüğünü göstermektedir. Hedefler, motivasyonu ve davranışı doğrudan düzenlemek yerine büyük ölçüde öz-etkileme süreçleri aracılığıyla işlemektedir. Hedef belirlemeye dayanan motivasyon, bilişsel bir karşılaştırma sürecini içermektedir. Kendi kendinin memnun etmeyi (kişisel tatmini), benimsenen hedeflerin eşleşmesine bağlı hale getirerek, bireyler davranışlarına yön vermektedir ve hedeflerine ulaşana kadar çabalarına ısrar etmeleri için teşvikler yaratmaktadır. Hedeflerine değer veren bireyler kendilerini bu şekilde tatmin etmektedir. Herhangi olumsuz durumla karşılaştıklarında bile çabalamak için kendilerini teşvik etmektedirler. Hedeflere dayalı veya bireysel standartlara dayalı motivasyon, üç tür bireysel etki tarafından yönetilmektedir. Bunlar, kişinin performansı ile kendini tatmin eden ve etmeyen tepkiler, hedefe ulaşmak için algılanan öz-yeterlilik inancı ve kişinin ilerlemesine dayalı olarak kişisel hedeflerine yeniden ayarlanmasını içermektedir. Öz-yeterlilik inançları, motivasyona çeşitli yollarla katkıda bulunmaktadır. Bireyler kendileri için ne kadar çaba harcadıkları, zorluklar karşısında ne kadar sebat ettikleri ve başarısızlıklara

karşı dayanıklılıklarını içeren hedeflerini belirlemektedir. Yeteneklerinden şüphe duyan bireyler, engellerle ve başarısızlıklarla karşılaştıklarında çabalarını gevşetir veya çabucak pes etmektedirler. Yeteneklerine güçlü bir inancı olan bireyler, zorluğun üstesinden gelemediklerinde daha fazla çaba göstermektedir. Güçlü azim, performans başarılarına katkıda bulunmaktadır (Bandura, 1994, s. 4-5).

2.1.2.3. Duygusal Süreç

Bireylerin başa çıkma yeteneklerine olan inançları, tehdit edici veya zor durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarının yanı sıra motivasyon düzeylerini de etkilemektedir. Stres faktörleri üzerinde kontrol uygulamak için algılanan öz-yeterlilik inançları kaygı uyandırmada merkezi bir rol oynamaktadır. Tehditleri kontrol edebileceklerine inanan bireyler rahatsız edici düşünce kalıplarını zihinlerinde bulundurmazlar. Ancak tehditleri kontrol edemeyeceklerine inananlar, yüksek kaygı uyarımı yaşamaktadır. Tehditlerle başa çıkmaya çabalarken eksiklikler üzerinde durarak çevreden gelen etkilerin ve tepkilerin tehlikeyle dolu olduğu düşüncesine kapılmaktadırlar. Olası tehditlerin ciddiyetini büyütürler ve sonuç olumlu da olsa endişelenmektedirler Bu tür verimsiz düşüncelerle kendilerini üzen bireyler işleyişteki düzenlerini bozmaktadır. Algılanan başa çıkma öz-yeterliliği, kaygı uyandırmanın yanı sıra kaçınma davranışını da düzenlemektedir. Eğer birey, tehdit gibi kötü durumların üstesinden geleceğine inancı olmazsa kendine olan güvenini kaybeder ve olumsuz düşüncelerin etkisiyle başarısız olma inancını kabullenmiş olur (Mersinlioğlu, 2022, s. 55). Öz-yeterlilik algısı ne kadar güçlüyse, bireyler tehdit edici faaliyetlere karşı o kadar cesur olurlar (Bandura, 1994, s. 5)

Ansiyetenin uyandırılması, yalnızca algılanan başa çıkma yeterliliğinden değil, aynı zamanda rahatsız edici düşünceleri kontrol etme algılanan yeterliliğinden de etkilenmektedir. Bireyin kendi bilinci üzerinde kontrol uygulaması şu atasözünde güzel bir şekilde özetlenmektedir. “Kaygının ve kaygı kuşlarının tepenizde uçmasını engelleyemezsiniz fakat kafanın içinde yuva kurmalarına engel olabilirsiniz.” Düşünce süreçlerini kontrol etmek için algılanan öz-yeterlilik düşünce tarafından üretilen stres ve depresyonun düzenlenmesinde kilit bir faktör olarak görülmektedir. Asıl sıkıntı rahatsız edici düşüncelerin ne sıklıkla olduğu değil, algılanan yetersizliktir. Hem algılanan başa çıkma öz yeterliliği hem

de düşünce kontrol yeterliliği, kaygıyı ve kaçınma davranışını azaltmak için birlikte çalışmaktadır (Bandura, 1994, s. 7).

Mutluluk, umut, sevinç gibi duygular bireylerin olumlu duygu durumlarını ifade eden kelimeler olarak karşılık bulmaktadır. Öfke, nefret, kıskançlık, üzüntü gibi duygular ise bireye kendini kötü hissettiren olumsuz duygulardır. Bu iki tip duygu durumunun birey üzerinde gösterdiği etki farklı sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin, olumlu duygu durumunda olan birey yüksek enerji, mutluluk, neşe hissi ile iyimser bir tablo çizerken; olumsuz duygu durumunda olan birey düşük enerji, yaşamdan zevk almama, stres, üzüntü ve endişe gibi kötümser bir bakış açısına sahip olacaktır (Yalnız, 2014, s. 96-97).

2.1.2.4. Seçim Süreci

İnsanlar kısmen çevrelerinin ürünüdür. Bu nedenle, bireysel yeterlilik inançları, insanların seçtikleri faaliyet türlerini ve ortamları etkileyerek yaşamlarının gidişatını şekillendirebilmektedir. Bireyler başa çıkma yeteneklerini aştığına inandıkları faaliyetlerden ve durumlardan kaçınmaktadırlar. Fakat, zorlu faaliyetleri kolayca üstlenirler ve üstesinden gelebileceklerini düşündükleri durumları seçmektedirler. Bireyler yaptıkları seçimlerle farklı yetkinlikler, ilgi alanları ve yaşam rotalarını belirleyen sosyal ağlar geliştirmektedirler. Seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişimin yönünü derinden etkilemektedir. Bunun nedeni, seçilmiş ortamlardan faaliyet gösteren sosyal etkilerin, etkililik karar belirleyicisinin başlatıcı etkisini göstermesinden çok sonra belirli yetkilikleri, değerleri ve ilgileri desteklemeye devam etmesidir. Kariyer seçimi ve gelişimi, seçimli ilgili süreçler yoluyla yaşam yollarının gidişatını etkilemek için öz yeterlilik inançlarının gücünün yalnızca bir örneğidir. Bireylerin algılanan öz yeterlilik düzeyi ne kadar yüksek olursa, ciddi olarak düşündükleri kariyer seçenekleri yelpazesi o kadar geniş olur, onlara olan ilgileri o kadar artar ve seçtikleri mesleki uğraşlara eğitimsel olarak kendilerini o kadar iyi hazırlarlar ve başarıları o kadar artar. Meslekler, insanların hayatlarının önemli bir bölümünü oluşturur ve onlara önemli bir kişisel gelişim kaynağı sağlar (Bandura, 1994, s. 7). Buna karşın öz-yeterlilik algısı düşük bireylerdeki seçim sürecinde bireyin yetersizliklerine odaklanmasıyla genellikle kararsız tutum göstermektedirler. Bu durum bireyin tüm yaşamını etkileyecek kariyer basamaklarında önemli

kısıtlamalara neden olduğundan, bireyin yeterliliklerine olan inancını olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1999).

2.1.3. Öz-yeterlilik Algısını Geliştirme Yolları

Bandura (1977) sosyal öğrenmenin temellerini, bireylerin gözlem yapması ve gözlem sonucunda davranışların taklit edilmesi gibi dolaylı öğrenmelerden oluştuğunu belirtmiştir. Sosyal öğrenme kuramı, davranışsal ve çevresel etmenlerin etkileşimi sonucu oluşan öğrenmeleri içermektedir. Aile içi destek, sevgi, özerklik, eğitim ve teşvik gibi olumlu etkenler öz-yeterlilik algısını da olumlu etkilemektedir. Yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olan bireyler, kendine güvenirler ve başarısızlıkları karşısında yılmadan tekrar denemeye devam ederler

Margolis & McCabe (2006)' a göre öz-yeterlilik algısını geliştirme yolları:

- *Orta derecede zorlayıcı görevlerin planlanması*: Bireylere verilecek görevlerin zorluk dereceleri, bireylerin seviyelerine uygun olmalıdır. Aşırı basit görevler bireyleri sıkıkmamalı ve aşırı zor görevler verilip bireyler yeteneklerinden şüphe duymamalıdır. Bireyler hedeflenen görevlere ulaştığında öz-yeterlilik algısının artışı desteklenmektedir.

- *Akran modellerinin kullanımı (Akran Modelleleme)*: Bireylere yardımcı olmanın güçlü bir yolu yeni beceriler ve stratejiler edinmeleri için akranlarının hedeflenen görevlerde başarılı olmalarını izlemelerini sağlamaktır.

- *Spesifik Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi*: öğrenme stratejilerinin "bireylere zor görevlerin üstesinden gelmeleri için mantıksal bir dizi adım sağladığını" belirtmiştir. Bu adımlar eldeki görevi yönetilebilir hale getirir ve öğrencilere başlangıç için bir yer sağlar" (s. 261) Bu kısmen, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin nedenini açıklayabilir ve zorlanan bireylerin akademik başarısını önemli ölçüde artırabilir.

- *Öğrencilerin seçimi ve ilgisinden yararlanma*: Seçim bir büyük motivatördür. Sonuç olarak, öğretmenler şunları yapmalıdır. Sıklıkla zorlanan öğrencilerin ödevlerini, kitaplarını, başlangıç zamanlarını, mola zamanlarını, not verme stratejilerini seçmelerine izin vermelidir. Seçim gibi, ilgi de katılımı teşvik eder ve öğrenmeyi geliştirir.

- Çabayı ve doğru strateji kullanımını pekiştirme:* Öğrencilere çaba, sebat ve doğru strateji kullanımı için yapılan dışsal pekiştireçler öğrencileri güçlendirmeyi içermektedir. Daha uzun süre çalışmak ve daha fazlasını başarmak için doğru stratejilerin kullanılması, dışsal pekiştireçleri değişken programlara göre daha yeni pekiştireçlerle değiştirilmesi gerekmektedir

- Öğrencileri denemeye teşvik etme (Teşvikleme):* Öğretmenler düzenli olarak zorlanan öğrencileri yeni akademik faaliyetler denemeye teşvik ederek, çaba göstermeleri halinde başarının kaçınılmaz olduğunu söyleyerek bireylerin öz-yeterlilik algılarının gelişimine olumlu katkı sağlar.

- Yakın Zamandaki Başarıları Vurgulama:* Yeni çalışmaların, başarılı oldukları çalışmalara ne kadar benzediğini göstermek, zorlanan öğrencilerin tekrar başarılı olacağına inançlarını artırır. Kendilerine olan güvenin artması için öğretmenlerin yardımlarıyla önceden öğrendikleri stratejileri yeni stratejilere uygulayabilirler.

- Sık, Odaklanmış, Göreve Özel Geri Bildirim Verme:* Öğretmenler, öğrencilere doğru bir şekilde geri bildirimde bulunduğunda öğrencilerin hem öğrenmeleri hem de değerlendirme performansları gelişir, ayrıca verilen başarı haritaları ile öğrencilerin öz-yeterliliklerini güçlendirmesine katkı sağlamaktadır.

2.1.4. Öz-yeterlilik Algısı ve Motivasyon Arasındaki İlişki

Öz-yeterlilik algısı, bireyin üstlendiği görevi başarılı bir şekilde yapabilme kapasitesine olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura 1997). Öz-yeterlilik algısı, sadece kişinin yetenekli olduğuna güvenmesi değil ayrıca bireyin bilişsel ve duyuşsal kaynaklarına güvenmesi olarak da ifade edilmektedir (Aktan, 2019, s. 641). Motivasyon, özellikle hedefe yönelik bir davranışın, sürekliliğini, kalitesini, davranışın yönünü, yoğunluğunu kısaca bir davranışı başlatmayı açıklayan bir teorik yapı olarak açıklanmaktadır (Brophy, 2010). Motivasyon bir ürün değil bir süreçtir (Yürük, 2021, s. 261).

Öz-yeterlilik algısı, kendi kendini düzenleyen motivasyonda kilit bir rol oynamaktadır. Motivasyon, bilişsel olarak üretilir. Bireyler kendilerini ve

davranışlarını ileriye dönük olarak önceden düşünerek şekillendirmesiyle motive etmektedirler (Zimmerman, 2000). Başka bir ifade ile öz-yeterlilik algısı bireyin motivasyonunu gösteren bir yapı olmasıyla motivasyonda öncelikli yapı taşları arasında yer almaktadır (Aktan, 2019, s. 641). Pajares ve Schunk (2001)'e göre, öğrenmede ya da bir görevi yerine getirmede kendini yeterli gören bireylerle öğrenme yeteneklerinden şüphe duyan bireylerle karşılaştırıldıklarında, daha çok çalıştıkları, daha üst düzeyde başarı gösterdikleri ve karşılaştıkları zorluklar karşısında daha uzun süre çaba göstermektedirler (s. 2-3).

Öz-yeterlilik ve motivasyon, öğrenme sürecinde kritik iki değişken olmaz özelliğiyle yer almaktadır. Bu bağlamda, öz-yeterlilik algılarının ve motivasyonun, bireylerin davranışlarında etkili olduğu, geleceklerindeki kariyer hedeflerinde ve akademik başarılarında yadsınamaz bir öneme sahiptir (Aktan, 2019, s. 640) ki öz-yeterlilik algıları bireylerin davranışlarına ait motivasyonunu ve davranışın devamlılığındaki kararlılıkları engeller karşısında dayanma gücünü etkiler (Yüner, 2020, s. 721).

Literatür incelendiğinde, (Karakuyu & Karakuyu, 2016; Abuswireh, 2020; Şeker, 2017; Özgenel & Deniz, 2020; Yüner, 2020) motivasyon ve öz-yeterlilik algıları arasında pozitif yönlü ilişkileri olduğu görülmüştür. Bireylerin motivasyon düzeylerinin artması öz-yeterlilik algılarının artmasına, motivasyon düzeylerinin azalması öz-yeterlilik düzeylerinin de azalmasına neden olmaktadır (Özgenel & Deniz, 2020, s. 143). Öz-yeterlilik algısının yüksek düzeyde olan bireyler, özellikle ders çalışmaya yönelik olarak daha stratejik bir tutum geliştirdikleri gözlenirken (Los, 2014), yüksek öz-yeterlilik algısının motivasyonu arttırarak yeni ve zorlu görevler karşısında başa çıkma ve çaba sarf etmeye istekli olmaları dikkat çekmektedir (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014, s. 25). Ayrıca yüksek motivasyona sahip bireyler öğrenme sürecindeki araştırmalardan ve öğrenme ortamlarında geçirilen vakitlerden zevk alırken, motivasyonu düşük bireyler ise öğrenmeye isteksiz olmaları sebebiyle öğrenmenin gerçekleşmemesi, zorluklar karşısında direncin kırılması ve amaçlarından vazgeçmesi gibi olumsuz sonuçlar meydana gelmektedir. Buna bağlı olarak motivasyonun bireyin öz-yeterlilik algısı üzerindeki etkisinin önemi görülmektedir (Yüner, 2020, s. 720). Bu bağlamda, öz-yeterlilik

algısı ve motivasyonun öğretim yaklaşımlarına dahil edilmesiyle strateji öğretiminin artabileceğini anlamı çıkabilmektedir.

2.2. Motivasyon

Motivasyonun, insan davranışlarının belirlenmesinde ve davranışların yönlendirilmesinden sorumlu olduğu kabul edilmektedir (Dörnyei, 2009). Motivasyon çok geniş kapsamı olan bir kavramdır. Motivasyon alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok farklı tanımla karşılaşılmaktadır. Latince kökenine baktığımızda “harekete geçmek, harekete geçirmek” anlamı olan “movere” sözcüğünden türetilmektedir. Türkçe çeviride tam karşılığı olmayan motivasyon kavramını Türk Dil Kurumu “güdü” kökeninden türetilen “güdölemek” olarak açıklamaktadır (TDK, 2023).

Ryan ve Deci (2000) motivasyonu istek ve güdülenme olarak tanımlarken Dörnyei (2009) için motivasyon bireylerin bir hedefe ulaşma aşamasındaki isteği, takip ettiği yol ve sahip olduğu herşey şeklinde tanımlamaktadır (s. 8). Rogers (1962)’a göre motivasyon standartları bir üst seviyeye taşıma isteğinden kaynaklanmakta olup iç güçler olduğunu ifade etmekte iken Skinner (1979) ise tam aksine motivasyonu dış güçler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımların yanı sıra Atkinson ve Raynor (1978)’ e göre motivasyon için bireyi başarısızlıktan ve kaybetmekten kurtaran bir güç iken, Hunt ve Morgan (1995) ise göre motivasyon öğrenim sürecindeki bir birey için hedefe ulaşırken gerekli olan itici güç olarak görmektedir. Bireyler, kendilerinden beklenen davranışın gerçekleşmesi için motivasyona ve bunun için de ödöle ihtiyaç duyarlar (Armstrong, 2006, s. 170). Svinicki ve Vogler (2012)’e göre bireyin ne kadar nitelikli olduğu, içinde bulunduğu durumun ya da faaliyetin çeşitliliği olarak düşünölmektedir. Motivasyon Brophy (2010)’a göre hedeflenen davranışın sürecin başından sonuna kadar devam ederken yoğunluk ve kalıcılık durumunu da göz önünde bulundurmak gerektiğini vurgulamaktadır. Beklentiler, davranışlar, amaçlar ve geribildirimi içeren bir süreç olarak ifade edilen motivasyon terimi, gerçekte bireyi birtakım etkilere maruz bırakarak onun, bu etkiler olmadan önce göstereceği hareketten, başka şekilde hareket etmesini sağlamayı ifade etmektedir (Şimşek, Akgemci & Çelik, 2015). Shunck, Meece ve Pintrich (2014), bir hedef koyarak o amaca yönelik faaliyetlerin başlangıcından sonuna kadar devam eden süreçteki her şey motivasyon olarak

adlandırılır. Motivasyon bireylerin pek çok alanda davranışlarının belirleyicisi olarak bulunmaktadır (Güdül, 2015, s. 16). Motivasyonu doğru şekilde verilmiş olan bir birey tüm sorumluluklarını yerine getirerek daha verimli çalışmaktadır ve başarıya erişmesi daha fazla mümkün görünmektedir (Osabiya, 2015, s. 76). Bireyin belirlediği hedefe ulaşırken yaşadığı psikolojik süreç bireyin hareketleriyle duygularını organize edebilmesine yardım edebilmekte olup bu durumu Özbey (2018) motivasyon olarak tanımlamaktadır. Bayrakçı vd. (2021) motivasyonu, davranışın bilinçli veya bilinçsiz olarak ortaya çıkarken, davranışın sürekli olmasına yardımcı olmasında ona yön veren bir güç şeklinde tanımlamaktadır. Bireyin sahip olduğu motivasyon düzeyini belirleyebilmek için hedef davranışa ulaşma aşamasında ortaya koyduğu çabasını, isteğinin ve enerjisinin miktarını belirlemek gerekmektedir (Çevik & Köse, 2017). Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) motivasyonu bireyin hedef davranışlara ulaşırken amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda enerjisini harcamak olarak kullanması olarak tanımlarken, Özdemir ve Kurşun (2021) motivasyonu eylemin başlayıp devam etmesine yardım eden kavram olarak görmektedir. Graham (2020), motivasyon için bireylerin davranışlarının sebeplerinin incelenmesinden ziyade davranışı ne için yaptıklarını incelemek olarak görebileceğimizi belirtmektedir. Sonuç olarak motivasyon davranışı başlatma, hedefe yönlendirme ve davranışı sürdürme olarak üç unsurdan oluşmaktadır (Bayrakçı vd. 2021, s. 692). Demirel ve Han (2022) motivasyon için, öğrenme-öğretme süreci içinde bireyin davranışlarının hangi yönde olduğu ve ne kadar yoğun olduğunu belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olduğunu savunmaktadır. Yapılan tanımlara göre motivasyonun çok çalışmaktan ziyade çalışan bireyin sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarma süreci olduğu söylenebilir.

Motivasyonun içsel ve dışsal olarak iki kaynağı bulunmaktadır. İçsel motivasyon içinde bulunan aktiviteden zevk almak iken dışsal motivasyon bireyin dış uyaranların etkisiyle aktif olmayı göstermektedir (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992, s. 1005-1006). İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki en temel fark Ryan & Deci (2000)' e göre şöyle tanımlanmaktadır; içsel motivasyon bireyin içinden geldiği için daha şevkle yapılırken dışsal motivasyon dış güçlere bağlı olarak yapılmasından dolayı bireyin dışında gelişen bir durumdur. Motivasyon teorisinin en önemli teorilerinden biri olarak Dörnyei (2009) öz

kontrol teorisini öne sürmektedir. Öz kontrol teorisine göre motivasyon içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere 3 türden oluşmaktadır. Motivasyon türlerine göre Şekil 2.1’de görüldüğü gibi kişinin davranışı, motivasyonunun ne ölçüde kendisinden kaynaklandığı açısından soldan sağa değerlendirilmektedir (Ryan ve Deci, 2000, s. 61).

Ryan ve Deci (2000) içsel motivasyonu ortaya çıkartan sebep hedefe olan ilgiyle bireyin hevesinin birleşimi iken dışsal motivasyonu ortaya çıkartan sebep bireyi dışardan gelen etkenlerin cesaretlendirerek teşvik edici hareketlerde bulunması olarak görmektedir. İçsel motivasyonda bireyin ilgisi merakı ve ihtiyacı gibi etkenler önemliyken dışsal motivasyonda çevreden gelen ödül ve ceza gibi faktörler ortaya çıkmaktadır. Birey kendi içindeki ihtiyaçlarına uygun davrandığında bu onun içsel motivasyonunu, dışardan gelip kendi dışında gelişen olumlu olaylarda da dışsal motivasyonunu göstermektedir (Akbaba, 2006). İçsel motivasyon, bireyin kendisinden kaynaklanan motivasyon unsurlarıyla bağdaştırılırken dışsal motivasyon, dıştan gelen etki ya da bireyi iten güçlerle oluşmaktadır (Karabağ, Karataş, Küçükçene & Taş, 2021, s. 3).

Motivasyonsuzluk da bireyin isteğinin dışında kontrolsüzce bir aktivitenin içinde bulunması şeklinde tanımlanmaktadır. Motivasyonsuzluk genelde bireyin kendini yetersiz hissetmesi, aktivitenin yapılamayacak durumda olduğunu düşünmesinden veya yapılan aktiviyeti değersiz görmesinden kaynaklanmakta olup eyleme geçmedeki isteksizliğidir (Öztürk, 2015, s.1437).

Tüm bu tanımlamalar ve açıklamalar sonucunda bireylerin mesleki hayatlarına yön veren üniversite hayatlarını anlayabilmek için motivasyon önemli bir yer tutmaktadır. Akademik başarı ve meslek hayatına ait bilgiler elde etmek için motivasyon üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Zimmerman, 2002). İçsel motivasyonu yüksek olan üniversitedeki bireylerin hedefe yönelmesi, kendilerini gözlemleyerek eksiklerinin farkına varıp bunu geliştirebilmesi gerekmektedir (Ekinci, 2017). Akademik olarak başarıya ulaşmak, yaratıcı olmak, esnek ve doğal olmak, nitelikli bir iş yaparken kullanılan çalışmaların niteliği içsel motivasyonla alakalandırılır (Deci & Ryan, 2000). Yapılan birçok araştırmada içsel motivasyonu yüksek olan bireyler dışsal motivasyonu yüksek olanlarla kıyaslandığında daha başarılı oldukları görülmektedir.

Ryan ve Deci (2000) içsel motivasyon, dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk türlerini sırasıyla şu şekilde açıklamaktadır:

- Motivasyonsuzluk bireyin bir davranışta bulunmak için niyetsizliğini ifade etmektedir. Birey davranışı gerçekleşirken istek ve beklenti yoktur.

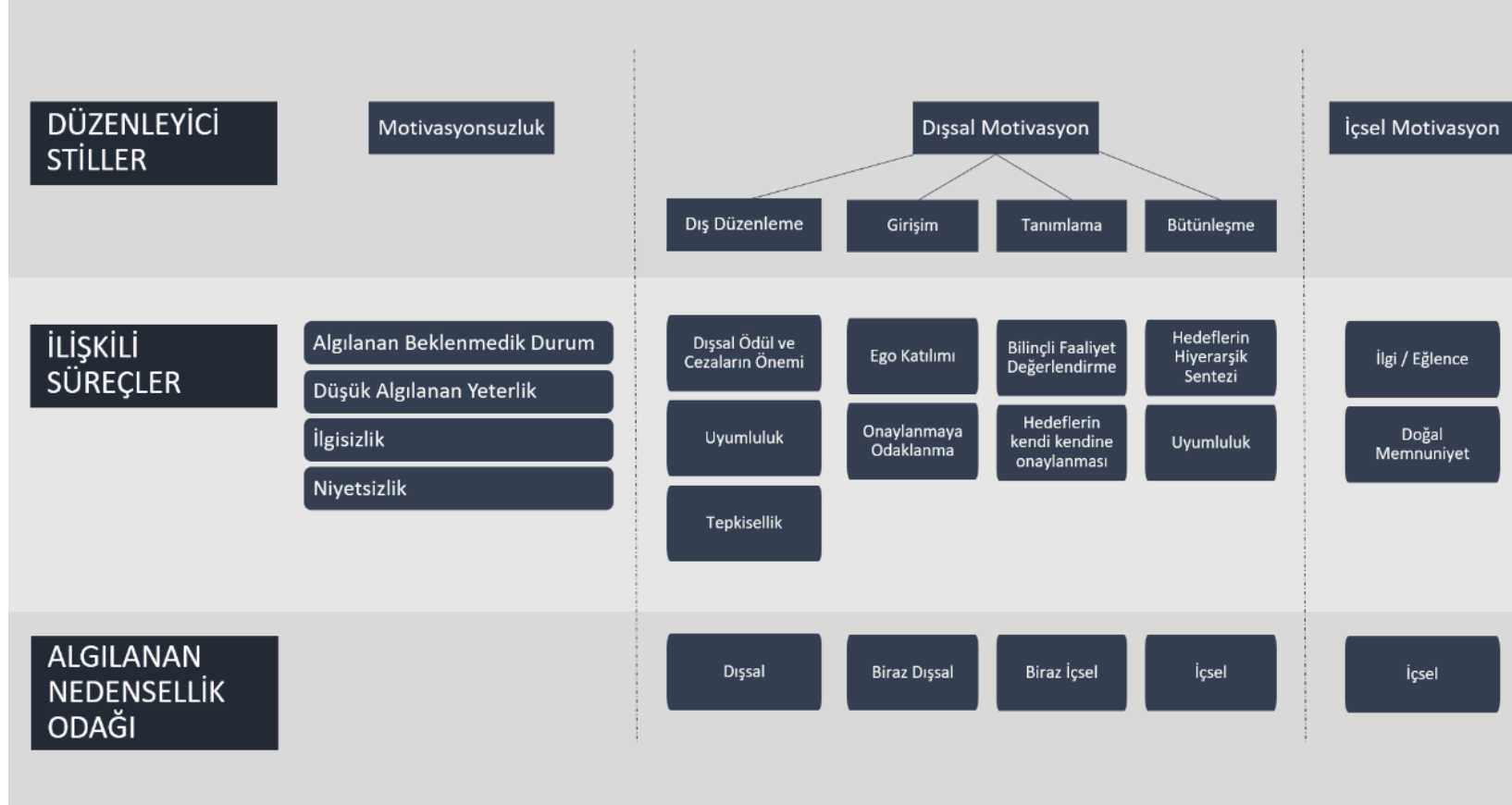
- Dışsal motivasyon ise özerklik içermez ve davranışlar dışsal bir talebi karşılamak veya dışsal bir ödül elde etmek amacıyla gerçekleşmektedir.

- İçsel motivasyonda eylemler suçluluk ya da endişeden kaçma ya da benlik duygusu gelişimi baskısıyla gerçekleşmektedir.

- Dışsal motivasyonun daha özerk bir türü özdeşleştirilmiş düzenlemedir. Birey davranışsal hedefe bilinçli bir değer ve bireysel bir önem içermektedir.

- Dışsal motivasyonun son ve en özerk türü bütünleştirilmiş düzenlemedir. Bütünleştirilmiş düzenleme özdeşleştirilmiş düzenlemenin özümsemiştir. Farklı bir ifadeyle davranışlar bireyin değer ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olmalıdır. Bütünleştirilmiş düzenleme içsel motivasyona en yakın tür olarak görülmektedir. Fakat bütünleştirilmiş düzenlemede davranışların içsel tatminden ziyade dışsal sonuçlar elde etmek için gerçekleştirilmesi aradaki en mühim fark olarak görülmektedir.

Şekil 2.1: Motivasyonun Sınıflandırılması



Kaynak: R. M. Ryan & E. L. Deci (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, s. 61.

2.2.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bir faaliyetin bireyin doğası dahilinde yapılması olarak tanımlanır. İçsel olarak motive olmuş birey; dış telkinler, ödüller ve baskılardan ziyade eğlence veya meydan okuma için harekete geçer. İçsel motivasyon bir eylemin bir birey tarafından tamamen kendi isteği ve ilgisiyle gerçekleşmesidir. Ryan ve Deci (2000) içsel motivasyonun desteklenebilmesi amacıyla özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının beraber doyuma ulaşması gerektiğini belirtmiştir. Özerklik ve yeterlilik hisleriyle kıyaslandığında içsel motivasyon için daha az öneme sahiptir çünkü birey yalnız kaldığında içsel olarak motive olduğu aktiviteler yapabilmektedir (Deci & Ryan, 2000). Sansone ve Smith (2000) içsel motivasyonun sonuç veya başlangıç değil bir süreç olduğunu vurgularken bu süreçte günlük olağan şekilde ilerlememizin gerekliliğinin önemini ön sürmektedir. Birey yapacağı işleri zorlayıcı, ilginç ve bunun yanı sıra önemli görüp kendi zihnine göre hedefe erişeceğini hissederse fırsatları değerlendirip hareket ederken ve kendi yetenekleriyle becerilerini geliştirirken kullanabilmektedir (Armstrong, 2006, s. 170). İç motivasyon Yorgancı (2011)' ya göre bireyi yeni olan herşeyi araştırıp yeteneklerinin sınırlarını zorlamaya, doğumdan itibaren aldığı her yaşında öğrenmeye iterken bu durumu destekleyen Ünal ve Bursalı (2013) iç motivasyon için bireyi yeni olan tüm bilgilere erişmek için çabalamaya ve daha üst sınırı zorlamaya yönlendirmesi ve bu durumda bireyin psikolojik durumu, yaşı, ilgi ve istekleri, merakları da büyük öneme sahip olmaktadır. İçsel motivasyonda birey bir faaliyet karşısında ve zor durumdaki koşullarda olayın seyrini kendi belirler ve içsel motivasyon bir faaliyette bulunma motivasyonu olarak adlandırılmaktadır (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s. 309). Bilişsel değerlendirme kuramına göre içsel motivasyon doğuştan gelir sonradan edinilmez ve bu durum özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyuma ulaşması için gerekmektedir (Ryan & Deci, 2000).

İçsel motivasyon bireyin özel yaşam alanıyla sınırlı olup dürtüleriyle alakalı olması sebebiyle genleriyle de ilişkilendirilebilir. Bireyin doğumuyla başlayan içsel motivasyon yeni yeteneklerini keşfedip yeteneklerini test ettiği sürece öğrenmeye iter. Bireyin herhangi bir ödül olmaksızın bir hedefe yönelerek bu süreçten mutlu olması, doyuma ulaşması olarak ifade edilen motivasyon türüne içsel motivasyon

denilmektedir (Vallarend vd., 1992). Bir başka deyişle içsel motivasyon için sürekli ve bitmeyen bir öğrenme dürtüsü denilebilmektedir (Oldfather & Mclaughlin, 1993, s. 3). İçsel motivasyonu yüksek olan bireylerin başarıya ulaşmada daha iyi yerlere geldiği gözlenmektedir (Henderson-King & Smith, 2006). McEvoy (2011) yaptığı araştırmada bireylerin iç motivasyonunun artmasıyla birlikte doyuma ulaşmalarının da arttığını ortaya koymakta ve içsel motivasyon kendini yetkin ve yeterli hissetme ile kendi kaderini tayin etme ihtiyacı olmak üzere iki ana ihtiyaçtan oluşmaktadır (s. 492). İçsel motivasyonda bireyle hedef arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır ve bu durum da beceri ve yetenek geliştirme, zor işlerde ilerleme gibi kendiliğinden oluşan davranışlara sebep olmaktadır (George & Sabapathy, 2011, s. 91). İçsel motivasyonda hedefe birey kendi isteğiyle eğlenceli olduğunu düşündüğü için yönelir; bunun nedeni de hedefin bireyde başlı başına bir ödül olarak görülmesi ve dışsal etkenlerle sınırlı kalmamasıdır (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s. 276). Greco ve Kraimer (2020)' e göre içsel motivasyon toplum için çaba göstermek, bağlı olmak, büyüme gibi çabalara erişmek olarak tanımlanmakta olup bunların sonucunda finansal sonuçlar, iç teşvik ve statü gibi dış hedeflerin artmasına katkıda bulunmaktadır.

2.2.2. Dışsal Motivasyon

Dış motivasyonda amaç iç motivasyondakinden farklı olarak birey eylemi gerçekleştirirken dış bir sebepten ötürü gerçekleştirmektedir (Deci & Ryan, 2000). Davranışın gerçekleşmesindeki amaç bir araç olarak görülmektedir (Vallerant & Pelletier, 1992). Dışsal motivasyonda faaliyetin gerçekleşeceği zaman önem arz etmekte olup sonuca ulaşmak hedeflenmektedir. Dışsal motivasyonu içsel motivasyondan ayıran en büyük farklılık içsel motivasyonda bireyin yaptığı işi iradesiyle yapması sebebiyle keyif alması durumudur (Ryan & Deci, 2000, s. 60). Fakat dışsal motivasyonun da etkilerini göz ardı etmemek gerekmektedir. Dışsal motivasyonu aktifleştirerek öğrenme stratejilerinden faydalanıp etkili öğrenmeyi sağlamak eğitimcilerin öğrencilerden istediği birçok görevi ilgi çekici ve zevkli hale getirmesine yardımcı olmaktadır (Deci & Ryan, 2000, s. 55). Bunun sebebi olarak dışsal motivasyonun ilgi çekici olmayışı olduğu bilinmektedir. Çünkü içten gelmeyip başka bir birey tarafından yönlendirilen davranışlar diğer bireyler tarafından değer görmek amacıyla yapılmış olabilmektedir (Ryan & Deci, 2000, s.

64). Dışsal motivasyon için en güzel örnek olarak tanımlanan övgü, teşvik edici cümleler ya da maddi promosyonlar, eleştiri, maaş kesme veya disiplin cezası gibi olumlu ya da olumsuz motivasyonlar olabilmektedir (Armstrong, 2006, s. 170). motivasyon kavramı bireyin davranışlarındaki özerklik durumunu esas alarak dıştan içe uzanan bir doğru üzerinde değerlendirilmektedir (Kart & Güldü, 2008). Dış motivasyonun iç motivasyondan tamamen aynı olduğunu söylemek mümkün olmamakla birlikte dış motivasyonun iç motivasyon üzerinde etkisinin de olduğunu öne sürmek mümkündür (Nowruzi & Nafissi, 2010). Bu sebepten ötürü, dış motivasyon ve iç motivasyon birbirinden tamamen bağımsız olmak yerine birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Dışsal motivasyonda etkiler güçlü ve ani olmakla birlikte etkisi daha kısa sürer fakat ödüller ve cezalar daha somut özellik taşır; bu bağlamda içsel motivasyon dışarıdan hiçbir etkiye sahip olmadığı için bireylerin çalışma hayatının kalitesini derin ve uzun vadede etkiler (George & Sabapathy, 2011, s. 91). Birey dışsal motivasyona bağlı kalarak bir olayı gerçekleştiriyorsa, bu durum bireyin isteğinden bağımsız olarak not, ders geçme veya istediği bir şeyin alınması gibi dış güçlerden kaynaklanmakta olup bunun sonucu olarak içsel motivasyon kaynaklarının dışsal kaynaklardan daha etkili olduğu neticesine ulaşılmaktadır (Yorgancı, 2011). Dışsal motivasyonların değişimi içsel motivasyonlar üzerinde de etkiye sahip olup birey değişen faktörün etkisini içselleştirerek bu ikisini bütünleştirebilmekte birlikte bireyin içsel motivasyonu için bazı gereksinmelerinin karşılanması gerekmektedir (Uyulgan & Akkuzu, 2014, s. 8). Dışsal motivasyon, sonuç elde edebilmek için yapılan aktivitelerde ortaya çıkar. Dışsal motivasyonda odak noktası zevk değil yapılan etkinliğin ne kadar yararlı olduğu ile alakalıdır (Gömleksiz & Serhatoğlu, 2013; s. 102). Dışsal motivasyona sahip olan bireyler hedefe yönelik çalışırlar çünkü dış motivasyonu veren bireyden alacakları övgü, ceza veya ödül onlar için çok büyük önem arz etmektedir (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s. 276). Dışsal motivasyon, bir başka tanıma göre bir faaliyete ya da amaca erişmek için araç olarak katılma motivasyonu olarak tanımlanmaktadır (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s. 309). Dışsal motivasyonda kontrol söz konusudur, bunun sebebi ise bireyin yapması gereken davranışı göstermek için kendinde hissettiği baskı hissidir. Fakat öz-belirleme kuramı içerisinde içselleştirme ve bütünleşme süreçleriyle dışsal sebeplerin içselleştirilebileceği ve kontrollü motivasyonun özerk motivasyona

dönüşebileceği vurgulanmaktadır (Güdül, 2015, s. 25-26). Dışsal motivasyonun alt boyutu olarak Ekinci (2017) dış motivasyon, içe yansıtılan motivasyon ve tanımlanarak düzenleme şeklinde ayırmaktadır.

2.2.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyon türlerinin doğru kullanılması durumunda bireydeki motivasyonsuzluk giderilip bireyin harekete geçmesi sağlanmaktadır. Motivasyonsuzluk, harekete geçme niyetinin olmamasıdır. Yani motivasyonun yokluğudur. İçsel ve dışsal motivasyonu olmama durumu, hareketsizlik isteği veya bir şey yapma niyetinden yoksun olma hali motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonsuzluk, bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik içsel veya dışsal hiç bir isteğin olmayışı durumu olarak da ifade edilmektedir. Motivasyonsuzluk bir aktiviteyi yapacak yeterliliği kendinde hissetmemek ya da bir aktiviteden faydalanmamak olarak adlandırılabilir (Ryan & Deci, 2000 s. 60-61). Motivasyonsuzluk, yapılacak olan davranışın sonucuyla ilgili herhangi bir beklenti içinde olmama durumu, davranışı yapmak için dışsal bir baskı hissetmemesi, bireyin davranışa değer vermemesi gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır. Motivasyonsuzlukta birey kendini yetersiz hisseder ve davranışları üzerinde kontrolünün yetersiz olduğunu veya tamamen kontrolsüz olduğunu hissederek istedik davranışlar göstermemeye başlamaktadır (Güdül, 2015, s.27). Motivasyonsuzluk istenmeyen bir durum olarak karşımıza çıkar ve bu durumun giderilmesi, iş görenlerin motivasyonunun sağlanması dışsal bir etkiyle ya da içsel bir etkiyle sağlanabilmektedir (Aslan & Doğan, 2020, s. 292). Bir başka ifadeyle motivasyonsuzluk bireyin kendi isteği ve kontrolü olmadan bir aktivite içerisinde bulunması olarak tanımlanmaktadır (Özdemir & Kurşun, 2021, s. 20). Bireyler elde ettikleri çıktılarla kendi davranışları arasında bekledikleri olumlu bağlantıyı göremedikleri zamanlarda motivasyonsuzluk yaşar; diğer bir deyişle içsel ya da dışsal motivasyona sahip olmayan bireyde motivasyonsuzluk gerçekleşmektedir (Gayret, 2021, s. 27).

2.2.4. Motivasyon Kuramları

Motivasyonu tüm boyutlarıyla ele alan tek bir kuram bulunmamaktadır. Motivasyon geniş bir kavram olduğu için farklı boyutları farklı kuramlarla ele

alınmıştır. Motivasyon, üç ana kuramda incelenmektedir: kapsam (içerik) teorileri, süreç teorileri ve çağdaş kuramlar (Saif, Nawaz, Jan & Khan, 2012). Motivasyon kuramları, belli tanımlara ve amaçlarına göre kategorize edilmişlerdir ancak eleştirel analizlere bakıldığında hepsinin birbiriyle bağlantılı olduğu görülmüştür (Badubi, 2017, s. 44). İçerik teorileri, içsel motivasyonu ve etkileyen faktörleri, süreç kuramları ise dışsal motivasyon ve etkileyen faktörler ile motivasyonun nasıl ortaya çıktığını açıklamaktadır.

İçerik teorileri, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (Abraham Maslow), Hijyen-Motivasyon Teorisi(Frederick Herzberg), Başarı İhtiyacı Kuramı (David McClelland) ve ERG Teorisi (Clayton Alderfer) olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır. X ve Y Kuramları (Douglas McGregor), Beklenti Teorisi (Victor Harold Vroom), Ödül Adaleti ve Eşitlik Kuramı (John Stacky Adams), Hedef (Amaç)Teorisi (Edwin Locke) ve Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi ((Lawyer ve Porter) literatürde daha çok karşımıza çıkan süreç teorileridir. Çağdaş kuramlar ise Beklenti-Değer Kuramı, Yükleme (Atıf) Kuramı, Sosyal-Bilişsel Kuram ve Öz-Belirleme Kuramı olarak literatürde en çok karşımıza çıkan kuramlardır.

2.2.4.1. Kapsam (İçerik) Teorileri

Kapsam kuramları bireyleri belli bir davranışa yönlendirerek davranışın sebebini anlamaya çalışan kuramlardır. Kapsam kuramlarında öncelik bireyi motive eden şeyin ne olduğu iken, süreç kuramlarında bireyin motivasyonunun nasıl sağlandığı öne çıkmaktadır. Kapsam kuramlarında bireyi harekete geçiren etmen bireyin ihtiyaçları olması nedeniyle bu kuramlar ihtiyaç kuramları olarak da adlandırılabilir. Süreç kuramlarında ana tema bireyin motive edilirken hangi amaçla motive edildiği üzerine olması olup sadece içsel değil dışsal faktörlerin de önemini vurgulanmaktadır (Bayrakçeken vd., 2021, s. 682-683).

2.2.4.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (Abraham Maslow)

Maslow (1943)' a göre motivasyon deneye dayanmalı ve gözlenebilir olmalıdır. Bireysel ihtiyaçların bireysel güdülenmenin temelinde yatan güç olarak görmektedir. Bireyin harekete geçmesindeki en büyük amacı ihtiyaçlarını tatmin etme isteği olup ihtiyaç duymadığı bir şey için birey hareketsiz kalır; bu kuramda ihtiyaçlar 5 ana başlık altında toplanmaktadır. Maslow (1943)' a göre en alt

basamakta fizyolojik ihtiyaçlar varken sırasıyla yukarıya çıktıkça güvenlik ihtiyaı, sosyal ihtiyaçlar, saygı ile sevgi statüsü ihtiyaı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaı bulunmaktadır. Maslow iki görüş savunmuş olup bunlardan birincisi fizyolojik ile psikolojik ihtiyaçları, güvenlik ve sosyal ihtiyaıdır ve hepsinin birbiriyle ilişkisi bulunmaktadır; bir st seviyeye erişmek için bireyin alt seviyedeki ihtiyaını tatmin etmesi gerekmektedir (Nchorbuno, 2011, s. 16). Eğitimi olumlu olarak etkilemek için Maslow’un bu kuramı okullarda tüm yöneticiler tarafından öğrenilip kullanılmalıdır (Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2013, s. 4). Maslow’un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı” nın iki temel ilkeye dayandığı bilinmekte olup motivasyon kuramlarının arasındaki ilk olanıdır. Bireyin tutumlarıyla davranışları lşnde bu iki temel ilke oluşur. İhtiyalardaki nceliği birey kendisi belirlemekte olup birey öncelikle temel ihtiyaçlarını gidererek daha sonraki aşamada bir st basamaktaki ihtiyaçlarını karşılama amacıyla tutum ve davranışta bulunur (nl, Eroğlu, Gökdağ & Ergüven, 2013, s. 10). Maslow, bireyin gereksinimlerini piramit şeklinde sıralarken önem sırasına göre en alta en gerekli ihtiyaçları, üste doğru da beş ana gitgide daha az önem taşıyan ihtiyaçları grupla sıralamıştır (nl vd., 2013, s. 11). Maslow’un kuramı gereğince piramitin bir st basamağına doğru hareket etmek için bireyin önce bulunduğu basamakta tatmin olması gerekir çünkü basamaklar arasının değiştirilmesi ve atlanması mümkün değildir; bu da bireylerin her zaman içinde bulunduğu seviyeyi tatmin etmesi gerektiğini göstermektedir (şahin, Tabak & Tabak, 2017, s. 404). Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı’na göre motivasyon kaynakları bireyin ihtiyaçlarıyla alakalı olup içsel kaynaklardır. Bu ihtiyaçlar bireyin içsel motivasyonunu sağlayabilecektir (Aslan & Doğan, 2020, s. 294).

Maslow motivasyonun, için anlamından gelen temel bir neden içeriğine sahip olduğu görüşünü savunmaktadır ve verilen görevleri yerine getirirken cesareti engelleyen her türlü olumsuzluktan uzak durmak gerektiğini ileri sürmektedir (Wahyudi, 2022, s. 467)

2.2.4.1.2. Hijyen- Motivasyon Teorisi (Frederick Herzberg)

Herzberg’in ift Faktör Kuramı (1959)’ na göre içsel (motivasyonel) faktörler tatmin sağlamakta olup fakat dışsal (hijyen) faktörler tatminsizliği önlemektedir. Herzberg, işte tatmin sağlamak için en geçerli yöntemin sorumluluk

üstlenmek ve başarılı olmak olduğunu öne sürmektedir. Çalışanları daha etkili bir şekilde motive olabilmesi için içsel faktörler harekete geçirilmeli, fakat dışsal faktörlerin de etkisi göz ardı edilmemelidir (Aslan & Doğan, 2020). Motivasyon demek bireyin yaptığı işi sevgisini vererek yapması, bireyin kendine saygı göstermesi ve güvenmesi, kendisinin övülmesi ve yükselmesi, gelişmesi için etrafından takdir görmesi anlamını taşımaktadır (Kurt, 2005, s. 288). Herzberg'in çift faktör kuramında hijyen karşılanmazsa tatmin olunmaz ve hijyeni kapsayan ihtiyaçlar bireyin tatmin duygusuna neden olmaz; ama "motive edici faktörler" olarak ele alınan ihtiyaçlar karşılanmaz ise birey tatminlik duygusunu da tatmin olmama duygusunu da hissetmeyecektir (Süral & Topaloğlu, 2008, s. 94). Hijyen faktörünün eksik olması durumu mesleki motivasyonun azalmasına sebep olarak çalışan bireyleri tatminsizliğe götürür. Sodoma, Else ve David (2009)'e göre Herzberg bireyleri motive eden faktörlerin ne olduğuyla ilgili çalışmalarda bulunmuş ve ortaya koyduğu hijyen-motivasyon kuramındaki hijyeni bireyin yaptığı işteki ücreti, mesleğindeki yararları ve tatil şansları gibi dışsal kaynaklı faktörler olarak değerlendirirken motivasyonu farkında olma, bireysel sorumluluk ve başarı gibi içsel faktörler olarak değerlendirmektedir. Hijyen-motivasyon teorisinde birey bulunan eksiklik tatmin olmaya engel olmaz ama bireyin yapabileceği görevleri yerine getirmesinin sonucu olarak birey tatmin duygusu yaşar (Smith & Shields, 2013, s. 191). Hijyen faktörleri olarak görülen çalışma koşullarının iyi olması durumu, bireylerin iş arkadaşlarıyla ilişkileri, alınan ücret, güvenli iş ortamı ve tatminsizlik hissini azaltmaya yönelik faktörler olarak görülmektedir (Korkmazer & Aksoy, 2017, s. 823). Hijyen faktörlerinde eksiklik yaşayan birey mesleki tatmine ulaşamaz ve özel hayatında ailesi ile iş hayatında da iş arkadaşları ile iletişim konusunda sorunlar yaşayabilir; bu durum motivasyon üzerinde olumsuz etkilere sebebiyet vermektedir. Memnuniyet için hijyen faktörlerinin tam olması gerekmektedir ki birey çalıştığı kurum için olumlu düşünceye sahip olabilsin. Bu noktada ikinci faktör yani motivasyon devreye girmektedir (Ünal & Gülmez, 2017, s. 92). İçsel motivasyonu sağlama sürecinde verilecek olan dışsal motivasyonlar bireyin içindeki tatminsizliği azaltarak işine karşı olumlu bir tutumda bulunmasına katkıda bulunmaktadır (Aslan & Doğan, 2020, s. 294).

2.2.4.1.3. Başarı İhtiyacı Kuramı (David McClelland)

David McClelland bireyin ihtiyaçlarını ilişki kurma (bağlanma), güç kazanma durumu ve başarı ihtiyacı olarak üç başlıkta ele almaktadır. Smith ve McClelland (1961)'a göre ülkenin ekonomik durumu ne kadar iyi düzeyde ise başarı seviyesi de o kadar iyi düzeyde olur. Üç çeşit ihtiyaç üzerinde duran McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı'nda ilişki kurma ihtiyacı, güç ihtiyacı ve başarı ihtiyacından oluşmaktadır.

- *İlişki Kurma (Bağlanma) İhtiyacı:* Arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal ilişkilerde iyi olma, gruplarda aktif yer alabilme ve bunun sonucu olarak başarı ve güç kazanma elde edilecek olup ilişki kurma ihtiyacı bireyin içsel motivasyonunu da daha çok artırabilmektedir.
- *Güç Kazanma İhtiyacı:* Başka bireylerden sorumlu olma, başkalarını etkileme ve onları kontrol etme ve bunların sonucunda ortaya çıkan kişinin prestij oluşturmamasını ve bu prestijini korumasının hedeflendiği ihtiyacdır.
- *Başarı İhtiyacı:* Önceden yapılmış olan bir şeyi daha verimli ve etkili bir şekilde yapma ihtiyacdır (Oksay, 2005; Gayret, 2021, s. 24; Aslan & Doğan, 2020, s. 294).

2.2.4.1.4. ERG Teorisi (Clayton Alderfer)

Claton Alderfer tarafından 3 basamaktan oluşturulmuştur olan ERG Teori Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin günümüze uyarlanmış hali olarak adlandırılmıştır (Önal, 2014, s. 30). Kuram İngilizce "existence", "relatedness" ve "growth" kelimelerinin ilk harflerinden oluşturmaktadır; bu yüzden kaynaklarda ERG Teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuz, 2006, s. 21). Maslow'un en alt basamaktaki fizyolojik ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyacını Alderfer'in var olma (existence) ihtiyacı, üçüncü basamaktaki güvenlik ihtiyacını ilişki kurma (relatedness) ihtiyacı, dört ve beşinci basamaktaki kendini gösterme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacını da gelişme (growth) ihtiyacı karşılamaktadır (Yavuz, 2006, s. 21).

Üç alt grup altında toplanmış olan ERG teorisini ortaya atan Claton Alderfer bu kuramı Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na dayandırarak öne sürmektedir. Onaran (1981) bu alt kuramları şu şekilde tanımlamaktadır:

•**Var Olma İhtiyacı:** Maddi ve fiziksel ihtiyaçlarımız (güvenlik ihtiyacı, yemek, içmek bu grupta bulunmaktadır.

•**İlişki İhtiyacı:** Bireyin, kendisi için önem arz eden bireylerle ilişkide bulunma durumudur. Birey bu ihtiyaçta düşüncelerini diğer bireylerle paylaşmakta ve bu şekilde tatmin olmaktadır.

•**Gelişme İhtiyacı:** Bireyin kendisi veya yakın çevresi üzerinde üretken ve yaratıcı etkilerde bulunmak, yeteneklerini kullanarak yeni yeteneklerini geliştirmek isteklerini içermektedir.

Var olma ihtiyaçları, maddi ve fizyolojik arzuların tüm çeşitli biçimlerini içerir. Açlık ve susuzluk varoluştaki eksiklikleri temsil eder ihtiyaçlar arasında en önemlilerindendir (Alderfer, 1969, s. 145). Var olma, ilişki ve gelişme ihtiyaçları içsel sebeplerden olmaktadır ve bunların içsel motivasyonun güdüleyicisi olduğu söylenebilmektedir (Aslan & Doğan, 2020, s. 294). İlişki ihtiyaçları, bireyin kendisi dışındaki kendisi için önemli olan bireylerle olan ilişkileri içeren tüm ihtiyaçları kapsar. Aile bireyleri, iş arkadaşları, sosyal ortamdaki arkadaşları ve sevmediği arkadaşları gibi. Gelişme ihtiyaçları, bireyin kendisi ve çevresi üzerinde yaratıcı veya üretken etkilerin tamamını kapsamaktadır. ERG teorisine göre bireyin üst düzeyde istediği bir ihtiyacının engellenmesi durumu söz konusu olduğunda birey doyuma ulaşmak için daha alt düzeydeki ihtiyaçlarına yönelerek onlarda tatminliğe erişmektedir (Alderfer, 1969). Teoriye göre ihtiyaçlarda derecelendirme sistemi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bireyin gelişim ihtiyacının doyrulması için temel ihtiyaçlarda doyuma ulaşma şartı aranmaz. Farklı bir deyişle sosyal ilişkilerin daha büyük önem arz ettiği ortamlarda temel ihtiyaçlar ikinci planda yer alabilmektedir. Davranışın değiştirilmesinde etkili olmak isteyen bir yönetici pekiştireç seçme esnasında çalışan için bu pekiştirecin ne anlam ifade ettiğini fark edebilmesi gerekmektedir (Küçüközkan, 2015, s. 101).

2.2.4.2. Süreç Teorileri

Motivasyonun karmaşık sürecini açıklamada yetersiz kalan içerik kuramları süreç teorilerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Süreç teorileri, motivasyonun ihtiyaç, değer, beklenti ve algı gibi değişkenlerini, bu değişkenlerin motivasyonun oluşumunda nasıl bir araya geldiğini ve motivasyonun nasıl işlediğini

incelemektedir (Metle, 2001, s. 314). Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar, bireyin davranışlarına yönelmesindeki etkenlerden biridir (Küçüközkan, 2015, s. 104). İçsel faktörler kadar dışsal faktörlerde bireyin davranışında ve motivasyonunda önemli etkiye sahiptir.

2.2.4.1.2. X ve Y Kuramları (Douglas McGregor)

Douglas McGregor (1960)'un kuramında iş verenler X veya Y kuram modellerinden birini tercih ederler ve bu iki modelin özelliklerine göre çalışanlarını motive etmektedirler. X kuramında negatif (olumsuz) Y kuramında ise pozitif (olumlu) değerlendirmeler ortaya çıkmaktadır (Tekin, Baş & Gökdemir, 2016, s. 81).

X teorisinde iş verenler otoriter, astlarına ne istediklerini söyleyen ve yol gösterendir. İş yapan bireyler ise, “İnsanlar doğuştan işten hoşlanmayabilir.” görüşüyle hareket ettikleri için çalışmayı sevmez, sorumluluk almak istemez, emir verilmesini bekler, yönlendirilmeyi tercih eder, çok az hırs sergiler ve iş güvenliğini diğer tüm etkenlerin üzerinde tutmak istemektedir (Sıgır & Gürbüz, 2013, s. 145). Bu nedenle onların çalıştırılmaları için zorlanmaları, kontrol edilmeleri, yönlendirilmeleri ve gerekirse amaçlara ulaşabilmek için ceza verilmelidir (Küçüközkan, 2015, s. 89; Badubi, 2017, 46).

Y teorisinde iş verenler çalışanlarına karşı demokratik, çalışanlarının fikirlerine danışan, katılımcı ve karar vermede onları cesaretlendiren bireylerdir (Koçel, 2014, s. 278). Çalışanlar “ Birey doğuştan tembel değildir, buna neden olan tecrübeleridir.” görüşüne bağlı olarak işi dinlenme ve oyun gibi doğal gören, sorumluluk alan ve almak isteyen, belirlediği hedef doğrultusunda kendi kendini yönlendiren ve öz-kontrol ile çalışan, her insanın bir potansiyeli olduğundan uygun şartlarda potansiyelini ortaya koyan ve yaratıcılık becerilerine sahip bireylerdir (Küçüközkan, 2015, s. 89; Badubi, 2017, s. 46).

X teorisinde çalışan bireyler dış araçlarla motive olurken, Y teorisinde çalışan bireyler ise daha çok içsel motivasyonla motive olmaktadır (Aslan & Doğan, 2020, s.295).

2.2.4.1.2. Beklenti Teorisi (Victor Harold Vroom)

Victor Harold Vroom tarafından geliştirilen beklenti kuramı modelinde performans değerlilik, araçsallık ve beklenti olarak üç temel değişkenin bütünleşmesiyle oluşmaktadır (Çulha, 2022, s. 19). Değerlilik belirli sonuçlara ilişkin duygular iken araçsallık gerçekleştirilen performansın ödüle neden olması; beklenti ise bireylerin belirli bir performans seçiminde gerçekleşme olasılığının derecesine ilişkin algı geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Mullins, 2007).

Vroom geliştirdiği kuramda, performansın ortaya çıkışında bireyi motive eden faktörlerin neler olduğunu açıklamayı amaç edinmiş olup performansın sebepleri hakkında yeterli bilgi verilmemektedir. Süreç kuramlarında olduğu gibi Vroom'un beklenti kuramı da bireyin yaptığı işteki tatminlik duygusu üzerinedir. Beklenti kuramında, işte tatmin olabilmesi için önceden belirlediği amaçlara ulaşmış olması gerekmektedir (Şeker, 2015, s. 22). Bireyler çalıştığı kurumda gösterdiği çaba ile kurumsal amaca ulaşabileceği inancına sahipse, kurumsal amaç ve kendi hedefi arasında fayda ilişkisi kurup, kendi hedefini bu çabaya değeceğine inanıyorsa, bireyin çalışmasında içsel motivasyonu artmasını sağlamaktadır (Küçüközkan, 2015, s. 106-107). Bunun aksine Isaac ve Zerbe (2001) ise birey performansını gerçekleştirmede dışsal motivasyonun daha etkili olduğunu savunmaktadır. Birey gerçekleştirdiği performans sonucunda prim, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, ek ücretler gibi ödüller bireyi daha çok motive etmekte bu durum da bireydeki içsel motivasyonun artmasını sağlamaktadır (Aslan & Doğan, 2020, s. 295). Birey ödüle ne kadar önem veriyorsa o kadar çaba harcayacaktır (Önal, 2014). Dolayısıyla performans sonucunda bireye verilecek ödül, performansın yoğunluğuna bağlı olarak değişiyorsa değerlidir (Miner, 2015, s. 94).

Vroom Beklenti Kuramı, bireyin hedefe ulaşmasında beklentilerin ve bireye verilecek ödüllerin etkisini savunmaktadır. Ancak bu süreçte birey, kontrolünü yitirdiğini düşünürse sahip olduğu motivasyon da düşecektir (Baumhof, Decker, Röder & Menrad, 2017, s. 486). Buna bağlı olarak hedefe ulaşan bireyin, elde edeceği olumlu sonuca bağlı olarak motivasyonun artması beklenir.

2.2.4.1.3. Ödül Adaleti ve Eşitlik Kuramı (John Stacky Adams)

Adams (1965) ‘Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı’nda iş yerinde tüm çalışanlara eşit ve adaletli davranışlar sergilenmesi üzerinde durmaktadır. Bu kuramda bireyin işteki başarısı ve tatminlik duygusu çalıştığı ortamdaki eşitlik ya da eşitsizlikle ilişkilendirilir (Koçel, 2014, s. 748). Aynı kurumda çalışan tüm bireylere eşit ve adil davranılmasına bağlı olarak bireyin motivasyonu olumlu etkilenirken (Küçüközkan, 2015, s. 108), ödül adaleti ve eşitlik olmadığında ise bireylerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği, hatta adaleti sağlamak için bireylerin işi yavaşlatma ya da durdurma gibi durumlara başvurduğu görülmektedir (Balık & Şengül, 2017, s. 116). Adams, kuramında amaca ulaşmak için her adımda adaleti ve dengeyi aramaktadır (Küçüközkan, 2015, s. 108). Aynı kurumda çalışan bireyler arasında ödül eşitliği olmaması yani birine diğerinden fazla ödül verilmesi çalışanlar arasında endişe ve kaygıya yol açarak motivasyonlarının düşmesine sebep olacaktır (Tuğal, Topsakal & İplik, 2017, s. 482). Sonuç olarak, aynı kurumdaki bireyler birbirlerini kıyasladıklarında, verilen ödüllerin eşit ve adil olduğunu inandıklarında artan motivasyonları ile hedeflere ulaşmaları kolaylaşacaktır.

2.2.4.1.4. Hedef (Amaç) Teorisi (Edwin Locke)

Locke tarafından ortaya atılan hedef (amaç) teorisinde bireylerin belirledikleri hedefler, motivasyonda en önemli belirleyicidirler. Hedeflerin belirlenmesi ve bireylerin hedefe ulaşmak için bu hedeflere yönelik hareket etmesi, bireylerin neyi, nasıl ve ne şekilde yapacaklarını göstermesinin yanı sıra yeni hedeflerin de oluşmasına ortam hazırlamaktadır. Burda, amaçların nitelikli olması en önemli etkindir (Sıgır & Gürbüz, 2013, s. 155). Çünkü bireylerin belirledikleri hedefler, motivasyon düzeylerini belirler. Belirlenen hedeflerin zor olması, kolay hedeflere göre daha fazla motivasyona ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bundan dolayı bireylerin performans düzeylerini de artırması gerekmektedir (Yavuz, 2006, s. 29; Gayret, 2021, s. 26).

Bireylerin çalışma motivasyonlarını artırmak için bir hedef belirlenir, çalışan bu hedefe ulaşmak için süreçte ödülle ya da olumlu geri bildirim gibi dışsal motivasyon araçları ile desteklenirse, hedef ne kadar zor da olsa başarılı bir şekilde

sonuçlanır. Bu nedenle çalışma motivasyonu, belirtilen hedefe ulaşılması için etkili bir faktördür (Osabiya, 2015, s. 71). Belirlenen hedef ne kadar zor olsa da yöneticilerin süreçte çalışanlarına olumlu geri bildirimlerde bulunması, çalışanın içsel motivasyonunu artırır (Aslan & Doğan, 2020, s. 295) ve performansın verimli gerçekleşmesi açısından da büyük öneme sahiptir (Ünal & Gülmez, 2017, s. 93).

2.2.4.2.1. Geliştirilmiş Beklenti Teorisi (Lawyer ve Porter)

Vroom'un "Beklenti Kuramı"nı geliştirerek performans ve mesleki doyum arasındaki ilişkiyi vurgulayan ve iç ve dış motivasyonun etkisinden bahseden Lawyer ve Porter "Geliştirilmiş Beklenti Kuramı"nı ortaya koymuşlardır (Küçüközkan, 2015, s. 107). Bu teoride Vroom'a ek olarak bireyleri performansları sonucunda verilen ödüllerin eşit değişkenlerden olmasıdır. Birey, sahip olduğu bilgi ve donanımıyla sarf ettiği çaba sonucunda gerçekleştirdiği performans karşılığında aldığı ödül, aynı performansı yerine getiren diğer bireylerle karşılaştırdığında adil dağılımlı olduğunu gördüğünde bireylerin dışsal motivasyonlarının yükselmektedir. Bireyin dışsal motivasyonun yükselmesiyle, bireyin işine karşı tutumunu da olumlu yönde etkileyeceğinden içsel motivasyonlarında yükselme meydana gelmektedir. Eğer ödüllendirmede adil dağılım olmazsa, bireyde tatminsizlik oluşacağından içsel motivasyonu olumsuz yönde etkilenecektir (Aslan & Doğan, 2020, s. 295; Küçüközkan, 2015, s. 107). "Geliştirilmiş Beklenti Teorisi"nde, bireyin rolünün, görevinin, yetki ve sorumluluklarının açık ve net bir şekilde belirtilmemiş olması, bireyin gerçekleştireceği performansda hem başarısını hem de çabasını olumsuz yönde etkileyen rol çatışmalarının olduğu da ifade edilmektedir (Oksay, 2005, s. 31)

2.2.4.3. Çağdaş Kuramlar

2.2.4.3.1. Beklenti-Değer Kuramı

Birbiriyle ilişkili ve farklı iki kaynaktan oluşan beklenti-değer kuramı, şunları tanımlamaktadır: Davranışları etkileyen iki temel bağımsız faktör bireylerin davranışlarını etkileme derecesiyle denedikleri takdirde başarılı olacaklarına olan inançları (başarı beklentisi) ve algıladıkları derece görevi yerine getirmede kişisel bir değer veya içsel bir ilgi olması (görev değeri) (Cook & Artino, 2016, s. 1000). Bireylerde başarıyı beklediğimizde onların başarıya ulaşmaları için öncelikle

inanmaları gerekmektedir ve iki temel bağımsız faktörden biri düşük ya da eksik olursa, bireyin motivasyonunun düşük olacağını belirtmektedir (Bayrakçı vd., 2021, s. 684-685). Wigfield ve Eccles, (2000) başarı beklentisinin üç geniş kategoriye ayrılan motivasyonel inançlar tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir. Bu kategoriler hedefler, benlik kavramı ve görev zorluğu olarak açıklanmaktadır. *Hedefler*, belirli kısa ve uzun vadeli öğrenme hedeflerini, *benlik kavramı*, kişinin bu görev alanındaki kapasitesine ilişkin genel izlenimlerini, *görev zorluğu* ise belirli bir görevin algılanan (gerçek olması gerekmeyen) zorluğunu ifade eder (Cook & Artino, 2016, s. 1002).

Yapılan çalışmalar sonucunda öğrenme faaliyetleri ve öğrenmeye katılım başarısı her iki beklentiyi öngördüğü kanıtlanmıştır. Başarı beklentisi, geçmiş performansa göre daha güçlü bir belirleyici olabilir. Bir şeyi öğrenmek için seçim yapılırken en çok görev değeri dikkate alınır çünkü yapılan seçim sonundaki başarı beklentisi ile gerçek başarı arasındaki ilişki çok güçlüdür. Görev değeri, yapılan görevlerin neden yapıldığına dair cevaplar aramaktadır. İçsel değer, dışsal değer, önem değeri ve fırsat maliyetleri olarak cevaplanabilir. İçsel değer, belirli bir konu öğrenen için ilginç ve mutluluk verici olabilir. Dışsal değer yani fayda değeri, bir konu hakkında bilgi edinmek gelecekteki hedefler için faydalı olabilir. Önem değeri, bir konuyu ya da bir beceriyi öğrenmek kişisel bir öneme sahiptir. Fırsat maliyeti, öğrenen için zamana ve enerji harcayarak bir göreve odaklanma başka görevlerin ihmaline sebep olabilir (Cook & Artino, 2016, s. 1002-1003).

Sonuç olarak, bireylerdeki görev değeri; bireyin görevi tamamlama isteğini görevi tamamladığında yaşadığı memnuniyetini ve görev sonunda elde edeceği başarıyı etkilemektedir.

2.2.4.3.2. Yükleme (Atıf/İlişkilendirme) Kuramı

Çağdaş kuramların bir diğeri eğitimde motivasyon için kullanılan yükleme (atıf/ilişkilendirme) kuramıdır. Bu kuram, bireylerin belirli bir deneyime farklı tepkiler verdiğini düşündürmektedir. Farklı tepkiler, algılanan sonucun nedenindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Yeni bir beceride ustalaşmada başarı ya da başarısızlık, bireysel çabadan, doğuştan gelen yetenekten, şanstı ve diğeri insanlardan kaynaklanan farklılıklara yükleme yapılmaktadır. Bu yüklemeler

genellikle bilinçaltıdır ve güçlü bir şekilde gelecekteki faaliyetleri etkilemektedir. Yetenek eksikliğine yapılan atıftaki başarısızlık, gelecekteki çabaları caydırabilir, oysa başarısızlığın kötü öğretime ya da kötü şansa yüklenmesi, özellikle öğretmenlerin durumu yeniden değerlendirmesi gerektiğini düşündürebilir ya da şansın değişmesi beklenebilir (Cook & Artino, 2016, s. 1004). Ancak birey başarısızlığını kendi yetenek eksikliğine yüklüyorsa, bireyin gelecekteki gayretleri de olumsuz olarak etkilenebilir (Bayrakçı vd., 2021, s. 683).

Atıf teorisi, bireyin kendisini ve çevresini anlamak, tanımak ve kontrol edebilmek için bir amaca sahip olduğu ve yaşantılarıyla ilgili olaylarda neden-sonuç ilişkisi kurabilen bir araştırmacı gözüyle bakabilmeyi varsaymaktadır. Bu teoride, yükleme süreci yeni bir beceriyi öğrenmeyle başlar ve sonuç beklendiği gibi olumluysa birey araştırma yapmaya ihtiyaç duymazken, eğer sonuç beklenmedik şekilde negatifse birey yetenek, çaba, şans ve duygusal durumlarla ilgili çeşitli varsayımlar kurarak hem kişisel hem de çevresel faktörlerle araştırmalara gider. Yapılan yüklemeler direkt olarak davranışın motivasyonunu etkilemez, yorumlama ve duygusal anlamlı tepkiler ile yeniden kurgulanır (Bayrakçı vd., 2021, s. 684)

Yükleme teorisi (atıf teorisi), yükleme sürecini etkileyen kişisel öncül koşulları ve çevresel öncül koşullarından oluştuğunu belirtmektedir. Kişisel öncüller, nedensel kurallardaki farklılıklar, yükleme önyargıları ve ön bilgilerden oluşmaktadır. Yükleme ön yargıları, duruma özgü faktörlerin göz ardı edildiği temel atıf hatasını içermektedir. Çevresel öncüller ise sosyal normlar ve kendinden ya da diğer bireylerden alınan geri bildirim bilgilerini içermektedir (Cook & Artino, 2016, s. 1005).

2.2.4.3.3. Sosyal-Bilişsel Kuram

Sosyal-bilişsel kuram en genel anlamda bir öğrenme modelidir. Bireyler, çevreleriyle karşılıklı etkileşimleri ve bireylerin başkalarını sadece gözlemleyerek değil, davranışlarının doğrudan pekiştirilmesiyle öğrenme gerçekleşmektedir (Bandura, 1999) Motivasyonla ilgili olarak bu kuramda, bireyler istemsiz olarak ödüller ve cezalara yanıt veren değil duygularını ve düşüncelerini, eylemlerini nasıl düzenlediklerini ve ayrıca çevrelerini nasıl yorumladıklarını bilişsel olarak

yönetendir. Bandura (1999) bireyin performansını; kişisel faktörler (inanç, tutum ve beklentiler), davranışsal faktörler ve çevresel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimleriyle meydana geldiğini belirtmiştir.

Sosyal-bilişsel kuramda içsel motivasyon kadar dışsal motivasyon da öğrenmede oldukça önemlidir. Schunk'un güdülenmiş öğrenme modelinden uyarlanan bu kuramda bireyler öğrenme sürecine, yaşantı deneyimleri, yetenekleri ve öz-yeterlilikleri ile başlarlar. Bireyler verilen görevleri gerçekleştirme sırasında öz-yeterlilik, kişisel faktörler ve çevresel faktörler, bireyin bilişsel katılımını, öğrenme motivasyonunu, duygusal tepkisini ve görev seçimini etkilemektedir (Cook & Artino, 2016, s. 1005). Görev sonrasında ise bireyler, gelecekte verilecek olan görevler için öz-yeterliliği etkileyen ipuçlarını algılar, yorumlar ve öz-değerlendirme yaparak gerekirse düşünce ve davranışlarında değişikliğe gitmektedir (Bayrakçeçen vd., 2021, s. 689-690).

2.2.4.3.4. Başarı Hedefi (Hedef Yönelimi) Kuramı

Başarı hedefi kuramı, hedef yönelimi olarak da adlandırılan bu kuram diğer motivasyon kuramlarından oldukça farklıdır. Başarı hedefi kuramı diğer kuramlar gibi öğrenme amaçlarına atıfta bulunmaz. Buradaki amaçlar, teoriler kümesindeki geniş yönelimlere ya da genellikle bilinçaltında bulunan amaçlara atıf yapmakta ayrıca hedeflere neden ve nasıl yaklaşılabileceği, katılımın nasıl sağlanacağına, amaçların özelliklerinin araştırılmasına, hedeflerin seçimini etkileyen faktörlere, amaçlanan performans düzeyi ve bağlılığa odaklanmaktadır (Schunk, Meece & Pitrinch, 2014; Cook & Artino, 2016, s. 1007-1008).

Performans hedefleri, öğrencinin iyi görünmesini sağlayanlar daha iyi performans göstermeye çalışmak gibi 'performans ustalık hedefleri' ve öğrencinin kötü görünmekten kaçınma 'performans kaçınma hedefleri' olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Cook & Artino, 2016, s. 1009). Başarı hedefi kuramı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çıktılar olmak üzere bir dizi faktörle ilişkilendirilmektedir. Yapılan araştırmalar, performans hedeflerinden olan ustalık hedeflerinin uyarlanabilir atıf kalıplarına, olumlu duygulanım ve ilgi, daha yüksek düzeyde bilişsel katılım, daha fazla çaba, sebat ve uyarlanabilir yardım arama ile risk almaya yol açmaktadır. Buna karşılık, performansın kaçınma hedeflerinden genellikle

uyumsuz kalıplara atıfta bulunma, daha yüksek kaygı düzeyleri, daha düşük değer görevleri, daha az bilişsel katılım, geri çekilme çabası, başarısızlık veya daha düşük başarıya yol açmaktadır (Schunk, Meece & Pitrinch, 2014, s. 233).

2.2.4.3.5. Öz-Belirleme Kuramı

Kendi kaderini tayin etmek olarak da tanımlanabilen öz-belirleme kuramı, bireylerin kariyer hedefleri, toplumsal değerler, sözverilen ödüller ve cezalar gibi dışsal etkiler içsel motivasyonu azalmasında oldukça etkili olduğunu göstermektedir. İçsel motivasyonun artırmak ve nasıl teşvik edileceğini açıklayabilmek için Deci ve Ryan (2000) kuramından uyarlanmıştır. İnsanın doğası özerk olmayı arzulamaktadır ve çevresiyle etkileşimde bulunan bireyler içsel olarak zevk aldıkları etkinliklerde bulunarak kendilerini motive ederler.

Motivasyonda gerçekleştirilen eylemin “nedeni” üzerinde duran bu kuram, motive edilmiş eylemin gönüllük esasına dayanan öz-belirleme ile bireyin içindeki dayatmalarla kontrollü olduğunu belirtmektedir. Bir eylemin motivasyonun öz-belirlenmiş olma durumu bu eylemin odak noktasının seçim, eylemin kontrollü olmasının odak noktasının ise uyma olduğu öne sürülmektedir. Öz-belirlemeye dayalı motivasyon özerk motivasyon, uymaya dayalı motivasyon ise kontrollü motivasyon olarak isimlendirilmektedir (Güdül, 2015, s. 3)

Öz-belirleme kuramına göre, insan gelişim eğilimli olan aktif bir varlıktır. Bireyler, kendi davranışlarını kendileri belirleyerek düzenleme süreçlerine katılırlar. Bireyler hem kendini yetkin olarak görme ihtiyacı hem de toplum tarafından kabul edilme ihtiyacından dolayı (Svinicki & Vogler, 2012), kendileri için ilgi çekici dahi olmayan davranışları içselleştirme eğilimindedirler. Bu eğilimlerle birlikte gerçekleşen davranışların nedenlerine bağlı olarak bu kuramın hipotezleri motivasyonsuzluk, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere üç ana motivasyon türünde toplanmıştır. Burada motivasyonun sadece miktar olarak büyüklüğü değil nitelik olarak da önemi vurgulanmaktadır. İçsel motivasyon kişisel ilgi, merak, görevden zevk alma olarak tamamen içsel olarak bir uçta yer alırken diğer uçta eylemsizlik ya da gerçek niyet olmadan gerçekleştirilen eylemler yani motivasyonsuzluk yer alır. Ortada ise bir dış güçle yönlendirme olan dışsal motivasyon yer alır. Dışsal motivasyon dört seviyeye ayrılmıştır. Birincisi dışsal

düzenlemedir. Sadece ödül kazanmak ya da cezadan kaçmak için hareket etmek olduğundan en düşük seviye olarak kabul edilmektedir. İkincisi içe yansıtılmış düzenleme, öz-benlik saygısını artırmak için ya da kaygıdan ve suçluluktan kaçınmak için eylemde bulunmaktır. Bu düzenleme kısmen içselleştirilmiştir ancak kişisel bir hedef olarak kabul edilmemiştir. Üçüncüsü, dış baskının kişisel olarak önemli ve arzu edilen bir hedef haline geldiğini, ancak bu hedefin özünde arzu edilir olmaktan ziyade faydalı olduğu için değer gördüğünü öne sürmek olarak kabul gören belirlenen özdeşleşmiş düzenlemedir. Sonuncusu bütünleşik düzenleme, dış etkenlerin kişisel kimlik ve beklentilerle entegre edilerek bireyin kendi çıkarlarının bir parçası haline gelmektir (Cook & Artino, 2016, s. 1010-1011).

2.2.5. Motivasyon ve Öz-düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişki

Motivasyon, Shunck, Meece ve Pintrich (2014)' e göre bir hedef koyarak o amaca yönelik faaliyetlerin başlangıcından sonuna kadar devam eden süreçteki her şeydir, öz-düzenlemeli öğrenme ise bilişsel, üstbilişsel ve bilişsel olmayan çok boyutlu bir yapı ve ayrıca bireylerin akademik başarı geliştirmek için uygulayabilecekleri motivasyonel, davranışsal ve çevresel süreçler olarak tanımlanır (Dörnyei, 2005, s.191).

Pintrich (2000) motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi hedef yönelimi perspektifinden açıklar. Pintrich hedef yönelimlerini iki türe ayırır: ustalık yönelimi ve performans yönelimi. Ustalık yönelimi, öğrenenlerin kendi belirledikleri hedefleri kullanmayı veya kendilerini geliştirmeyi öğrenmeleri ile ilgiliyken, performans yönelimi, öğrenenlerin başkalarını geçmek için öğrenmesini ifade eder. Pintrich'in hedef yönelim teorisi, bireysel motivasyonu ve bunun öz-düzenlemeli öğrenme ile bağlantısını tanımlaması bakımından genelleştirilebilir. Kendi kendini düzenleyen öğrenme çerçevesi, öğrencilerin bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve bağlamını içerir (Cheng, 2011).

Alan yazında motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin eğitim üzerine olan etkilerinin incelendiği çalışmalarda öz-düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Daniela, 2015; Kır, 2015; Çiçek, 2018; Özbey, 2018; Mustapha, Zakaria, Yahaya, Abuhassna, Mamman, Isa & Kolo, 2023). Araştırma sonuçlarına dayanarak, yüksek düzeyde

motivasyona sahip bireyler öz-düzenleme becerisini de geliştirmiş bireylerdir diyebiliriz. Nitekim öz-düzenleme becerisine sahip olanlar, kendi davranışlarını düzenlediğı, duygularını kontrol edebildiğı bilinmektedir (Özbey, 2018, s. 29). Ayrıca, öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olan bireyler, motivasyonel inançları ve bilişsel davranışları ile yüksek başarı elde etmekteydiler (Kır, 2015).

Başarının elde edilmesinde motivasyon güçlü bir etkidir. Bundan dolayı, bireylerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini kullanması için öncelikle motive olmaları gerekmektedir (Sümen & Çalışıcı, 2017, 2. 572). Diğer yandan bir işe ya da göreve motive olabilmek için de davranışların düzenlenmesi ve kontrollerinin yapılması önem taşımaktadır. Öğrenmede sadece dışarılan verilen ödöl veya ceza ile davranışların düzenlenmesi beklenmemekte ve içsel motivasyonun da önemli olduğı vurgulanmaktadır (Berhenke, 2013). Bunlardan yola çıkarak bireyin öğrenmesinde, öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ve motivasyon arasında yakın bir ilişkinin olduğı görölmektedir (Özbey, 2018, s. 43).

2.3. Öz-düzenleme

Sosyal öğrenmede önemli bir kavram olarak kabul gören öz-düzenleme, sosyal bilişsel kuramın kurucusu Bandura'nın 1970 ve 1980 yıllarında yaptığı çalışmalar ile literatürde yerini almaya başlamıştır. Bandura öz-düzenlemeyi, bireyin davranışına karar vermesi, davranışını gözlemlemesi ve davranışına tepkide bulunması olarak üç basamakla ifade etmekte iken (Bronson, 2019, s. 17) Frued ise öz-düzenlemeyi idin süperego ile arasındaki dengeyi kuran ego olarak ifade eder (Bronson, 2019, s. 12). Piaget öz-düzenlemede, bilişsel süreçlerde bireyin gerçeğı kavramasındaki şekillendiricinin ödöl ceza gibi dışsal faktörlerin değıl, akıl olduğunu vurgulamıştır (Bronson, 2019, s. 101; Vardi & Temiz, 2021). Öz-düzenleme, kendini izleme (kendi davranışını kaydetme), kendini değerlendirme (kendini izlerken sahip olduğı bilgileri değerlendirme) ve kendini pekiştirme (belli bir amaca ulaşmada kendini ödüllendirme) ile bireyin davranışlarını kontrol altına alması anlamına gelmektedir (APA Dictionary, 2023).

Zimmerman (2002) öz düzenleyemeyi öngörü, performans ve kendini düzeltme olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Öngörü aşamasında bireyler öğrenme görevlerini analiz eder ve ardından kendi öğrenme hedeflerinin

yanı sıra bu hedeflere ulaşmak için stratejiler belirlemektedirler. Performans aşamasında, bireyler seçtikleri öğrenme stratejilerine göre öğrenirler ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için çok çalışırlar. Kendini düzeltme aşamasında bireyler öğrenme durumları ile benimsenen stratejiler arasında herhangi bir korelasyon olup olmadığını görmek için yapılacak değişiklikleri incelemektedirler.

Öz-düzenleme zihinsel bir yetenek ya da akademik performans becerisinden ziyade zihinsel yeteneklerin akademik becerilere dönüştürülmesinde bireylerin kendi becerilerini dönüştürdükleri öz-yönelimli bir süreçtir (Zimmerman, 2002, s. 65). Birçok tanıma göre öz-düzenleme, öğrenmenin bireyler tarafından organize edilmesi ve yönetilmesidir. Bireyler düşüncelerini, inançlarını ve öğrenme sırasında yaşadıkları duyguları kontrol ederler (Mohammadi & Poursaberi, 2017). Öz-düzenlemenin doğası gereği bilinçli ve aktif bir süreç olduğunu, motivasyonuna bağlı olarak bireyin davranışlarını düzenlediği ve bu durumun o bireyin hedefleri veya idealleri ile ilgili olduğu da belirtilmektedir. (Chang, Panjaburee, Lin, Lai & Hwarg, 2021, s. 186; Soner, 2021, s. 7). Berk (2013)'e göre öz- düzenleme, hedefe ulaşmada çabaları izleme, sonuçlarını değerlendirme varsa başarısız davranışlarını düzelterek izleyeceği yolu göstermek olarak tanımlarken Kauffman (2004) ise öz-düzenlemeyi bireyin kompleks olan öğrenme aktivitelerini denetleme ve düzenleme çabası olduğu ileri sürmüştür. Miller, Gearhardt, Fredericks, Katz, Shapiro, Holden ve Lumerg (2018) ise öz-düzenlemeyi belirlenen hedeflere ulaşmada bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal kaynakları kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır.

2.3.1. Öz-düzenlemenin Boyutları

Öz-düzenlemeli öğrenme literatürde incelendiğinde benimsenen kuramlarla ilgili olarak farklı alt boyutlarla ele alındığı görülmektedir. Schunk ve Zimmerman (2007) öz-düzenlemeyi öngörü, istemli denetim ve özyansıtma olarak döngüsel üç boyuttan oluştuğunu belirtirken başka bir çalışmada öz-düzenleme, davranış düzenlemesi ve sosyal beceri olarak iki boyutta ele alınmıştır (McClelland & Cameron, 2012). Aslan ve Cheung-Blunden (2012), öz-düzenlemede çocuklarda ve yetişkinlerde dört faktör bulunduğunu öne sürmüştür. Bu dört faktörün ilki, yapabileceği motor etkinliklerini yavaşlatma becerisi, ikincisi dikkat kontrolüne yönelim, üçüncüsü planlama dışı dürtüsellik ve sonuncusu çatışmaların hedefler düzeyinde müzakere edilmesidir. Bazı araştırmacılar da öz-düzenlemeyi dikkat

odağının esnek değişimi, önleyici kontrol ve çalışan bellek olmak üzere üç boyut olarak ele almaktadır (McClelland & Cameron, 2012, s. 138). Literatürde en yaygın kabul edilen öz-düzenleme boyutları, biliş düzenlemesi (dikkat), davranış düzenlemesi ve duygu düzenlemesidir (Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20; Bakır, 2016, s. 10; Aydın, 2018, s. 15; Gündüz, 2020, s. 19).

Bireyin ihtiyaçlarına yönelik çalışan bellek bireyin hareketlerine yön vermede ve dikkatini o yöne çevirmesinde büyük öneme sahip olmaktadır. Davranışlarda dürtü kontrolü hakimse birey dikkatini toparlayamamakta ve kontrolü sağlayamamaktadır (Hofmann, Friese, Schmeichel & Baddeley, 2011).

Davranışı düzenlerken davranışı gerçekleştirmeden önce düşünerek hareket edebilmesi, davranışı nasıl yapacağını planlayarak dürtülerinin kontrol altına alabilmesi, yaşayacağı olumsuzluklarla baş edebilme gücüne sahip olması, sabırla sonuca odaklanarak aşırı tepilerden kaçınması gerekmektedir (Smith-Donald vd., 2007). Bununla birlikte verilen talimatları akılda tutma, odaklanabilme, sonuçları farklı durumlara adapte edebilme ve mantıksız bulduğu davranışlardan kaçınmayı kapsamaktadır. Bunun sonucu olarak birey içinde bulunduğu toplumun kurallarına uyumlu davranarak çevre tarafından benimsenmektedir (Blair & Razza, 2007; McClelland vd., 2007).

Bireyin istenmeyen durumlarla karşı karşıya kaldığında ya da amaca yönelik davranışlarında bulunduğu duyularını anlayıp kontrol altında tutabilme, değerlendirme yaparak düzenleyebilme ve harekete geçme yeteneği duygu düzenleme olarak ifade edilmektedir (Ezmeçi, 2019; Tulpar, 2019).

2.3.2. Öz-düzenlemeli Öğrenme

Öz-düzenlemeli öğrenme Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının temeli üç ögenin (birey, çevre ve davranış) arasındaki etkileşime dayanmaktadır (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000, s.15). Öz-düzenleme öğrenmenin temeli, sosyal bilişsel öğrenmeye dayansa da, Zimmerman (1986)'nın çalışmasında literatürde ilk olarak yerini almıştır. Eğitim psikolojisinde öz-düzenlemeli öğrenmeyi ilk öneren Zimmerman (1986) öz-düzenlemeli öğrenmenin, öğrenenlerin üstbiliş, motivasyon

ve davranışsal aktif katılımı kendi öğrenmelerini oluşturdukları döngüsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Pitrinch (2000), öz-düzenlemeli öğrenmeyi bireylerin belirledikleri hedeflere göre bilişlerini ve davranışlarında düzenlemeler yaptıkları ve kontrollerinin yapıldığını yapılandırmacı süreç olduğunu belirtirken, Schunk (2005) bireylerin öğrenmelerini anlam, kavrama, kontrol edebilme ve hedeflerine ulaşmak için süreci sistematik olarak yönetme olarak tanımlamaktadır (s. 86). Zimmerman (2002), ise zihinsel yetenek veya akademik performans becerisi ölçümlerinden farklı olarak, öz düzenlemeli öğrenme öğrencilerin sözel yetenek gibi zihinsel yeteneklerini akademik bir performans becerisine dönüştürmelerini sağlayan öz yönelimli süreçleri ve öz inançları ifade eder. Bir başka deyişle öz-düzenlemeli öğrenme bireyin etkileşimlerini aramasını ve yönlendirmesini ve sosyal ilişkilerinin gelişimini etkileyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. (Bowen & Thomas, 2022, s. 5). Öz-düzenlemeli öğrenme, bireylerin motive olmaları için kullandıkları ve öğrenmelerine rehber olan özel süreçlerdir (Aydın & Atalay, 2015, s.3). Bireye sadece bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin içsel motivasyonlarının geliştirmelerine yardımcı olma, öz yeterlilik ve öğrenme değerlerinin geliştirmesi ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine imkanlar sunan (Cheng, 2011, s. 2; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000) öğrenmeyi öğreten bir araçtır (Zimmerman, 2000; Gaolou & Mendelez, 2015, s. 1901; Akdoğan, Velipaşaoğlu & Musal, 2016). Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını bireyin kendine ait değerleri, standartları ve amaçlarıyla aynı doğrultuda taşınabilir olabilmesi için gereken psikolojik kapasite, öz-düzenlemeli öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Çolakoğlu, 2016, s. 12). Öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin kendini izleme, stratejilerinin geliştirilmesi ve kullanımı ile hedef belirlemeyi gerektiren bir öğrenme biçimini ifade eder (Chang, vd., 2021, s. 185; İbiş & Belpınar, 2022, s. 49). Bireyin kendi kendine öğrenme beceri olarak da tanımlanan öz-düzenlemeli öğrenme ile birey amaçlarına ulaşmak için kendine talimat verir, denetler ve istedik davranışı sergilediğinde kendine pekiştireçler verebilmektedir (Mustapha vd., 2023, s. 196). Kendi kendini öğrenme düzenleme yeteneği, bireyin başarısında önemli bir faktördür çünkü bireyler, hedefler belirleyerek etkili bir öğrenici olacaklardır (Panadero, 2017). Slavin (2012), öz-düzenlemeli öğrenmeyi, bireylerin yapılandırmacı bir yaklaşımla kendine özgü öğrenme ilkelerini oluşturmaları olarak tanımlamaktadır (s. 238). Başka bir ifade ile hedeflere ulaşmak

için süreçte gerekli olan bilgi ve becerilerdir (Darling-Aduana & Heinrich, 2018) ve bireyin duygu, düşünce ve performanslarını bireysel olarak üreterek, gözlemleyerek ve ihtiyaç halinde değişime giderek hedeflere ulaşabilmek için çalıştığı dinamik süreçtir (Çivril & Aruğaslan, 2022, s. 56). Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme sürecinde dürtüsellik veya kaygı gibi olumsuz davranışları ve duyguları kontrol edebilme (Zimmerman, 2015), gerektiğinde davranış ve istekleri öteleyebilmeye yönelik kişisel çabaları yönetme becerisi olarak açıklanmaktadır (s. 545).

Bireyler, öz düzenlemeli öğrenmeyi, deneyim ve öz yansıtma yoluyla öğrenirler yani bir yeterlilik (Daniela, 2015, s. 2550). Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme sürecinin ortama ve hiç kimseye bağlı kalmadan kontrolünün bireyin kendinde olması (Gündüz, 2020, s. 14) yani “kendinin patronu olması” diye ifade edilmektedir (Andrade, 2010). Öz-düzenlemeli öğrenme, üstbilişsel bilgi ve görevle ilgili beceri kazanmak için kendi kendine başlatılan ve kendi kendine devam eden çabaları değerlendiren, geniş çapta çalışılan bir yapı olarak ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2015, s. 545).

Öz-düzenlemeli öğrenme aktarılabilir bir beceridir. Dolayısıyla bu beceri arttıkça öğrencilerin motivasyonu da artacağından başarıları üzerinde etkili olurken aynı zamanda öğrencilerde sorumluluk bilincinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır (Daniela, 2015; Canbay, 2020, s. 3). Bireyin başarılı olabilmesi, bağımsız olabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişmesiyle doğru orantılıdır (Gündüz, 2020, s. 27). Öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin bireylerin yaşamları boyunca öğrenmelerinde, gelişimlerinde ve toplumsal yaşama katılımları gibi birbirinden farklı alanlardaki önemi göz ardı edilememektedir (Astarlar, 2019, s. 3).

2.3.3. Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Dayandığı Kuram ve Yaklaşımlar

2.3.3.1. Davranışçı Yaklaşım

Pavlov tarafından temeli atılan davranış kuram, çevresel faktörlerin bireylerin davranışlarını nasıl kontrol ettiğine odaklanan bir yaklaşımdır. Bir davranışın ortaya çıkmasında ya da sonlanmasındaki etkenlerin neler olduğunu incelemekte, davranışı açıklama, tahmin etme ve kontrol edebilmek için bireylerin göstermiş

olduğu davranışlara odaklanmıştır. Bu yaklaşımda öğrenme koşullanma ve uyarı-tepki şeklinde gerçekleşmektedir.

Davranışçı yaklaşımda, öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenilmiş öz-kontroldür. Öğrenilmiş öz-kontrol ödül ve ceza gibi dışsal etkenlerle elde edilmektedir (Bronson, 2019, s. 14). Bu yaklaşım, bireylerin davranışlarını düzenlemesinden ziyade dışsal uyarıcıların davranış üzerindeki etkisini araştırmaktadır (Dağgöl, 2016, s. 6). Davranışçı yaklaşım öz-düzenlemeli öğrenmeyi dürtülerle zıt olarak kabul etmektedir. Çünkü arzulanan haz ya da ödül ertelendiğinde, yüksek öz-kontrol; buna karşın haz ya da ödülü alma isteğinin engellenmemesi de düşük öz-kontrol olarak ifade edilmektedir (Gündüz, 2020, s. 25)

Davranışçı kuram, üç aşamadan meydana gelmektedir. “Öz-izleme”, “öz-eğitim” ve “öz-pekiştirme”. Bireyler öz-izlemede, kendi davranışlarını gözlemler ve kaydederler. Öz-eğitimde bireyler ortamı istedik davranışın oluşması için gerekli uyarıcılarla temas sağlayacak şekilde düzenler ve birey kendi davranışlarını yönetebilmek için kurallara uyarlar. Öz-pekiştirmede ise, bireylerin davranışlarını güçlendirmek için yaptıkları yer almaktadır” (Schunk & Zimmerman, 2007).

Özetle davranışçı yaklaşıma göre öz-düzenlemeli öğrenme, bireylerin gerçekleştirdikleri performanslar sonucunda ödülü alabilmek kullanacakları stratejiye karar verme ve sonrasında kontrolün nasıl yapıldığını anlamasıdır çünkü davranışçı yaklaşımda ödül ve ceza davranışların şekillenmesinde önemlidir (Bronson, 2019; Bilgici, 2021, s. 14).

2.3.3.2. Fenomolojik Yaklaşım

Fenomoloji, Husserl tarafından benimsenen görüngü bilim olarak tanımlanan yirminci yüzyıl felsefi akımları arasında yer almaktadır. Fenomolojik yaklaşım, bireyin dıştan görünen değil özünün görünüşüdür. Bu yaklaşımda, öz kelimesinin neyi ifade ettiğini ve nasıl anlaşılacağını açıklamaktadır. Özün anlaşılabilmesi için gerçeklikten uzak kalınmasının önemi vurgulanmaktadır (Öktem, 2005).

Fenomolojik yaklaşıma göre, bireylerdeki öz-düzenlemenin geliştirilmesi bireylerin kendi farkındalıkları ile kendini izleme ve kendini değerlendirme süreçlerine dayanmaktadır. Ayrıca bireylerdeki öz-düzenlemeli öğrenmenin

geliştirilmesi; hedef belirleme ve seçme, plan yapma, strateji belirleme, sergilenen performansların değerlendirilmesi basamaklarına bağlı olarak gerçekleşmektedir (Öz, 2020, s. 17).

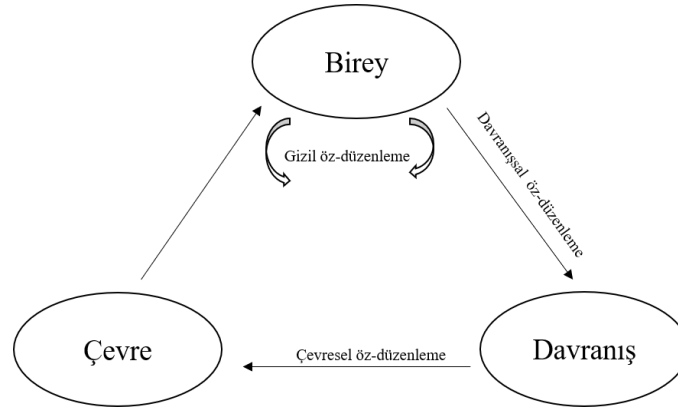
2.3.3.3. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bu kuramda, bireylerin çevrelerinde meydana gelen olaylara bakışlarını, öğrenilecek bilginin kodlanma şeklini, bellekte bulunan bilgilerle ilişkilendirilmesini, yeni bilginin nasıl saklandığını ve ihtiyaç duyulduğunda nasıl geri getirildiği incelenmektedir. Bilgiyi işleme kuramı, dikkat, algı, kodlama, depolama ve bilginin edinilmesine dikkat çekmektedir. Bilgiyi işleme kuramcılarının öğrenme, öğrenilen bilginin uzun süreli bellekte kodlanması olarak tanımlanmaktadır. Uzun süreli bellekte yer alan bilgiler edinilen yeni bilgilerle ilişkilendirilir Burada saklanan ve korunan bilgiler gerektiğinde davranışa dönüştürülmektedir (Schunk, 2011). Bilgiyi İşleme Kuramı'na göre öz-düzenlemeli öğrenme, görevin tanımlanması, hedeflerin belirlenmesi ve planlanması, strateji yöntem ve tekniklerin seçimi ile üstbilişe uyarlanması olmak üzere dört evreden oluşmaktadır (Öz, 2020, s. 17).

2.3.3.4. Sosyal-Bilişsel Kuram

Sosyal-bilişsel kuram öz-yeterlilik, öz-düzenleme ve motivasyon gibi bilişsel etmenlerle bireylerin davranışları ve çevreleri ile bireysel potansiyellerini ortaya koymaktadır (Bandura, 1999). Başka bir ifade ile sosyal-bilişsel kuram üç temel ögenin etkileşimi üzerine kurgulanmıştır. Bu ögeler birey, davranış ve çevredir. Sosyal bilişsel kurama göre birey, davranış ve çevre arasındaki ilişki Şekil 2. 2.'de verilmiştir.

Şekil 2.2: Sosyal Bilişsel Kurama Göre Birey, Davranış ve Çevre Arasındaki İlişki



Kaynak: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M.,(2000). *Self-regulation: Directions and Challenges for Future Research*. In Boekaerts, M. Pintrich, P.R. ve Zeidner, M. (Ed.) *Handbook of Self-regulation*. San Deigo: Academic Press, s.15.

Davranışsal öz-düzenleme:Kişinin kendi kendini gözleme ve performans süreçlerinin stratejik olarak düzenlenmesini içermektedir.

Çevresel öz-düzenleme:Çevresel durumlar ve çıktıların gözlemi ve düzenlenmesini içermektedir.

Gizil öz-düzenleme: Bilişsel ve duyuşsal durumların gözlenmesi ve düzenlenmesini içermektedir (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000, s. 14).

Bandura, bireylerin davranışlarının şekillenmesi konusunda davranışçı yaklaşım kuramcılardan farklı düşünmektedir. Bandura'ya göre, davranışlar sadece pekiştireç ya da cezalarla düzenlenmez, bireyler sosyal ortamlarda başkalarının davranışlarını gözlemleyerek hem de kendi deneyim ve gözlemleri sonucunda kendine göre standartlar belirler, sonrasında bu standartlara uygun olan davranışları içselleştirerek tekrardan düzenleme yoluna gitmektedir (Bilgici 2021).

Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı, öz-gözlemleme, öz değerlendirme, öz tepki ve öz-yeterlilik işlevleri ile hedefe ulaşma sürecinden oluşmakta ve birbirleriyle ilişkili olan bu işlevlerin motivasyon ve hedefe ulaşma başarısında önemli etkisi bilinmektedir (Öz, 2020, s. 18). Öz-gözlemleme; bireyin kendini, davranışlarını ve davranış belirleyicilerini izlemesi olarak tanımlanır. Öz-değerlendirme; bireyin

davranışlarını belirli kriter ve standartlara göre karar verilmesi, öz-tepki bireyin öğrenme sürecindeki duygularını ifade ederken, bireysel düşüncelerde, motivasyonda ve performanstaki güçlü etkisi de öz-yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1999)

Kısaca sosyal-bilişsel yaklaşım; birey, çevre ve davranış arasındaki etkileşim ve karşılıklı belirleyicilik prensibi ile gerçekleşirken sosyal faktörlerle de öz-düzenlemeli öğrenme sisteminin işleyişine katkı sağlamaktadır (Bandura, 1999).

2.3.3.5. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım kuramcıları, bireyin dıştan gelen uyaranlara karşı edilgen olmadığını kabul ederler. Bireyler, öğrenme sürecinde davranışların oluşturucusu olduğundan aktiftir. Bireyler öğrenmelerinden sorumludur ve kendisine verilen bilgileri seçer ve işler (Kaya, Küçükali & Ada, 2010, s. 77).

Bu kurama göre, öğrenme sürecinde bilgiler çevre etkileşimiyle elde edilir ve birey kendi yaşantısını anlamlandırmak için bilgileri yapılandırmaktadır (Öz, 2020, s. 20). Bu yüzden bireyler, zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ve yaşantılarına sahip olabilmek için çevreleri ile daha fazla etkileşim içinde olmalıdırlar (Kaya, Küçükali & Ada, 2010, s. 77).

Yapılandırmacı yaklaşımda, bireyler hazır olarak bilgi ile doldurulmayı beklemeyi, bilgiyi ve anlamını araştırarak elde ederler (Koç & Demirel, 2004). Vygotsky'e göre öz-düzenlemeli öğrenmede, birey düşüncelerini ve davranışlarını istedik olarak ve çevre ile etkileşimiyle elde etmesi insanın temel bir özelliğidir (Schunk, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen kuramcılara göre öz-düzenlemeli öğrenme; hafıza, planlama, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel işlemlerin ilişki içinde çalışmasıdır.

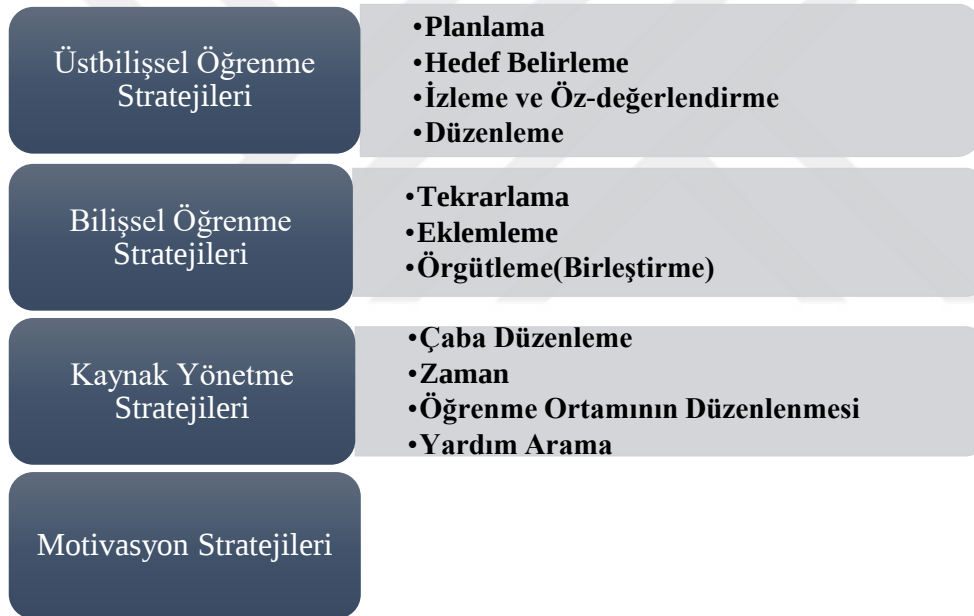
Öz-düzenlemeli öğrenmede bilginin içselleştirilmesi en önemli odak noktasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda, bilgiler bireyler tarafından yapılandırılmasıyla daha fazla kişiselleştirilmiş olmaktadır (Öz, 2020, s. 20).

2.3.4. Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, bireylerin başarı elde etmede ve yeteneklerini keşfetmede kullandıkları süreç ve performanslar olarak açıklanmaktadır (Zimmerman, 2002). Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin akademik motivasyonu ve öz-yeterliliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Lavasani, Mirhosseini, Hejazi, & Davoodi, 2011, s. 627).

Zimmerman (2000) ve Pintrich (2000)'in öz-düzenlemeli öğrenmeli stratejileri; üstbiliş öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme stratejileri, kaynak yönetme stratejileri ve motivasyon stratejileri olarak Şekil 2.3'de görüldüğü gibi 4 ana boyutta incelenmektedir (Eker & Seçgin, 2021, s. 106-107).

Şekil 2.3: Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Üst bilişsel öğrenme stratejileri, bireylerin kendilerine ait farkındalıkları, öğrenme süreçleri hakkında sahip oldukları bilgileri ve öğrenme sürecini kontrol etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Heo, 2000). Boekaerts (1999), bireyler kişisel bilişsel etkinlikler ve stratejileri organize etme süreçlerini öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri olarak ifade etmektedir. Üstbilişsel öğrenme stratejileri, *planlama, hedef belirleme, izleme ve öz-değerlendirme ile düzenleme* olarak alt boyutlarından oluşmaktadır. Bilişsel öğrenme stratejileri, bireylerin belirlenen hedefe ulaşmasında harcamış olduğu çabayı yönetmesi, bilgiyi anımsaması,

kavraması ve anlamlandırması için kullandığı stratejiler olarak açıklanmaktadır (Pintrich & De Groot, 1990). Bilişsel öğrenme stratejileri, işleyen belleğe yer alan bilgiyi harekete geçirmesiyle *tekrarlama*, *ekleme* ve *örgütlenme (birleştirme)* alt boyutlarından oluşmaktadır. Kaynak yönetme stratejilerini Pintrich (2000) öz-düzenlemeli öğrenmenin önemli bir ögesi olarak ele almaktadır ve bireylerin hedeflerine ulaşmasında çevresini yönetmesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır. Kaynak yönetme stratejileri, *çaba düzenleme*, *zaman*, *öğrenme ortamının düzenlenmesi* ve *yardım arama* alt boyutlarından oluşmaktadır.

Motivasyon stratejileri bireylerin öğrenmeyle alakası bulunan yeteneğiyle ilgili fikirleri, çıktı beklentisi, bilgi ve becerilerinden emin olma durumları, kendini yeterli hissetme durumu ve akademik göreve değer vermeyi kapsamakta olup hepsi birbiriyle bir bütün içerisindedir. Bireylerin öğrenme esnasında gösterdikleri çaba ve öğrenmeye karşı olan istekleri motivasyon stratejileriyle alakalı bir durumdur (Pintrich & De Groot, 1990).

2.3.5. Öz-düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Araştırmacılar, öz-düzenlemeli öğrenme modellerinin bütüncül ve kararlı bir çerçevede olduğu konusunda hemfikirler (Panadero, 2017). Öz-düzenlemeli öğrenme, bireylerin mevcut bilgilerden kendi anlamlarını oluşturmaları ile öğrenme sürecinde aktif olduğu, öğrenmenin ve performansın hedef odaklı olduğu, bireylerin öğrenme ortamlarını ve öğrenme sürecini gözlemlediği, kontrol ettiği ve düzenlediği ayrıca öğrenenlerin öğrenmelerini ve süreçlerini belirli kriterlere göre değerlendirdikleri ve bunun sonucuna bağlı olarak geri bildirim döngülerinden oluşmuş bağlamsallaştırılmış bir döngü olduğunu kabul edilmektedir (Li & Lajoie, 2021, s.438). Öğrenmede belirlenen hedeflere ulaşılması için öğrenmenin bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal yönleri de öğrenme sürecine dahil edilmektedir.

Öz-düzenlemeli öğrenme modellerinden Zimmerman, Pintrich, Boekaerts ve Kanfer modelleri hedef odaklı döngüsel süreç, Borkowski ve Winne modelleri ise bilişsel tekniklerle strateji seçimi ve kullanımını ifade eden süreç olarak açıklamaktadırlar (Eker, 2014, s. 148).

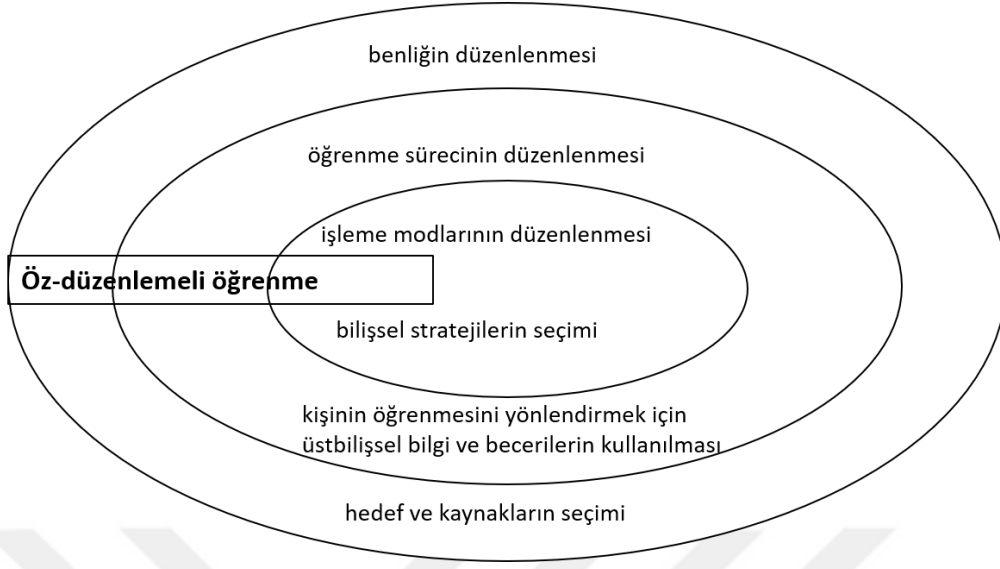
2.3.5.1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts (1999), bireylerin kendi öğrenme durumuna ve görevine bağlı yaptığı değerlendirmeler ile belirlediği hedefleri merkeze alan ve değişen koşullara uyarlanabilen bir öğrenme modeli geliştirmiştir.

Boekaerts (1999) öz düzenlemenin işlevlerini, her biri bir tür ön bilgiyi temsil eden altı sınıftan oluşan iki kategoride sınıflandırılır. İlk kategoride bilişin öz-düzenlemesi ile ilgiliyken, ikinci kategori ise motivasyonun öz-düzenlemesi ile ilgilidir. Bilişin öz-düzenlemesi; içerik bilgisi, bilişsel stratejiler ve düzenleyici stratejiler olarak alt sınıflara ayrılır. Motivasyonun öz-düzenlemesi; motivasyonel inançlara, motivasyonel stratejilere ve motivasyon düzenleyici stratejilere bölünmüştür. Boekaerts, öz-düzenlemeli bireylerin, içsel geri bildirimlerine göre stratejilerini ve davranışlarını düzenleyebileceklerine inanmaktadır, ancak öz düzenlemeyi öğrenenler, dışsal düzenlemeye bağlı olarak da yeni bilgilere ulaşmaktadır.

Boekaerts (1999), öz düzenlemeli öğrenmeyi, bilgi işleme sisteminin farklı bileşenleri üzerinde birlikte çalışan, karşılıklı ilişkili bilişsel ve duyuşsal süreçler dizisi olarak tanımlamaktadır. Boekaerts üç farklı düşünce ekolünü bir araya getirmektedir; öğrenme stili, üstbiliş ve düzenleme stilleri üzerine yapılan araştırmalar ve benlik teorileri üç katmanlı bir öz-düzenlemeli öğrenme modeline dönüştürür (s. 447). Bu modelde en önemli noktalardan biri bireylerin tipik öğrenme şekilleri hakkındaki edinilen bilgiler, öz-düzenleme süreçlerinin kalitesini tanımlamaktadır. Boekaerts (1999), uyarlanabilir öğrenme modeli Şekil, 2.4' de üç katmanlı modelden oluşmaktadır. Modelin en iç katmanında, bireylerin tipik öğrenme şekilleri hakkında bilgi vermekte ve öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinin kalitesini tanımlamaktadır. Orta katmanında, öz-düzenlemeli öğrenmede bireylerin kendi kendilerini yönetme becerileri yer almaktadır. Dış katman, öğrenme sürecinin odak noktası olan hedeflerin belirlenmesi, öz bağlılık, öz katılım ve kaynakların temininde yer alan benliğin düzenlemesi yer almaktadır.

Şekil 2.4: Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Üç Katmanlı Modeli



Kaynak: Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457. (Boekaerts, 1999, s. 449 kaynağından Türkçe'ye uyarlanmıştır.)

2.3.5.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üstbiliş Modeli

Borkowski (1996) tarafından geliştirilen “süreç odaklı üstbiliş öz-düzenlemeli öğrenme modeli”, akademik başarının sağlanmasında, öğrenme stratejisinin seçimi ve bu stratejinin etkin kullanımının en önemli faktör olarak ele almaktadır (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Başka bir deyişle, bu modele göre öz-düzenlemeli öğrenme, bireye strateji öğretimi ile başlamaktadır. Borkowski'ye göre etkili öğrenmede tek başına strateji seçimi yeterli olamayacağından öğrenme sürecinde bireysel ve motivasyonel faktörler öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca, modelin merkezi etkili öğrenme stratejilerin seçimi ve kullanılması iken öğrenme sürecinde; içerik, öğrenme ortamları, öğrenilecek içerik, ebeveynler ve arkadaşların rolleri de göz ardı edilememektedir (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Öz-düzenlemeli öğrenmenin süreç içinde gerçekleştiğini savunan Borkowski, bireye strateji seçimi ve stratejinin kullanımının öğretilmesi ile bireyde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Birey, yeni bilgilerin öğrenme sürecinde sahip olduğu stratejiler yeterli olmadığında yeni stratejiler edinerek birden fazla öğrenme stratejisine sahip olan birey böylece öz-düzenlemeli

öğrenme becerilerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

2.3.5.3. Pintrich'in Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich bu modelini Bandura'nın sosyal-bilişsel öğrenme yaklaşımından ve Zimmerman'ın sosyal-bilişsel öz-düzenlemeli öğrenme modellerinden etkilenecek geliştirmiştir (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Cheng, 2011, s. 3). Pintrich, öz-düzenlemeli öğrenmeyi, bireylerin bilişlerini düzenlemesi ve kaynaklarını yönetmesi için stratejilerini ve yöntemlerini belirleyerek kontrol altında tutmak olarak düşünmekte ve öz-düzenleme etkinliklerinin bireylerin öğrenme performansları arasında arabulucu olarak görev yaptığını savunmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme bireylerin öğrenme başarısındaki önemli ölçüde etkilemektedir.

Pintrich (2000) öz-düzenlemeli öğrenme modeli 4 aşamadan oluşmaktadır (s. 454).

1. Aşama: Öngörülük, plan ve harekete geçme
2. Aşama: Gözlem yapma
3. Aşama: Kontrol etme
4. Aşama: Tepki ve yansıma

Her aşama biliş, motivasyon, davranış ve kapsam (içerik) olmak üzere dört alandan oluşmaktadır. Tabloda farklı aşamaları kategorize etmek için düzenleme alanlarına ait bir çerçeve gösterilmektedir.

1. *Aşama: Öngörülük, plan ve harekete geçirme:* Bu aşamada hedefler belirlenir, süreç planlanır ve performans başlatılır (Pintrich, 2000, s. 454). Ayrıca, zaman ve çaba planlaması ve bireylerin kendileri hakkında bilgi sahibi olmaları da bu aşamadır.

Bu aşamadaki biliş alanı, hedeflerin belirlenmesi, önceden edinilen bilgilerin aktifleştirilmesini içerir. Motivasyon alanı, hedef yöneliminin benimsenmesini içerirken, davranış alanı zaman ve çaba planlamasını içermektedir. Kapsam alanı ise, görev algılarını yani görev ve içeriğe dair bakış açılarını içerir.

2. *Aşama:Gözlem yapma:* Bireyler bu aşamada üstbilişsel farkındalıklarını temsil eden izleme süreçleriyle ilgilenirler (Pintrich, 2000, s. 454). Bireyin kendini, performansını, görevlerindeki değişiklik süreçlerini gözlemleme ve yardıma ihtiyacı olup olmadığı konusunda farkındalık oluşturduğu aşamadır.

Bu aşamadaki biliş alanı, önceki içerik ve bilginin aktifleştirmesi ile metabilişsel değerlendirme ve farkındalığın olduğu alandır (Pintrich, 2000, s. 454). Motivasyon alanı, bireyin öz-yeterliliği, ilgi, nitelik, değer ve kaygıların ve duyguların farkındalığı ve bunların gözlemlendiği alandır (Eker, 2014, s. 424). Davranış alanı, zaman kullanımı, yardım için ihtiyaçlarının farkındalığı ve gözlemlendiği alandır Kapsam (içerik) alanı ise içerik şartlarının değişip değişmediğinin gözlemlendiği alandır (Pintrich, 2000, s. 454).

3. *Aşama: Kontrol etme:*Bireylerin bilişsel süreçlerinin etkililik düzeylerini artırabilmek için dört alt alandaki kontrollerin yapıldığı ve bazılarında düzenlemelerin yapıldığı aşamadır (Pintrich, 2000, s. 454). Öğrenme için uygun stratejilerin seçildiği ve düzenlendiği ayrıca görev değişiminin de yapılabildiği aşamadır (Eker, 2014, s. 424) .

Biliş alanında, bireylerin kendi bilişlerinin etkisiyle stratejilerini değiştirirler ve yeni belirledikleri stratejilere uyum sağlarlar. Motivasyon alanında, bireylerin kendi motivasyonları izlemelerini içerirken, davranışsal alanda, bireyler çabalarının artış ve azalışlarını kontrol ederler İçerik alanında ise bireyler, görev değişimini ya da yeniden düzenlemesini yapabilirler (Pintrich, 2000, s. 454).

4. *Aşama: Tepki ve Yansıma:* Bu aşama görev ve bağlam hakkında çeşitli tepkileri ve yansımaları temsil eder (Pintrich, 2000, s.454). Birey belirlediği hedeflerle performansı arasında farklılaşma olup olmadığını değerlendirir ve ihtiyaç halinde düzenlemelere gider. Kısaca birey bu aşamada kendini, görevini ve koşulları değerlendirerek bir sonuca ulaşmaktadır.

Bu aşamadaki biliş alanında birey kendi performansını değerlendirerek bilişsel yargılama yapmaktadır. Ayrıca bu değerlendirme diğer üç alandaki değerlendirmelere temel oluşturur. Motivasyon alanı, duyuşsal tepkilerle iradeden oluşur ve azalan motivasyonu artırmak için bireyin gösterdiği çabaları ifade etmektedir. Davranışsal alan, bireyin zamanı verimli kullanıp

kullanmadığı ve yeterli çaba gösterip göstermediğiyle ilgili yargıya varmasıdır (Eker, 2014). İçerik alanında ise, görevin ve içerikten kaynaklanan etkenlerin değerlendirmesi yer almaktadır (Pintrich, 2000, s. 454).

Pintrich (2000), öğrenme için her etkinlikte bir stratejinin belirlenmesinin şart değildir, bazen bireylerin plan yapmadan, kontrol etmeden ve değerlendirme ile yargıya varmadan da performans gösterebilirler (Eker, 2014, s. 424).

2.3.5.4. Winne ve Hadwin'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Bandura, Zimmerman, Carver ve Scheier gibi pek çok kuramcının etkilenecek (Puustinen & Pulkkinen, 2001) Winne ve Hadwin tarafından geliştirilen öz-düzenlemeli öğrenme modeli 4 basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak tanımlama evresidir. Bu evrede, bireylerin görevle ilgili algıladıklarını açıklamaktadır. İkinci basamak amaç belirleme ve plan yapma evresinde görev ile ilgili oluşturulan algılara dayalı hedefin belirlenmesi ve hedefe ulaşabilmek için nasıl yol izleneceğinin planlanmasıdır. Üçüncü basamak performans evresinde belirlenen amaç ve planlara yönelik olarak strateji ve yöntemlerin seçimi yapılır. Son basamak olan değerlendirme aşamasında ise, bireylerin metabilisleriyle önceki basamaklarda elde edilenlerin karşılaştırılarak incelenmektedir (Sarı & Akınoğlu, 2009). Ayrıca son basamakta, bireyler belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre gerek duyulursa eklemelere ihtiyaç duyabilmektedirler. Eğer yapılan plan başarılı ise herhangi bir eklemeye gerek duyulmazken, aksi durumda bireylerin bilişsel ve çevresel şartları tekrardan yapılandırılmaya gidilir, hatta seçilen strateji ve yöntemlerde de değişikliği giderek düzenlemeler yapılabilir (Schunk, 2011).

2.3.5.5. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman (2000), bireylerin yaşamlarındaki hedeflere ulaşabilmek için kendi kendini düzenlemeyi öğrenmeye çalıştığını öne sürmüştür. Zimmerman (2000)'a göre bu öğrenme sürecinin işleyişi, yapısal olarak birbiriyle ilişkili ve döngüsel bir süreçten oluşmaktadır (s.15).

Sosyal-bilişsel bir perspektiften bakıldığında, öz-düzenleyici süreçler ve bunlara eşlik eden inançlar üç döngüsel aşamaya ayrılmaktadır: performans veya

şartlı kontrol (performance/volitional control) aşaması, öngörü aşaması (forethought) ve öz-yansıtma (self-reflection) aşaması. Bu aşamalar Şekil 2.5’de gösterilmiştir.

1. *Performans /Şartlı Kontrol Aşaması:* Öz-denetim ve öz-gözlem olmak üzere iki ana tür kontrol aşamasından oluşmaktadır. Öz-eğitim, imgeler, dikkat odaklanma ve görev stratejileri gibi öz-denetim süreçleri, bireylerin göreve odaklanmasına ve optimize etmesine onların çabası yardımcı olmaktadır. Öz-gözleme süreçleri bir bireyin kendi yaşamasının belirli yönlerini, kendi performanslarını, bireyi çevreleyen koşulları ve etkileri izlemesidir. (Zimmerman, 2000, s. 18).

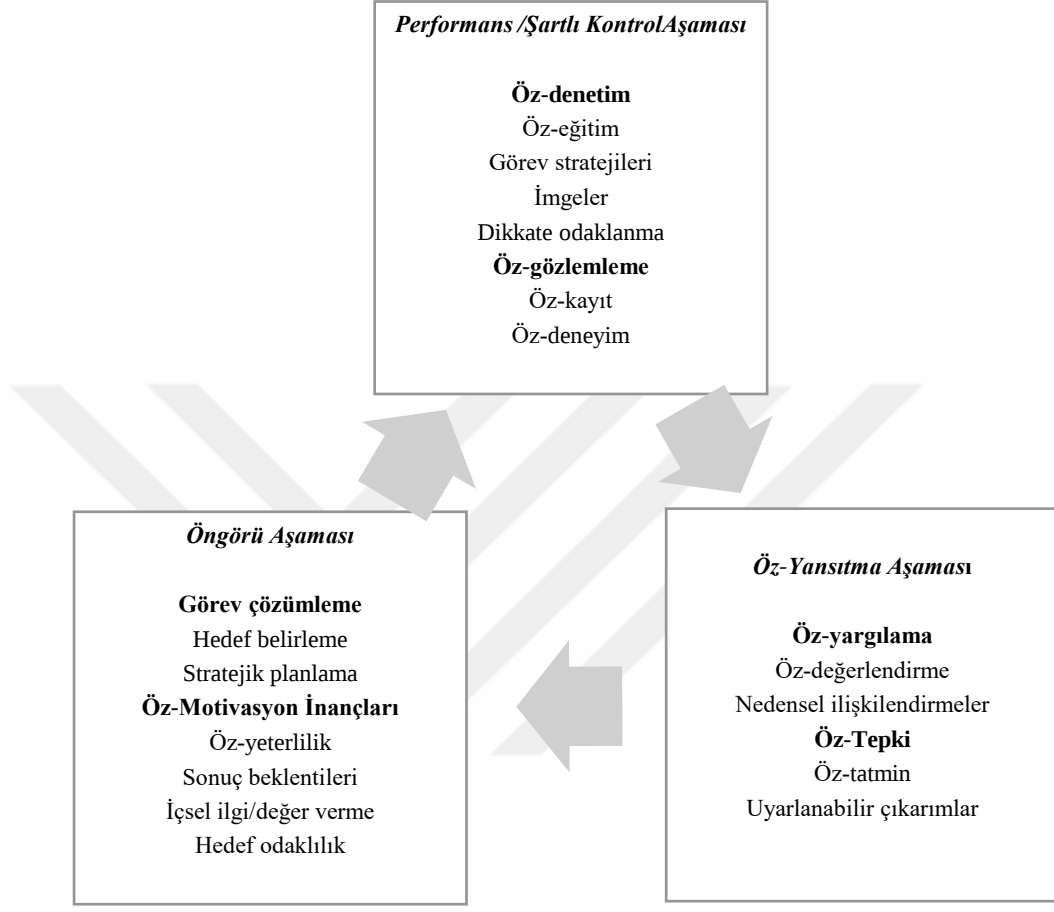
2. *Öngörü Aşaması:* Öngörü aşamasının ayırt edici ancak birbiriyle yakından ilişkili iki kategorisi vardır: Görev çözümleme ve öz-motivasyon inançları. Görev analizi, hedeflerin belirlenmesini ve stratejik planlamayı içerir. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek bireylerin hedef sistemleri hiyerarşik olarak sıralanmaktadır. Stratejik planlamada ise bir becerinin en iyi şekilde gerçekleşmesi için görev ve ortam için uygun olan yöntemlerin belirlenmesidir. Öz- motivasyon inançları, öz-yeterlilik, sonuç beklentileri, içsel ilgi veya değer verme ve hedef odaklılık olarak dört alt kategoriden oluşmaktadır. Hedef belirlemenin altında yatan öngörü aşaması ve stratejik planlama bir dizi temel öz motivasyonel inançtır (Zimmerman, 2000, s. 17).

3. *Öz-Yansıtma Aşaması:*Öz-gözleme ile yakından ilişkili olan öz-yansıtma aşaması öz-yargılama ve öz-tepkiden oluşmaktadır. Öz-yargılama, bireyin kendi performansını ve bireyin kendini değerlenmesidir. Öz-değerlendirme, kendi kendini izlenen bilgileri bir standart veya hedefle karşılaştırmayı ifade eder (Zimmerman, 2000, s. 21). Öz-değerlendirmeye dayalı yargılar nedensel ilişkilendirmeler için çok önemlidir, çünkü hataların sabit bir yeteneğe atfedilmesi öğrenenleri harekete geçirir. Öz-tepki, öz-tatmin ve uyarlanabilir çıkarımları içerir.

Öz-tatmin kişinin performansına ilişkin memnuniyet veya memnuniyetsizlik algılarını ve bunlarla ilişkili duygulanımları içerir; bu önemlidir çünkü insanlar memnuniyet ve olumlu sonuç veren eylemler peşinde koşarlar. Öz- tatmin sağlandığında benimsenen hedeflere ulaşma koşuluna bağlı

olarak, insanlar kendilerine yön verirler ve çabalarını sürdürmek için kendi kendilerine teşvik ederler (Zimmerman, 2000, s. 22).

Şekil 2.5: Zimmerman Modelinin Öz Düzenleme Evreleri ve Alt Süreçleri



Kaynak: Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*, 233-262. (Zimmerman & Campillo, 2003, s. 246' dan araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.)

Bireylerin kendi performanslarını izlemesi; öğrenmede gelişimlerini değerlendirmesi ve bireylerin yeteneklerinin daha da artmasında yarar sağlamaktadır. Bireyler kendilerini daha yetenekli olarak algılaması öz-yeterliliklerinin artmasına ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine öğrenme çabalarının arttırdığı görülmektedir.

Bireyler performanslarını izlemeleri ve öğrenmelerini değerlendirmesi, bireylerin kendilerini daha yetenekli olduğu algısını oluşturmakta böylelikle öz-yeterlilikleri ve öğrenme stratejileri öğrenme çabaları artmaktadır (Schunk, 2011).

Zimmerman bu modelinde öğrenme stratejileri ile bireylerin öğrenme durumlarına ilişkin istekli olduklarında daha fazla sorumluluk aldığını ve akademik performanslarının da daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir (Eker, 2014, s. 422).

Sonuç olarak baktığımızda Zimmerman'ın modeli, öz-düzenlemeli öğrenmede motivasyon ve stratejilerin önemini vurgulamaktır. Öğrencilerin öz yeterliliklerinin ve öğrenme stratejilerinin öz düzenlemeli öğrenmede çok önemli bir rol oynadığını öne sürüyor. (Cheng, 2011). Bireyler öğrenmelerini, kendi kendilerine düzenlemek istiyorlarsa, hem kendi kendine düzenleme yeteneğine hem de motivasyona ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla motivasyon bu modelin her aşamasında yer alan bir etkidir.

2.3.5.6. Kanfer'in Üç Basamaklı Öz-Düzenleme Modeli

Kanfer (1970), öz-düzenlemeli öğrenmeye üç aşamalı öğrenme modelini geliştirerek katkı sağlamıştır. Bu model “öz-izleme”, “öz-değerlendirme” ve “öz-pekiştirme” olarak üç basamaktan meydana gelmektedir.

Kanfer öz-düzenlemeli öğrenme modelinde birey öz izlemenin birinci basamağında kendi davranışlarına odaklanır ve kendi davranışlarını izlemektedir. Bireyin davranışlarını bilinçli bir şekilde gözlemlemesi, bireyin kendi davranışlarında değişikliği açısından önemi büyüktür. Modelin ikinci basamağı öz değerlendirmedir. Birey bu basamakta davranışlarını ve kendi öğrenmeleri hakkında belirli kriterlere göre yargıda bulunmaktadır. Birey önceden belirlediği hedeflerle mevcut öğrenmeleri arasındaki farkı belirleyebilmek için öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini gerektirmektedir. Son basamak ise öz pekiştirmedir. Birey bu basamakta içsel ve dışsal pekiştirecekleri öğrenmelerinde motivasyon kaynağı olarak kullanmakta ayrıca öğrenme ile kazanmış olduğu bilgileri de kaydetmekte diler (Eker, 2014, s. 428).

Öz-düzenlemeli öğrenme modellerinin hazırlık aşamaları, performans aşamaları ve değerlendirme aşamaları karşılaştırmalı olarak Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2: Öz-Düzenlemeli Öğrenme Aşamaları

	Öz düzenlemeli öğrenme aşamaları		
Yazarlar	Hazırlık aşaması	Performans aşaması	Değerlendirme aşaması
<i>Boekaerts</i>	Tanımlama, yorumlama, hedef belirleme, birincil ve ikincil değerlendirme	Hedefe ulaşma	Performans hakkında geri bildirimi
<i>Borkowski</i>	Strateji seçimi, görev analizi	Stratejiyi kullanma, düzenleme, gözlemlene	Performans hakkında geri bildirim
<i>Pintrich</i>	Önsezi, planlama, etkinleştirme	Gözlemlene, kontrol	Tepki ve yansıtma
<i>Winne</i>	Görevi tanımlama, hedef belirleme, planlama	Taktik ve stratejileri uygulama	Üstbilişi uyarlama
<i>Zimmerman</i>	Önsezi (kendi kendini, motive etme, görev analizi)	Performans (öz kontrol, kendi kendini gözleme)	Öz yansıtma (öz değerlendirme, öz tepki)
<i>Kanfer</i>	Öz-izleme	İç ve dış motivasyon sağlama	Öz-değerlendirme(Öz-yargılama)

Kaynak: Puustinen, M. & Pulkkinen L. (2001). “Models of Self-regulated Learning: A review”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. (Purkinjen & Punstein, 2001, s. 281’den yazar tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.)

2.3.6. Öz-düzenlemeli Öğrenmede Motivasyonel İnançlar

Öz-düzenlemeli öğrenmede motivasyonel inançlar, bireylerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımını desteklemektedir (Pintrich & De Groot, 1990). Motivasyonel inançlar, “öz-yeterlilik”, “görev değeri” ve “hedef yönelimi” olmak üzere üç değişkenden oluşmaktadır.

2.3.6.1. Öz-yeterlilik

Öz-yeterlilik, öz-düzenlemeli öğrenmede en etkili değişken kabul edilmektedir. Bireyin bir görevi yerine getirmede veya bir performansta başarılı

olmak için yetenekleri ile ilgili kendisi hakkındaki yargıları öz-yeterlilik olarak tanımlanmaktadır. Bireyin pek çok alanda gelişimi öz-yeterlilikle ilgilidir. Güçlü öz-yeterliliğe sahip olan bireyler, zor görevlerden kaçınmak yerine, kendilerinin ustalaşmasına katkı sağlayacağını düşünerek o göreve yaklaşırlar. Böylece bireylerde içsel motivasyonları desteklenmektedir. Birey başarısızlıklar karşısında çabalarını artırmasıyla, öz-yeterlilik inançlarını hızlıca onarıırken, kendisini zorlayıcı ya da tehdit edici koşulları kontrol edebileceğine inanır.

Bireylerde yüksek öz-yeterlilik inancı, kişisel başarılar artırırken ile stres, depresyon gibi olumsuz etkenlerin de azaltılmasına katkı sağlamaktadır (Bandura, 1997; Öz, 2020, s. 52)

2.3.6.2. Görev Değeri

Görev değeri Eccles (1983)' e göre; görev önemi, göreve olan ilgi ve görevin fayda değeri olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir. Görev önemi bileşeni, bireylerin göreve yönelik dikkatlerini ve görevin önemini; göreve olan ilgi, bireylerin görevle ilgili tutumlarını; görevin fayda değeri ise bireylerde görevle ilgili yarar algılarını ifade etmektedir (Öz, 2020, s. 53).

Görev değeri ile bireyler, akademik başarı için ders çalışmalarının önemini ve kendisine sağlayacağı yararların farkındalığı ile bireyler çalışmalara ve araştırmalara zaman ayırmak için daha fazla istekli olacaklardır. Böylece bireyler öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmaları daha yüksek olasılıklı olacaktır (Öz, 2020, s. 53).

2.3.6.3. Hedef Yönelimi

Dweck, tarafından ortaya atılan hedef yönelimi öğrenme merkezli ve performans merkezli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrenme merkezli hedef yöneliminde, bireylerin yeni ve öğrenme becerilerini içeren hedefler yer alır. Bununla birlikte bireyler görevleri esnasında zorluklar ve engeller karşısında uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Performans merkezli hedef yönelimi ise bireyin değerlendirmelerini içeren hedeflerden oluşmaktadır. Birey başarısızlıkla ihtimali ile zorlu görevlerden kaçınma davranışı sergileyebilmektedir. Bundan dolayı da bireyler daha fazla stresli olmaktadır (Öz, 2020, s. 53).

2.3.7. Öz-düzenlemeli Öğrenen Özellikleri

Öz-düzenlemeli öğrenenler, etkili öğrenme stratejilerini ve bunları nerede ve nasıl kullanacağını bilen (Slavin, 2013, s. 238) kendi yeterliliklerinin farkında olan ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarını kendi hedeflerine göre düzenleyen bireylerdir (Eker, 2012). Öz-düzenlemeli öğrenenler, kişisel inisiyatifleri ve yüksek öz-yeterlilik inançları, tam öğrenme hedef yönelimleri, olumlu öz atıflar ve içsel motivasyon gibi ilişkili motivasyonel özelliklerin yanı sıra stratejik ve öz izleme yetkinlikleri ile ayırt edilirler. Öğrencinin içsel motivasyonunun kaynakları hem pratik hem de teorik öneme sahiptir (Zimmerman, 2015).

Öz-düzenleyici öğrenenler, üstbilişsel bir bakış açısıyla, öğrenme süreçlerini düzenleyen kararlar alabilirler. Farklı bilgi türlerinin seçimi ve kullanımı gibi. Tüm süreci yönetmek ve değerlendirmek için planlayarak, organize ederek ve uygulayarak yaparlar (Goulão, 2013). Bjork, Dunlosky ve Kornell (2013) 'e göre bir öğrenenin öğrenme sürecinde etkili olabilmesi için sadece kendi öğrenme durumlarını doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri değil, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini de yönetebilmeleri gerekir (s. 422). Öz-düzenlemeli öğrenenler öğrenme yöntemlerini kendi öğrenme hızlarına uygun olanı seçer ve düzenler ayrıca değişik öğrenme yöntemlerini de kendilerine göre öğrenmeyi şekillendirmektedirler (Barut Tuğtekin, 2022, s. 12). Zhu' a göre öz-düzenlemeli öğrenen bireyler, net öğrenme hedefleri belirlediklerini, öğrenme sürecinde daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını ve öğrenme sürecini daha sık denetlediklerini ve sonuçlarına göre öğrenme ritimlerini ayarlarlar (Zhu vd., 2020).

Öz-düzenleme becerisine sahip bireyler hem mevcut ve hem de gelecekteki başarıları için erteleme davranışlarından kurtulurlar (Goulão & Menedez, 2015, s. 1907) ayrıca bu bireyler performanslarını tasarlayarak, bilinçli şekilde eylemde bulunur, karşılaştıkları sorunları çözmede ve zorlu görevlerde ısrarcıdırlar (Gündüz, 2020, s. 14).

Öz düzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştirebilen bireyler, net bir fikire sahiptir. Belirli bir öz düzenleme stratejisinin nasıl ve neden kullanılması gerektiğine dair üstbiliş, motivasyon ve eylem açısından aktif öğrencilerdir. Örneğin, öğrenme

performanslarını geliştirmeye odaklanırlar, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanır, geri bildirimde bulunur ve öğrenmeleri bu geri bildirimle dayalı olarak gerçekleştirirler. Sonuç olarak, kendilerine göre öğrenme algılarını değiştirmektedirler (Cheng, 2011, s.2).

Öz-düzenlemeli öğrenenler, öz-düzenleme stratejilerinin farkındadır, kendilerine özgü hedefleri vardır, hedeflere ulaşabilmek için en doğru öğrenme stratejilerini seçer, kendi öğrenme ortamlarını ve süreçlerini düzenler (Savoji, vd., 2013). Bireyler, öğrenme sürecinde aktiftir ve amaçlı öğrenenlerdir, öğrenme için önceden seçtikleri stratejileri ihtiyaç durumunda değiştirebilir (Canbay, 2020, s. 3-4) içe kapanık bireyler değildir, problemlerden kaçmaz, çözüm ararlar (Gündüz, 2020) ve öğrenmelerini stratejik olarak düzenleyebilirler. (Canbay, 2020, s. 3-4). Öğrenmenin daha verimli olabilmesi için mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanabilir ayrıca mevcut kaynaklarla yetinmez yeni bilgi ve beceri öğrenmeye açıktır (Eker, 2012). Öz-düzenlemeli öğrenen bireyler, zaman yönetiminde başarılı, motivasyonu yüksek bireylerdir (Sarı & Akınoğlu, 2009; Topal, 2021, s. 16)

2.3.8. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Öz-yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki

Sosyal bilişsel kuramcılar, öz yeterliliğin öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen bir anahtar değişken olduğunu varsaymaktadırlar. Öz-düzenleme, öz-yeterlilik algısı ile bağlantılıdır. Öz-yeterlilik algısı, bireylerin sahip olduğu beceriler ile bireyin yapabildiklerine ait yargıların bütünü (Sertoğlu, 2021, s. 39) olarak tanımlanırken, öz-düzenleme ise kişisel hedefler ve davranışların belirlenen hedeflere ulaşılması yönünde yönlendirilmesi yani bireyin davranışının sistematik bir süreci olarak tanımlanır (Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000, s. 751). Borkowski (1992), bireylerin öz-yeterlilik algılarının öz-düzenlemenin gelişmesi için büyük öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşün aksini savunan Pintrich'ten farklı olarak, Borkowski (1992), öz-yeterlilik algısının ve öz-düzenlemenin gelişmesi açısından ilk basamağın strateji seçimi olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle, öz-düzenlemeli öğrenmenin gelişimi, bireylerin bir öğrenme stratejisini kullanmayı öğrendiklerinde başladığı söylenebilir. Öz-düzenleme, bireyin içinde bulunduğu ortama uygun öğrenme stratejisini seçerek kendi performansını yönetmesi sonucuyla ortaya çıkmaktadır (Sarı & Akınoğlu, 2009). Öz-düzenlemeli öğrenme yeteneğine sahip bireylerin, yüksek öz-yeterlilik

algısına sahip oldukları ve kullandıkları strateji sayılarının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Zimmerman, 2002). Dolayısıyla bireylerin herhangi bir durumda veya herhangi bir alanda başarılı olabilmesi için öz-yeterlilik algıları ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ihtiyaç duyabildiği bilinmektedir (Sertoğlu, 2021, s. 40). Öz-düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek olan bireylerin, öz-yeterlilik inançlarının da yüksek düzeyde, diğer yandan yüksek öz-yeterlilik inancına sahip bireylerin aynı zamanda öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini de etkili kullandığı iddia edilmektedir (Pajares, 2003).

Literatürü incelediğimizde, öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlilik algılarının birbirini olumlu etkilediğine dair çalışmalar mevcuttur (Sun & Wang, 2020; Dağyar & Şahin, 2020; Bilgili & Keklik, 2022).

Yüksek öz-yeterlilik algısına sahip bireyler, karşılaştıkları karmaşık sorunlara çözüm üretebilen, sabırlı, başarılı olmak için fazla çaba harcayan ve çalışmaya istekli bireylerdir. Bu bağlamda, öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanarak başarı oranı yüksek bireyler olduğu düşünülmektedir (Dağyar & Şahin, 2020). Sonuç olarak, öz-düzenlemeli öğrenmenin ve öz-yeterlilik algılarının bireylerin başarısında kilit bir rol oynadığı görülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Literatürde yer alan ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar incelenmiş olup kısaca bazı çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.4.1. Öz-yeterlilik Algısı ile İlgili Araştırmalar

Uysal ve Kösemen (2013) “Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarını çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm) göre incelemişlerdir. Çalışmanın araştırma grubunu 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplamda 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucu incelendiğinde öğretmen adaylarında

genel öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmadığı kanıtlanmıştır.

Kesicioğlu ve Güven (2014) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın araştırma grubunu Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplamda 462 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Problem Çözme Becerileri Envanteri”, “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır.. Araştırmanın sonucu incelendiğinde öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim becerisinin ve empati becerisinin, öz-yeterliliğinin önemli derecede yordayıcısı olduğu kanıtlanmıştır.

Yalnız (2014), “Akademik Öz-Yeterlik: Olumlu Ve Olumsuz Duygulanımın Yordayıcı Rolü” isimli araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlilikleri ile olumlu ve olumsuz duygulanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 19 ve 25 yaşları arasında değişen toplamda 286 (160 kız ve 126 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak “Katılımcılara Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu duygulanım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öz-yeterlik düzeyleri olumsuz duygulanım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır.

Çankır (2016), “Geri Bildirimin Araştırma Görevlilerinin Öz-Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasında, araştırma görevlilerinin akademik kariyerlerinin ilk yıllarındaki akademik işler, idari işler ve birlikte çalıştıkları diğer akademisyenlerden aldıkları geribildirimlerin öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’ de çalışan toplam 258 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, işten elde edilen

geri bildirimin diğer akademisyenlerden edinilen geri bildirimlere göre bireyin öz-yeterlilik algısı üzerine daha fazla etkisi olduğu kanıtlanmıştır.

Dolgun (2016), “A Profile of Pre-Service And In-Service EFL Teachers’ Self- Efficacy Beliefs” isimli yüksek lisans tez araştırmasında, hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerini ve öğretim stratejileri (sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı) açısından iki çalışma grubu arasındaki ilişki, benzerlik ve farklılıkların İngilizce öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre değerlendirilmesi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Bölümünde öğrenim gören son sınıf hizmet öncesi öğretmenleri ile Antalya İl Milli Eğitimi’ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre hem hizmet öncesi hem de hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu kanıtlanmıştır. İki araştırma grubu karşılaştırıldığında öz-yeterlilik düzeyleri bakımından değerlendirildiğinde ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik algı düzeyleri bakımından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı kanıtlanmıştır. Buna karşın öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinde ise hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu kanıtlanmıştır. Hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin ise öğretim stratejilerinin kullanımı yönüne olumlu eğilim olduğu kanıtlanmıştır.

Özdemir ve Erdoğan, (2017), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi” isimli çalışmada, öğretmen adaylarının ilkökuma ve yazma öz-yeterlilik inançlarını incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubu, “Karadeniz Teknik Üniversitesi” Sınıf Öğretmenliği’nde öğrenim görmekte olan toplamda 378 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek ilkökuma ve yazma öz-yeterliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şahin ve Şahin (2017), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğrenciyi Tanıma Düzeyleri” isimli çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutumu, öz-yeterlilik

inançları ve öğrenci tanıma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektedirler. Araştırmanın çalışma grubunu, toplamda 649 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak, “Öğretmen Adayı Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleği tutum, öz-yeterlilikleri ve öğrenci tanıma yeterliliklerinin birbiriyle anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Şeker (2017) “Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin akademik öz-yeterlilik düzeyleriyle ilişkisini ve bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi gibi) açısından değerlendirilmesi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitim Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 352 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Akademik Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarında akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlilik puanlarında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı kanıtlanmıştır.

Mentiş Köksoy (2017), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının müzik öğretiminde sahip oldukları öz-yeterlilik düzeylerini ve öz-yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, müzik eğitimi alma ve enstrüman çalmalarına bağlı olarak farklılaşmanın olup olmadığını incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubu, “Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi” Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 113 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada verileri “Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının müzik öz-yeterliliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve müzik eğitimi almalarına bağlı olarak herhangi bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Cantez (2018), “Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Psikolojik Sağlamlık ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmanın çalışma grubu değişik fakültelerden toplamda 323 (208 kadın ve 105 erkek) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak aracı olarak “Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu”, “Genel Öz Yeterlik Ölçeği”, “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinde mutluluk, öz-yeterlilik ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu kanıtlanmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ile yaşanan yere bağlı mutluluk düzeyleri değişkenleriyle açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı kanıtlanmıştır.

Akdemir, Güneri ve Akcaalan (2019), “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnancı Kaynakları ve Yaşama Doyumlarının İncelenmesi” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inancı kaynakları ile yaşama doyumları ve ayrıca cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmanın olup olmadığı da incelenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim gören toplam 271 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları “Yaşam Doyumu Ölçeği” ile “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarında öz-yeterlilik inancı kaynaklarından olan dolaylı yaşantılar dışında diğer kaynaklar (performans başarıları, psikolojik durum ve sözel ikna) ile yaşam doyumuna bağlı görüşlerinde kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu kanıtlanmıştır. Öğretmen adaylarının psikolojik durum ve yaşam doyumuna bağlı görüşlerinde bölüm değişkenine göre farklılaşma olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarında yaşam doyumuna ile psikolojik durum arasında en yüksek korelasyona sahip olduğu, diğer kalan üç kaynakla yaşam doyumları arasında pozitif ve düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır.

Arslan ve Çolakoglu (2019), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öz Yeterlik İnançları ve Tutumlarını Yordama

Gücü” isimli araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inancı kaynaklarının öğretmenlik öz-yeterlilik üzerine etkisi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılı Bahar dönemi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 360 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır (Arslan & Çolakoğlu, 2019, s. 77). Araştırmanın veri toplama araçları olarak "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Kaynakları Ölçeği", "Öğretmenlik Öz Yeterlilik Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz-yeterlilik inanç kaynakları duygusal durum, performans başarıları ve dolaylı yaşantıların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlilik inanç ve tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu kanıtlanmıştır.

Paul ve Aksu (2020), “Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik İnançları” isimli araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine dair öz-yeterliliklerini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Giresun ve Kilis illerinde görev yapmakta olan toplamda 146 sınıf öğretmeni ile “Giresun Üniversitesi” ve “Kilis 7 Aralık Üniversitesi”nde Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıftan toplamda 171 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Matematik Öğretimi Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği” kullanarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşmanın olmadığını tespit ederken, öğretmen adaylarında ise bu değişkenler arasında anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir.

Sun ve Wang (2020), “College students’ writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language” isimli araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde yazma öz-yeterliliği ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileriyle ilişkisini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu toplamda 319 ikinci sınıf Çinli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak “The Questionnaire of English Writing Self-Efficacy (İngilizce Yazma Öz-yeterliliği Ölçeği)” ve “The Questionnaire of English Writing Self-Regulated Learning Strategies (İngilizce Yazma Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenimindeki

öğrencilerin orta düzeyde yazma öz-yeterliliği ve yazma öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini bildikleri kanıtlanmıştır.

Özgenel ve Deniz (2020), “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ile Akademik Güdülenme ve Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişki” isimli araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile akademik öz-yeterlilik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 öğretim yılında İstanbul’dan bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören toplam 259 eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açısı Tutum Ölçeği”, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları “çok düşük”, akademik özyeterlilikleri ve akademik güdülenmeleri ise “düşük” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmenlik mesleki tutumları arasında “pozitif yönde” ve “orta düzeyde”; akademik yeterlilikleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında “pozitif yönde” ve “yüksek düzeyde”; öğretmenlik mesleki tutumları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında “pozitif yönde” ve “orta düzeyde” anlamlı bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlik mesleki tutum, akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, gelir durumu, yetiştiği yer ve sınıf düzeyi) karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlik mesleki tutumlarının bölüme göre; akademik güdülenme düzeylerinin ise hayatlarından memnun olmalarına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu kanıtlanmıştır.

Prifti (2020), “Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses” isimli araştırmada üniversitede “Öğrenme Yönetim Sisteminin” ve harmanlanmış öğrenmenin, öz-yeterliliği etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin üniversite öğrencileri memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Tiran Üniversitesi Ekonomi Fakültesi’nde öğrenim gören 375 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öz-yeterliliğin öğrencilerin eğitimlerinden duydukları memnuniyeti olumlu yönde etkilediği kanıtlanmıştır.

Erdemir (2021), “İstanbul’da Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinde Öz-yeterlilik ve Strese Yatkinlık Düzeylerinin Sosyal Fobiye Yordamadaki Rolü” isimli araştırmada, bireylerdeki öz-yeterlilik ve strese yatkinlık düzeylerinde sosyal fobi üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul’da ikamet eden ve İstanbul’daki çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 235 kadın ve 249 erkek olmak üzere toplamda 584 bireyden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak aracı olarak, “Sosyodemografik Veri Formu”, “Genel Öz yeterlik Ölçeği”, “Strese Yatkinlık Ölçeği” ve “Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz-yeterlilik puanlarındaki artış, sosyal kaygı puanlarıyla kaygı ve kaçınma alt boyutlarındaki artışı yordamakta ayrıca yılmama ve sürdürme çabası puanlarındaki artışlar sosyal kaygı puanlarıyla kaygo ve kaçınma alt boyutlarındaki azalışı yordadığı tespit edilmiştir. Bireylerin kendilerine zaman ayırmalarıyla strese yatkinlık düzeylerindeki artışlar, kaçınma düzeylerindeki ve sosyal kaygı düzeylerindeki artışı yordadığı kanıtlanmıştır.

Calaguas ve Consunji (2022), “A structural equation model predicting adults’ online learning self-efficacy” isimli araştırmada akademik öz-yeterlilik, bilgisayar kullanımı öz-yeterliliği, öğrenme yönetim sistemi öz-yeterliliği, internet ve bilgi arama öz-yeterliliği ve çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliği arasındaki teorik ilişkilerine etkilenilerini incelemektedirler. Araştırmanın çalışma grubu, Filipinlerde ikamet eden ve İngilizce bilen, 18 yaş üstü 224 öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilk olarak, akademik öz-yeterliliğin bilgisayar kullanımı öz-yeterliliği, öğrenme yönetim sistemi öz-yeterliliği ve internet ve bilgi öz-yeterliliği ile pozitif yordayıcı ilişkilere sahip olduğunu kanıtlanmıştır. İkinci olarak, modelleme bilgisayar kullanımı öz-yeterliliği, öğrenme yönetim sistemi öz-yeterliliği ve internet ve bilgi öz-yeterliliğinin çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliğini pozitif yönde yordadığı kanıtlanmıştır.

Vidergor (2023), “The effect of teachers’ self- innovativeness on accountability, distance learning self-efficacy, and teaching practices.” isimli araştırmada, öğretmenlerin öz yenilikçiliğinin hesap verebilirlik, uzaktan eğitim öz-yeterliliği ve öğretim uygulamaları üzerine etkilerini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, İsrail’de görev yapan toplamda 200 ilköğretim ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öz-

yenilikçiliği, uzaktan eğitim öz-yeterliklerini, hesap verebilirliklerini ve uzaktan eğitim öğretim uygulamalarını önemli ölçüde etkilediği kanıtlanmıştır. Deneyimin kişisel yenilikçiliği doğrudan etkilediği hatta daha yaşlı ve daha deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenlere kıyasla uzaktan eğitimi benimseme ve kullanma konusunda daha yenilikçi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte mesleki gelişimin uzaktan eğitim öz-yeterliliği etkilediği ancak öğretmenlerin öz-yenilikçiliği üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı kanıtlanmıştır.

2.4.2. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri” isimli araştırmasında, katılımcıların akademik motivasyon ve akademik öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelemektedir. Araştırmaya, toplamda 202 beden eğitimi öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak için “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” tercih edilmiştir. Akademik motivasyonun cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre, sınıf düzeyine göre ise 1. sınıf ve 4. sınıftaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterliliğin ise cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak sınıf düzeyine göre ise 3. sınıftaki öğretmen adayı lehine farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca akademik motivasyon ve öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güdül (2015), “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi” isimli doktora tezinde üniversite öğrencilerinde “Öz-Belirleme Kuramına” dayanan motivasyon türlerine bağlı olarak motivasyon profil düzeyleri ve sahip oldukları profillere göre cinsiyet, başarı, psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ilişkilerini incelemektedir. Çalışmanın araştırma grubu, Anadolu Üniversitesi’de öğrenim gören 1700 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “İhtiyaç Doyumu Ölçeği”, “Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Bilgi Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerden motivasyonun 3 farklı profilinin sergilendiği görülmektedir; “yüksek düzey motivasyonlu profil”, “orta düzey motivasyonlu

profil” ve “düşük düzeyde motivasyonlu profil”. Yüksek düzey motivasyona sahip profildeki öğrenciler diğer profillerdeki öğrencilerle karşılaştırıldığında, akademik erteleme davranışlarını daha az sergilendiği buna karşın hayatlarında daha fazla doyum düzeyine sahip olduğu ve psikolojik ihtiyaçlarında ise daha yüksek doyum düzeyine sahip olduğu kanıtlanmıştır.

Huang, Lv ve Wu (2016), “Relationship Between Intrinsic Motivation and Undergraduate Students’ Depression and Stress: The Moderating Effect of Interpersonal Conflict” isimli araştırmada akademik içsel motivasyon üzerinde kişiler arası çatışma, stres ve depresyonun etkisi incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Çin’deki bir tıp fakültesinde öğrenim gören 191 erkek ve 346 kadın olmak üzere toplamda 537 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır . Araştırmada veri aracı olarak motivasyonu ölçek için “Motivated Strategies for Learning Questionnaire”, kişiler arası çatışma düzeyi için “Interpersonal Conflict at Work Scale”, stres düzeyi için “Perceived Stress Scale” ve depresyon düzeyi için “Center for Epidemiologic Studies Depression Scale” kullanılmıştır (Huang, Lv ve Wu, 2016, s. 530-531). Araştırmanın sonucunda akademik içsel motivasyonun depresyon ve stres ile negatif yönde iken kişiler arası çatışmada ise pozitif yönde ilişkisi olduğu kanıtlanmıştır.

Karakuyu ve Karakuyu (2016), “Motivasyon Ve Öz-Yeterliğin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) Katkısı” isimli araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri”ne motivasyon ve öz-yeterlilik değişkenlerinin katkısının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, üç farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 331 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları, “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği”, “Motivasyon Ölçeği” ve “Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz-yeterlilik değişkeninin sınıf öğretmenlerinin “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri”ne istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, motivasyon değişkeninin ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bektaş ve Karagöz (2017), “Öğretmen Adaylarının Tutum ve Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarında 4.

Sınıf öğretmen adaylarının ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını görmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 akademik yılında Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” ve “McClelland’ ın Güdüleme Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarında motivasyon düzeyleri eğitim türüne göre farklılaşmaların olduğu, ancak cinsiyet, yaş ve okuduğu bölüm ve mezun bölümlerinin ise farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının tutum düzeylerinde ise cinsiyet ve eğitim türü değişkenlerinde farklılaşmanın olduğu buna karşın okuduğu ve mezun olduğu bölümlere göre ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Ekinci (2017), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler” isimli araştırmada öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğini ve öğrenim alanının seçimin üzerindeki içsel ve dışsal motivasyon etkenlerini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde 1. sınıfta öğrenim gören (298 kadın ve 151 erkek) toplamda 449 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır (s. 395). Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarında meslek ve alan seçiminde içsel motivasyonel etkenler yüksek düzeyde etkilerken, meslek ve alan seçiminde dışsal motivasyonel etkenlerin ise orta düzeyde etkilediği kanıtlanmıştır.

Fryer ve Bovee (2018), “Staying motivated to e-learn: Person and variable-centred perspectives on the longitudinal risks and support.” isimli araştırmada öğrencilerin e-öğrenme motivasyonları üzerine boylamsal bakış açılarını ve deneyimlerin potansiyel sonuçlarıyla bu sonuçların nasıl daha iyi olabileceğini incelemektedirler. Araştırmanın çalışma grupları Japonya'da özel bir üniversitede 2. sınıf öğrenim gören öğrencilerden İngilizce kursuna kayıtlı olan 642 öğrenciden oluşmaktadır (s. 11). Araştırmanın veri aracı olarak “Academic Amotivation Inventory” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda e-öğrenmenin başlangıçta eksiklikleri olan öğrenciler için çevrimiçi öğrenme motivasyonu için riskli

olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin e- öğrenme üzerindeki motivasyonlarında çevrimiçi eğitim için yetenek, değer ve çabanın etkili olduğu kanıtlanmış ayrıca öğrencilerin e-öğrenme motivasyonunda öğretmen çabalarının tek başına yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

Abuswireh (2020), “Öğretmen Adaylarının Motivasyon Düzeyleri İle Mesleki Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında, öğretmen adaylarında mesleki öz-yeterlilik algı düzeyleri ve motivasyon düzeyleriyle olan ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 akademik yılı Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören toplamda 550 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak, “Motivasyon Ölçeği” ve Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının sahip olduğu öz-yeterlilik algılarıyla motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Kılıçaslan (2020), “Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Motivasyon ve Devamsızlık Davranışları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, akademik motivasyon, devamsızlık tutum ve eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, “Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü”nden 339 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Okula Devam Tutumu Ölçeği” ve “Devamsızlık Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının “oldukça uyuyor”, akademik erteleme eğilimlerinin “bazen doğru/bazen yanlış” aralığında olduğu tespit edilmiştir. Okula devam tutum ve eğilimlerinin orta düzeyde bulunmuştur. Akademik erteleme, akademik motivasyon ve devamsızlık tutum ve eğilimleri arasındaki ilişkide akademik motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin erteleme eğilimlerinin az olduğu görülmüştür. Devamsızlık yapan öğrencilerin ise erteleme eğilimleri yüksek düzeyde iken akademik motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yüner (2020), “Investigation of the Relationship Between Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Success: The Case of Prospective Teachers”

isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik olarak akademik motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 akademik yılında “Yozgat Bozok Üniversitesi”nde öğrenim gören toplamda 322 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının iç motivasyon ve dış motivasyon ile öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu buna karşın motivasyonsuzluklarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarında öz-yeterlilik, iç ve dış motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2021), “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Çevrimiçi ve Kâğıt Kalem Uygulamalarının Karşılaştırılması” isimli araştırmada, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde yardımcı olabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan toplam 1054 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın veri aracı olarak “Öğretmenlik Mesleği Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kullanılan ölçeğin kağıt-kalem ve çevrimiçi olarak öğretmenlerin motivasyonunu değerlendirebilmek için kullanımının uygun olduğu kanıtlanmıştır.

Akpolat ve Oğuz (2022), “Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Güven, Umut ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli çalışmada, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven düzeyleri ile umut düzeylerinin motivasyon düzeylerine yordayıcılığını incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 360 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Örgütsel Güven Ölçeği”, “Umut Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerde örgütsel güven düzeyi, umut düzeyi ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca demografik bazı değerışkenlere göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi, umut düzeyi ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu kanıtlanmıştır.

Cayubit (2022), “Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students” isimli araştırmada üniversite öğrencilerinde öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik motivasyonlarını, öğrenme stratejileri seçimleri ve sınıf içinde katılım düzeylerine olan etkilerini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu toplamda 1002 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kolej ve üniversite sınıf ortamı için “College and University classroom environment inventory”, akademik motivasyon için “Academic motivation scale college version”, öğrenmede motive edilmiş stratejiler için “Motivated strategies for learning questionnaire” ve öğrenci derse katılım düzeyleri için “Student course engagement questionnaire” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme ortamlarının, üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin seçiminde, öğrenci katılım düzeyinde ve akademik motivasyonlarında olumlu etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır.

Özakşehir (2023) “Oyunlaştırma özellikleri ve içsel motivasyon ilişkisinin öz belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi” isimli yüksek lisans tez araştırmasında, oyunlaştırmının özellikleri ile içsel motivasyon arasındaki ilişkinin “Öz Belirleme Kuramı” kapsamında incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 37 gönüllü üniversite öğrencisinden oluşmaktadır (Ökakşehir, 2023, s. 19). Araştırmada veri toplama araçları olarak “Oyunlaştırma Özellikleri ile Sağlanan İhtiyaç Doyumu Ölçeği ve İçsel Güdülenme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, oyunlaştırma yöntemiyle en fazla özerklik ihtiyacını en az ise yeterlilik ihtiyacının doyurduğu kanıtlanmıştır. Oyunlaştırma ile elde edilen özerklik, yeterlilik, ilişkili olma ve ihtiyaç doyurma ile içsel motivasyon arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca içsel motivasyon ile en çok ilişkili ihtiyaçların özerklik, ilişkili olma ve yeterlilik olduğu belirtilmiştir.

2.4.3. Öz-düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Savoji, Niussha ve Boreiri (2013), “Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement” isimli araştırmada lise öğrencilerinde epistemolojik inançlar ile öz-düzenlemeli öğrenme

stratejileri ve akademi başarısı arasındaki ilişkiyi incelemekteydiler. Araştırmanın çalışma grubu, 268 kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” ve “Epistemological beliefs questionnaire” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik başarının epistemolojik boyutlar tarafından yordanabileceğini göstermiştir.

Varela, Abrami ve Upitis (2014), “Self-regulation and music learning: A systematic review” isimli araştırmada öz- düzenleme öğrenme modelinde yer alan süreçlerle müzik öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın sonucunda müzik öğreniminde farklı değişkenler arasındaki en güçlü ilişkinin öz- düzenlemeli öğrenme modelinin olduğu kanıtlanmıştır.

Kır (2015), “Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Geliştirilmesinde Portfolyo Kullanımının Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında ‘Ölçme Değerlendirme Dersi’ içerisinde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip olan öğretmen adaylarının, öz-düzenlemeli öğrenmelerinde portfolyo kullanımı etkisini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 akademik yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi, Biyoloji Öğretmenliği’nde öğrenim gören 4. Sınıf 30 öğretmen adayından oluşmaktadır (Kır, 2015, s. 52). Araştırmanın veri toplama araçları olarak “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler” ve “Öğrenme Yaklaşımları” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarında, öz-düzenlemeli öğrenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulanan portfolyo çalışmasının öz-düzenlemeli öğrenmenin gelişimine katkıda bulunduğunu kanıtlamıştır. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımına sahip olanlarda öz-düzenlemeli öğrenme becerilerindeki gelişimleri, stratejik öğrenme yaklaşımına sahip olan öğretmen adaylarından daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca yüzeysel öğrenen öğretmen adaylarının da derin öğrenme yaklaşımına doğru bir eğilimleri olduğu kanıtlanmıştır.

Çolakoglu (2016), “Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Yaklaşımlarının Çalışma Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının öz-düzenleme yaklaşımlarının ders çalışma becerilerinde ve akademik başarılarındaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde “Bülent Ecevit Üniversitesi”, Ereğli Eğitim

Fakültesi’nden 1209 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Hareket ve Değerlendirme Ölçeği” ve “Çalışma Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel sonucunda, öğretmen adaylarında hareket yaklaşım düzeylerinin değerlendirme yaklaşım düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adayları çalışma becerilerinden yoğunlaşmada kendilerini en güçlü görürken, zaman yönetiminde ise en zayıf olarak gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmanın ilişkisel sonuçlarında, öğretmen adaylarında öz düzenleme yaklaşımları ve çalışma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Çalışma becerileriyle hareket yaklaşımları arasında orta düzeyde, değerlendirme yaklaşımları ise düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Yot- Domínguez ve Margelo (2017), “University Students’ Self-Regulated Learning Using Digital Technologies” isimli araştırmada, üniversite öğrencilerinin dijital teknolojileri plan yapmak, kendi öğrenmelerini organize etmeleri ve kolaylaştırmaları için gerçekten kullanıp kullanmadıklarını incelemektedirler. Araştırmanın çalışma grubunu, İspanya’ da farklı üniversitelerde öğrenim gören toplamda 711 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Survey of Self-regulated Learning” (Üniversitede Teknoloji ile Öz-düzenlemeli Öğrenme Anketi) kullanılmıştır (Yot ve Margelo, 2017, s. 3). Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin, dijital teknolojiyi sık kullanan kişiler olsalar bile, kendi öğrenme süreçlerini düzenlemek için bu teknolojileri kullanmama eğiliminde olduğu ve analiz edilen tüm teknolojilerin internet üzerinden bilgi arama ve anlık iletişim araçları olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, en genelleştirilmiş öz-düzenleme öğrenme stratejilerinin sosyal destekle ilgili olduğu görülmüştür.

Çiçek (2018), “Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri ve Öğrenmede GÜdülenme Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmada, güzel sanatlar fakültesindeki öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile öğrenmedeki güdülenme düzeylerinin incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, “Gaziantep Üniversitesi” Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim gören toplamda 147 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak, ‘Öğrenmede GÜdülenme ve Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği’ kullanılması

tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öz-düzenleme becerileri düşük düzeyde olduğu bununla birlikte cinsiyete, bölüme ve akademik başarılarına göre az da olsa farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen güdülenme puanlarının cinsiyet ve bölümlere göre farklılaşmanın olmadığı ancak akademik başarılarına göre az da olsa farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz-düzenleme ve güdülenme arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

İlter (2019), “Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyleri ve Akademik Erteleme Eğilimleri” isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinin ve akademik ertelemelerinin çeşitli değişkenlere göre incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 akademik yılında “Cumhuriyet Üniversitesi” Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyan toplamda 350 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak, “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; kadın öğretmen adayların, alt sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının, düzenli spor yapan ve ders başarı algısı yüksek olan öğretmen adayların öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz-düzenlemeli öğrenme becerileri artan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Dağyar ve Şahin (2020), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öz Düzenleme Öğrenme Stratejilerinin ve Akademik Başarılarının Öz Yeterlik İnançlarını Yordama Gücü” isimli çalışmada, öğrencilerde öğrenme süreçlerinde kullanmış oldukları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve akademik başarının, öğrencilerin öz-yeterliliklerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu “Akdeniz Üniversitesi” Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Güdülenme Ölçeği” ve “Bilişsel, Metabilişsel ve Zaman/Çevre Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarının öz-yeterlilik inançlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Filiz ve Doğar (2021), “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterliliklerine Etkisi” isimli

araştırmada, öğretmen adaylarında akademik erteleme öz-düzenleme ve öz-yeterlilik üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, “Afyon Kocatepe Üniversitesi” ve “İnönü Üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu”nda öğrenim gören toplamda 240 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak “Genel Öz Yeterlik Ölçeği”, “Akademik Erteleme Ölçeği” ile “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmaktadır. Araştırmanın sonucunda, akademik erteleme eğiliminin öz-düzenleme becerisi ile öz-yeterlilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barut Tuğtekin (2022), “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmada, çevrimiçi ortamlarda öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşim türlerinde öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 akademik yılı güz döneminde İnönü Üniversitesi’nde öğrenim gören çevrimiçi ankete gönüllü olarak katılan toplamda 190 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında daha fazla zaman geçirmesi durumunda öz düzenleme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımları artmasıyla öz düzenleme davranışlarına da olumlu katkısı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerinden akademik başarıları yüksek olanların, akademik başarıları düşük olanlara göre çevrimiçi öz düzenleme düzeyleri ile öğrenci-öğretmen etkileşimine dayanan öz düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bilgili ve Keklik (2022), “Akademik Öz Yetkinlik ile Akademik Öz Düzenleme Arasındaki İlişkide Akademik Motivasyonun Aracı Rolü” isimli araştırmasında, öğrencilerin akademik öz-yetkinlik ve akademik öz-düzenlemeyle olan ilişkisinde akademik motivasyonun aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden toplam 388 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği”,

“Akademik Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öz-yetkinlik ve öz-düzenleme arasındaki ilişkide motivasyonun kısmi olarak aracı rolünün olduğu tespit edilmiştir.

Çivril ve Aruğaslan (2022), “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi: ISUBÜ Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu Örneği” isimli araştırmada, eğitimlerinin tümünü uzaktan öğretim yolu ile alan öğrencilerde öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, “Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu”nda öğrenim görmekte olan toplamda 141 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin alt boyutları da dahil olmak üzere yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yaşa ve medeni durum değişkenlerine göre, 18-24 yaş aralığı ve bekar öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Öz-düzenleme becerilerinin “Fiziksel Ortamı Yönetme” alt boyutunun yaş, medeni durum ve çalışma durumu değişkenlerine göre 18-24 yaş aralığı, bekar ve çalışmayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. “Çaba Yönetimi” alt boyutunun ise sadece cinsiyet değişkenine bağlı farklılaşmanın olduğu ve kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Mustapha, Zakaria, Yahaya, Abuhassna, Mamman, Isa ve Kolo (2023), “Students’ Motivation and Effective Use of Self-regulated Learning on Learning Management System Moodle Environment in Higher Learning Institution in Nigeria” isimli araştırmada, “Öğrenme Yönetim Sisteminde Öz Düzenlemeli Öğrenme Moodle Ortamı”nın üniversite öğrencilerinde motivasyon ve algı düzeylerine etkisini incelemektedirler. Araştırmanın çalışma grubu, Borno Eyaleti’nde öğrenim gören 96 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile “Motivation Strategies for Learning Questionnaire” ölçeği kullanılmaktadır. Araştırmanın sonucunda, Moodle’ın bir öğrenme aracı olarak kullanılmasının yönetim sistemi lisans öğrencilerinin öğrenme becerilerini geliştirir ve onları daha çok çalışmaya motive ettiği kanıtlanmıştır.

Aksoy ve Türker (2023), “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişken Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada, çevrim içi ortamda öğretmen adaylarında öz-düzenleme becerisini, flüt çalma becerisini ve sürece dair görüşlerini incelemektedirler. Araştırmanın çalışma grubu, İç Anadolu’da bir üniversitede 2020-2021 akademik yılı, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan 8 kadın 1 erkek toplamda 9 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öz-Düzenlemeli Çevrimiçi Öğrenme Ölçeği” kullanılmaktadır. Araştırmanın sonucunda, uygulamanın öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilere bir katkısının olmadığı, bunun yanı sıra öğretmen adaylarının flüt çalma becerisinde hem teknik hem de müzikal yönden anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Özetle, öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların gerek ulusal ve gerekse uluslararası alanda yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öz-yeterlilik, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik çeşitli üniversiteelrde ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerde farklı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümü, yaş...) göre araştırıldığı gözlenmiştir. Ayrıca öz-yeterlilik, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin bir arada incelendiği çalışmaların oldukça az olduğu da görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanıp analiz edilmesi sürecine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algısının çeşitli değişkenlere göre etkisini ortaya koymayı amaç edinen betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu kontrol etmeye gerek duymayarak araştırmayı yapan kişi tarafından ortaya çıkarmayı amaç edinmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Özcan, Karadeniz & Demirel, 2017). Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin hem varlığını hem de derecesini belirlemeyi hedef edinen araştırma modelidir (Karasar, 2020, s. 114). Yapılan bu araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri ne derece etkilediğine dair yordama çalışması da yapılmıştır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyonları ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm gibi belirlenen bağımsız değişkenlere bağlı olarak nasıl farklılaştığını incelemektedir; bu da çalışmanın nedensel karşılaştırma araştırması niteliğini ortaya koymaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, elverişli örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma, 2021-2022 Bahar Dönemi'nde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde Türkçe Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Pandemi sonrası etkiler nedeniyle mevcut olanlarla sınırlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine yönelik dağılımları tablolar ile sunulmuştur.

Tablo 3.1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	293	63,70
Erkek	167	36,30
Toplam	460	100

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 293’ü (%63,70) kadın, 167’si (%36,30) erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımı

Bölümler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe Öğretmenliği	167	36,30
Özel Eğitim Öğretmenliği	152	33,04
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	141	30,66
Toplam	460	100

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 167’si (% 36,30) Türkçe Öğretmenliği, 152’si (%33,04) Özel Eğitim Öğretmenliği ve 141’i (%30,66) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği bölümlerinden oluştuğu görülmektedir. Bölüm değişkenine göre bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en fazla Türkçe Öğretmenliği, daha sonra sırası ile Özel Eğitim Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Sınıf	125	27,18
2.Sınıf	125	27,18
3.Sınıf	93	20,21
4.Sınıf	117	25,43
Toplam	460	100

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 125’i (%21,18) 1.sınıf, %125’i (27,18) 2.sınıf, 93’ü (%20,21) 3.sınıf ve 117’si (%25,43) 4.sınıf öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Sınıf değişkenine göre dağılımın dengeli dağılım olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği”, “Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “Genel Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklere dair detaylı bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölümlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir form kullanılmıştır. Formda, belirlenen değişkenler için kapalı uçlu sorular tercih edilmiş olup öğretmen adaylarından kendilerine göre en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmektedir.

3.3.2. Genel Özyeterlilik Ölçeği (GÖÖ)

Sherer ve arkadaşlarının (1982) geliştirmiş olduğu “Genel Özyeterlilik Ölçeği” Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Likert tipli formunda “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak yanıt aranmaktadır. Her sorunun puanı 1-5 arasında değişim göstermektedir. 1 “Hiç” ve 5 “Çok İyi” olarak düzenlenmiştir.

Ölçekte faktör yapısı için açımlayıcı faktör analizi ve temel bileşenler yöntemi kullanılmıştır. Öz-değeri 1 ve üstü olan 3 alt boyut belirlenmiş olup birinci alt boyut özdeğeri 4.150, ikinci alt boyut özdeğeri 1.786 ve üçüncü alt boyut özdeğeri ise 1.114 olarak hesaplanmıştır. Varyansları sırası ile %20.2, %11.9 ve %9.5’tir. Buna göre ölçekte belirlenen alt boyutlar “Başlama”, “Yılmama” ve “Sürdürme Çabası-Israr” olarak isimlendirilmiştir.

“Başlama” alt boyutu 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 17 maddelerini, “Yılmama” alt boyutu 3, 13, 14, 15, ve 16. maddelerini içerir. “Sürdürme Çabası-Israr” alt

boyutunda ise 1, 8 ve 9. maddeleri yer almaktadır. Ölçekte 8. maddenin Ölçekte 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters maddeler olarak düzenlenmiştir. Ölçekteki toplam puan aralığı 17-85 arasındadır. Toplam puanın artması öz-yeterlilik inancının da arttığını göstermektedir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 18 yaş ve üstündeki en az 5 yıllık eğitimi olan 895 kişiye uygulanarak yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach alfa katsayısı 0.80 bulunmuş, iki yarım güvenirlik analiz sonuçlarına göre Guttman Split-half katsayısı 0,77 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin her maddesi için madde bırakma tekniğiyle Cronbach alfa katsayıları ayrı ayrı hesaplanmış olup Cronbach alfa değerleri 0,78 ile 0,81 arasında olduğu bulunmuştur. Bu ölçeğin geçerlilik çalışmalarında “Beck Depresyon Ölçeği” değeri -.492, “Spielberger Sürekli Kaygı Envanteri” değeri -.342 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öz-yeterlilik inancı ile kavramsal ilişki gösteren değişkenlerin değerlendirilmesinde kullanılan “Kontrol Odağı Ölçeği” değeri -.302 ve “Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” değeri 0.575 olarak bulunmuştur. Bu ölçekte ölçüt bağıntılı geçerlilik çalışması da yapılmış, ölçekte depresyon kaygısı düşük ve yüksek olan gruplar içimn ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında tüm ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.868 olarak hesaplanmış ve her bir maddenin Cronbach alfa değerlerinin 0.853 ile 0. 877 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca alt boyutların güvenirlik iç tutarlılık katsayıları ise başlama 0.863, yılmama 0.646 ve sürdürme 0.561 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği (ÜÖMÖ)

Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği” ilk olarak 43 maddeden oluşan ölçek, temel bileşenler faktör analizinin uygulanması sonucunda KMO değeri 0.89 bulunmuş ve analiz sonucunda ölçek 3 faktöre yüklendiği tespit edilmiş ve toplam varyansı 1. faktör %27.8’ ini, 2. faktör %11.9’ unu ve 3. faktör %6.8’ini açıkladığı belirtilmiştir. Alt faktörler toplamda toplam varyansın %46.6’ sını açıkladığı görülmektedir. Analiz sonucuna bağlı olarak %35 in altında kalan ve birden fazla faktöre yüklenmiş olan ölçek maddeleri elenereki, toplamda 26 maddeden oluşan geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinde

Motivasyon Ölçeği” elde edilmiştir. 26 maddeye uygulanan Varimax rotasyonu ile yapılan faktör analizi sonucunda tüm alt faktörler toplam varyansın %53.5’ünü açıkladığı belirtilmiştir.

Toplam 26 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçek, dörtlü likert tipli olup 1-4 arası derecelendirme ile; 1 Bana hiç uymuyor, 2 Bana biraz uyuyor, 3 Bana oldukça uyuyor ve 4 Bana tamamen uyuyor yanıtlarına karşılık şekilde kurgulanmıştır. Alt boyutlar “İçsel motivasyon”, “Dışsal motivasyon” ve “Motivasyonsuzluk” şeklindedir. “İçsel Motivasyon” alt boyutu, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 24, 25 ve 26. maddelerden, “Dışsal motivasyon” alt boyutu, 4, 13, 14, 20 ve 21. maddelerden ve “Motivasyonsuzluk” alt boyutu 5, 9, 17, 22 ve 23. maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlama yapılan madde yer almamaktadır. Ölçekteki toplam puan aralığı 26-104 arasındadır. Toplam puanın artması motivasyon düzeyinin de arttığını göstermektedir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Türkiye’de farklı üniversitelerde öğrenim gören ve yaş aralığı 17-30 arasında değişen 202 üniversite öğrencisine uygulanarak yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için iç tutarlılık ve test-tekrar test analizleri yapılmıştır. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarının iç tutarlık için Cronbach’s alfa katsayı değerleri sırası ile 0.93, 0.77 ve 0.65 olarak belirtilmiştir. Motivasyonsuzluk alt boyutunun katsayı değeri biraz düşük olmasına rağmen kabul edilebilen bir değerdir. Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin geçerlilik çalışmalarında, ölçüt bağıntılı geçerlilik ve ayırt edici geçerlilik yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlilik için Vallerand’ın “Akademik Motivasyon Ölçeği” uygulanmış ve iki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında, tüm ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.852 olarak hesaplanmış, alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise motivasyonsuzluk 0.803, içsel motivasyon 0.930 ve dışsal motivasyon 0.539 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ)

Velipaşaoğlu ve Musal (2017) tarafından geliştirilen “Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ilk olarak 28 madde olarak hazırlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda faktör yüklerinin yetersiz olduğu kabul edilen 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler şunlardır:

- “Uzun çalışma süreçlerinde ara veririm”
- “Çalışma sürecinde yaptığım hatalardan geleceğe yönelik ders çıkarırım”
- “Hedeflerim doğrultusundaki gelişimim için kendimi ödüllendiririm”
- “Öğrendiklerimin kontrol edilmesine gereksinim duyarım”
- “Kendi kararlarımı vermekten hoşlanırım.”

Özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi ölçeği, beşli likert tipli olup 1-5 arasında derecelendirme ile 1 Hiçbir zaman, 2 Ender olarak, 3 Bazen, 4 Sıklıkla ve 5 Her zaman yanıtlarına karşılık gelecek şekilde kurgulanmıştır. Ölçek toplamda 23 madde ve 6 alt boyuttan meydana gelir. Alt boyutlar; üstbilis stratejileri, planlama stratejileri, başarı beklentisi ve içsel motivasyon, kişisel sorumluluk ve disiplin, dış etkenler ve öğrenme stratejileridir. “Üstbilis stratejileri” alt boyutunda yer alan maddeler 9, 10, 15, 16, 21 ve 23. maddeler iken “Planlama stratejileri” alt boyutunda yer alan maddeler 6, 7 ve 8. maddelerdir. “Başarı stratejileri” alt boyutunda 2, 5, 14, 17 ve 20. maddeler, “Kişisel sorumluluk stratejileri” alt boyutunda 3. ve 4. maddeler, “Dış etkenler stratejileri” alt boyutunda 18, 19 ve 20. maddeler, “Öğrenme stratejileri” alt boyutunda 11, 12 ve 13. maddeler yer almaktadır. Ölçekte ters kodlanan soru yer almamaktadır.

Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören 328 öğrenci uygulamaya katılmış, 232 öğrencinin veri analizi uygun bulunmuştur. Ölçekten 23-105 arasında puan alınmaktadır. Alınan puan arttıkça özdüzenlemeli öğrenme becerileri de artacaktır. Ölçeğin güvenirliğinde ölçeğin geneli için Cronbach’s alpha değeri 0.839 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda; üstbilis stratejileri iç tutarlılık katsayısı 0.610, planlama stratejileri iç tutarlılık katsayısı 0.777, başarı beklentisi ve içsel motivasyon iç tutarlılık katsayısı 0.728,

kişisel sorumluluk ve disiplin iç tutarlılık katsayısı 0.777, dış etkenler iç tutarlılık katsayısı 0.675 ve öğrenme stratejileri iç tutarlılık katsayısı 0.630 bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğinde uzman görüşü ve yapı geçerliliğinde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analizlerde SPSS 22 programı kullanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında, ölçeğin genel iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.921 olarak bulunmuştur. Alt boyutların iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise üstbiliş stratejileri 0.805, planlama stratejileri 0.836, başarı beklentisi ve içsel motivasyon 0.767, kişisel sorumluluk ve disiplin 0.852, dış etkenler 0.636 ve öğrenme stratejileri 0.717 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında araştırmacı, anketleri fotokopiyle çoğaltma ve online anket formu şeklinde veri toplamayı planladığı üniversitenin eğitim fakültesindeki hedef gruba ulaşp anketleri doldurmalarına yardımcı olmuştur. Uygulama süresi ise toplam bir ay kadar sürmüştür.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırma problemi için toplanan verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı yapılması gereken analizlere doğru karar verebilmek için Kurtosis (Basıklık) - Skewness (Çarpıklık) değerleri ve Kolmogorov-Smirnow testi ile verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2.00 ile +2.00 arasında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (George & Mallery, 2019). Ayrıca dağılımların normal olması için Kolmogorov-Smirnow testinin p değerinin 0.005'ten büyük olması beklenmektedir. Tablo 3.4.'da verilerin dağılımlarına ait istatistikler sunulmuştur.

Tablo 3.4: Ölçeklerin Basıklık-Çarpıklık Değerleri

Ölçek	Basıklık		Çarpıklık		Kolmogorow-Smirnov (p)
	Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
Öz-yeterlilik Algıları	-0,370	0.114	-0,351	0.227	0.66
Motivasyon	-0,279	0.114	0,035	0.227	0.42
Öz-düzenlemeli Öğrenme	-0,324	0.114	0,222	0.227	0.43

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur. *Kolmogorow-Smirnov Testi*, $p>0,05$

Tablo 3.4 incelendiğinde, öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenmeye ait basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin -2.00 ile +2.00 arasında değişim göstermesi ve Kolmogorov-Smirnow test sonuçlarının $p>0,05$ olması nedeniyle verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilmektedir. Tüm bu değerlere bakıldığında, araştırmanın veri analizlerinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Birinci alt probleme ait bulguların analizinde; verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri incelenmiştir. Puan ortalamaları yorumlanırken puan aralıkları;

1,00-1,80 “Hiç katılmıyorum”

1,81-2,60 “Kısmen katılıyorum”

2,61-3,40 “Kararsızım”

3,41-4,20 “Çoğunlukla katılıyorum”

4,21-5,00 “Tamamen katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

İkinci alt probleme ait bulguların analizinde öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” analizi, bölüm ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında ise “Kruskal-Wallis” analiz sonuçları incelenmiştir. Elde edilen verilerin nicel olarak karşılaştırılmasında; iki grup arasındaki farklılaşmasının incelenmesinde Mann-

Whitney U Testi, ikiden fazla grup arasındaki farklılaşmasının incelenmesinde ise Kruskal-Wallis Testi tercih edilmektedir.

Üçüncü alt probleme ait bulguların analizinde “Pearson Momentler Çarpımı” korelasyon katsayı değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilerin korelasyon katsayı değerleri yorumlanırken değerlerin işaretlerine bakılmaksızın;

1,00-0,71 aralığı “Yüksek düzeyde ilişki”

0,70-0,31 aralığı “Orta düzeyde ilişki”

0,30-0,00 aralığı “Düşük düzeyde ilişki” şeklinde yorumlanmıştır. (Büyüköztürk, 2019, s. 32).

Dördüncü alt problemde öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkide öz yeterlilik algılarının aracılık rolü ne düzeyini belirleyebilmek için “PATH Analizi” uygulanmıştır. PATH (yol) analizi, değişkenler arasındaki etkileşimin sonuçlarını çoklu regresyon düzeyleriyle açıklayan ve ve daha anlaşılır olması için görselde şematize edilebilen bir istatistik tekniğidir. Path analizinde Yapısal Eşitlik Modelleme tercih edilmiştir. Yapısal Eşitlik Modelleme, araştırmacının test etmek istediği hipotezin, araştırma için toplanan verilerle uyumunun test edilmesidir (Çolakoğlu, 2016, s. 39).

Beşinci alt problemde öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini inceleyebilmek için “Regresyon Analizi” uygulanmıştır. Regresyon analizi, değişkenlerin birbiriyle olan etkileşimini denklem üzerinden yorumlanmasıdır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen problemlere ilişkin bulgu ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının motivasyon, öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulgular elde edilirken aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ölçek puanlarına ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları, Motivasyon ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Ortalamaları

Ölçekler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Öz-yeterlilik Algıları	460	1.71	5.00	3.70	0.63
Motivasyon	460	1.42	4.85	3.50	0.61
Öz-düzenlemeli Öğrenme	460	1.65	5.00	3.91	0.60

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1 incelendiğinde öz-yeterlilik algıları ölçeğine ait puanları ($\bar{X}$ =3.70; Ss=0.63) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarına katıldıkları görülmektedir. Motivasyon ölçeğine ait puanları ($\bar{X}$ =3.50; Ss=0.61) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının motivasyon ölçeğine katıldıkları görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeğine ait puanları ($\bar{X}$ =3.91; Ss=0.60) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin katıldıkları görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre farklılıklarına ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.2: Öğretme Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları, Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılıkları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	U	P
Öz-yeterlilik Algıları	Kadın (1)	293	3.74	0,65	21623,00	0,038*
	Erkek (2)	167	3.63	0,60		
Motivasyon	Kadın (1)	293	3.59	0,60	18962,00	0,000*
	Erkek (2)	167	3.34	0,64		
Öz-düzenlemeli Öğrenme	Kadın (1)	293	4,20	0,64	19878,00	0,001*
	Erkek (2)	167	3,94	0,80		

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur. * $p<0.05$

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını göstermek için uygulanan “Mann-Whitney U Testi” sonuçlarına göre öz-yeterlilik algılarında cinsiyete göre farklılık göstermektedir ($U= 21623,00$, $p<0.05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ortalamaları ($\bar{X}=3,74$, $Ss=0,65$) erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ortalamalarına ($\bar{X}= 3.63$, $Ss=0,60$) göre daha yüksektir ve kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını göstermek için uygulanan “Mann-Whitney U Testi” sonuçlarına göre motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık göstermektedir ($U= 18962,00$, $p<0.05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının motivasyon ortalamaları ($\bar{X}=3,59$, $Ss=0,60$) erkek öğretmen adaylarının motivasyon ortalamalarına ($\bar{X}= 3.34$, $Ss=0,64$) göre daha yüksektir ve kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenmelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını göstermek için uygulanan “Mann-Whitney U Testi” sonuçlarına göre öz-düzenlemeli öğrenmelerin cinsiyete göre farklılık göstermektedir ($U= 19878,00$, $p<0.05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme ortalamaları ($\bar{X}=4,20$, $Ss=0,64$) erkek öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme ortalamalarına ($\bar{X}= 3,94$, $Ss=0,80$) göre daha yüksektir ve kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin bölümlere göre farklılıklarına ait bulgular aşağıdaki tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları, Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Bölümlere Göre Farklılıkları

Ölçekler	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	X^2	P	Fark
Öz-yeterlilik Algıları	Türkçe	167	234,78	0,63	2	2,92	0,23	Fark yok
	Özel Eğitim	152	240,24					
	PDR	141	214,94					
Motivasyon	Türkçe	167	230,81	0,62	2	1,91	0,38	Fark yok
	Özel Eğitim	152	219,98					
	PDR	141	241,46					
Öz-düzenlemeli öğrenme	Türkçe	167	230,91	0,60	2	0.39	0,82	

	Özel Eğitim	152	235,29					Fark yok
	PDR	141	225,71					

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenmelerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelemesi için uygulanan “Kruskal-Wallis Testi” sonuçlarına göre; Türkçe, Özel Eğitim ve PDR bölümleri arasında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin bu bölümlerde öğrenim gördükleri süre boyunca benzer düzeyde öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

Anlamlı farkın olmaması, öğretim programlarının ve öğretim yöntemlerinin bu bölümlerde benzer etkilere sahip olduğunu düşündürebilir. Bu durum, farklı bölümlerdeki öğrencilerin başarıları ve öğrenme süreçleri üzerinde öz-yeterlilik, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılıklarına ait bulgular aşağıdaki Tablo 4.4’ de sunulmuştur.

Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları, Motivasyon ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılıkları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	X^2	P	Fark
Öz-yeterlilik Algısı	1.Sınıf	125	236,15	0,64	3	5,31	0,15	Fark yok
	2.Sınıf	125	222,68					
	3.Sınıf	93	209,65					
	4.Sınıf	117	249,39					
Moti va sy on	1.Sınıf	125	227,53	0,62	3		0,75	

	2.Sınıf	125	241,46			1,21		Fark yok
	3.Sınıf	93	224,02					
	4.Sınıf	117	227,14					
Öz-düzenlemeli Öğrenme	1.Sınıf	125	234,89	0,71	3	4,81	0,19	Fark yok
	2.Sınıf	125	213,81					
	3.Sınıf	93	223,46					
	4.Sınıf	117	249,24					

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenmelerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi için uygulanan “Kruskal-Wallis Testi” sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme puanları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. Öz-yeterlilik algısı açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının sınıf düzeyine göre değişmediğini gösterir. Aynı şekilde, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinde de sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, sınıf düzeyinin öğrencilerin öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmen adaylarının motivasyon, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulguları elde etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.5.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Korelasyon Tablosu

	Öz-yeterlilik Algıları	Motivasyon	Öz-düzenlemeli Öğrenme
Öz-yeterlilik Algıları	1,00		
Motivasyon	0,34**	1,00	
Öz-düzenlemeli Öğrenme	0,64**	0,53**	1,00

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur. ** $p<0,01$

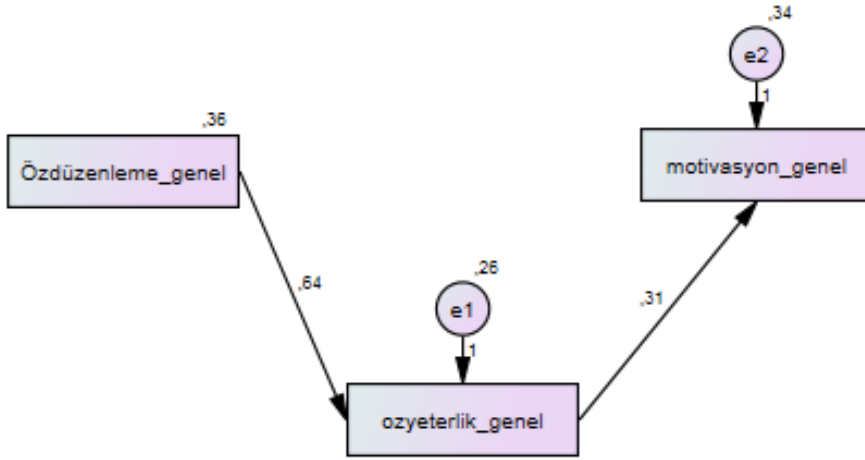
Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile motivasyon puanları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,34$; $p<0,01$); öz-yeterlilik algıları ile öz-düzenlemeli öğrenmeleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ($r=0,64$; $p<0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme puanları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,53$; $p<0,01$) olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problem “Öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkide öz yeterlilik algılarının aracılık rolü ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulguları elde etmek için Path analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara ait indeks değerleri aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.1: Aracı Modelin Path Analizi Sonuçları



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.6: Aracı Model ve Modifiye Edilen Modelin İndeks Değerleri

Model	Ki-kare Değeri (χ^2)	Serbestlik derecesi (Sd)	GFI	CFI	RMR	RMSEA
Aracı Model	102,832	1	0,88	0,71	0,05	0,05
Modifiye edilen model	,01	1	1,00	1,00	,00	,00

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.6 aracı modelin uyum indekslerini göstermektedir. Modelin uyumu, çeşitli uyum indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir:

İki model (“Aracı Model” ve “Modifiye Edilen Model”) arasında değerlendirme yaparken, model uyum indekslerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu indeksler, bir modelin veriye ne kadar iyi uyduğunu ölçmek için kullanılır.

Ki-Kare Değeri (χ^2): Bu değer, gözlemlenen ve model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisleri arasındaki farkı ölçer. Daha düşük bir χ^2 değeri, modelin verilere daha iyi uyduğunu gösterir. Bu durumda, "Modifiye Edilen Model"deki χ^2 değeri daha düşük olduğundan, bu model verilere daha iyi uymaktadır.

- Serbestlik Derecesi (Sd): Her iki modelde de serbestlik derecesi aynıdır, yani bu metrik her iki model arasında bir farklılık göstermemektedir.

- Goodness of Fit Index (GFI): GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir, ve daha yüksek bir değer daha iyi bir uyumu gösterir. "Modifiye Edilen Model"de GFI değeri 1.00'dir, bu da mükemmel bir uyum anlamına gelmektedir.

- Comparative Fit Index (CFI): CFI da 0 ile 1 arasında değişir ve daha yüksek değerler daha iyi bir uyumu gösterir. Yine, "Modifiye Edilen Model" bu indekste de mükemmel bir değere sahiptir.

- Root Mean Square Residual (RMR): Bu değer, gözlemlenen ve tahmin edilen kovaryans matrisleri arasındaki farkın ortalamasını ölçer. Daha düşük bir RMR değeri, modelin verilere daha iyi uyduğunu gösterir. "Modifiye Edilen Model"de RMR değeri 0.00'dir, bu da bu modelin verilere tam olarak uyduğunu göstermektedir.

- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): RMSEA da modelin uyumunun bir ölçüsüdür ve daha düşük değerler daha iyi bir uyumu gösterir. Her iki modelde de RMSEA değeri 0.05'tir, ancak "Modifiye Edilen Model"de bu değer 0.00'a düşmektedir.

İyilik Uyumu İndeksi (GFI): 0,88. GFI, 0 ile 1 arasında değerler alır ve 0,9 ve üzeri değerler genellikle iyi bir uyum olarak kabul edilir. Bu durumda, GFI değeri 0,88 olup, modelin uyumu kabul edilebilir düzeydedir.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI): 0,71. CFI, 0 ile 1 arasında değerler alır ve genellikle 0,95 ve üzeri değerler iyi bir uyum olarak kabul edilir. Bu durumda, CFI değeri 0,71 olup, modelin uyumu düşük kabul edilebilir.

Kök Ortalama Kare Hata (RMR): 0,05. RMR değeri, modelin uyumunu değerlendiren bir ölçüttür ve düşük değerler iyi uyumu gösterir. Bu durumda, RMR değeri düşük olduğu için modelin uyumu kabul edilebilir düzeydedir.

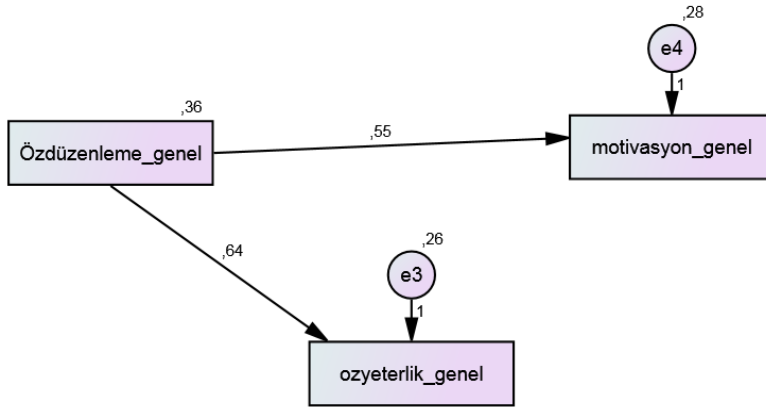
Kök Ortalama Kare Hata Yaklaşımı (RMSEA): 0,05. RMSEA, modelin uyumunu değerlendiren bir başka ölçüttür ve düşük değerler iyi uyumu gösterir.

0,05 ve altındaki değerler iyi bir uyum olarak kabul edilirken, 0,08'e kadar olan değerler kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilir. Bu durumda, RMSEA değeri 0,05'tir ve modelin uyumu kabul edilebilir düzeydedir.

Sonuç olarak, "Modifiye Edilen Model" tüm değerlendirme kriterlerine göre "Aracı Model"den daha iyi bir uyuma sahiptir. İstatistiksel olarak mükemmel bir uyum sağlamaktadır, bu da modelin verilere tam olarak uyduğunu göstermektedir. Ancak, bu mükemmel uyum bazen overfitting (aşırı uyum) sorununa işaret edebilir, bu yüzden modelin farklı örneklemeler üzerinde test edilmesi de önemli olabilir.

Model üzerinde yapılan modifikasyonlar sonucunda uyum indeks değerleri açısından modelin şekli Şekil 4.2'de sunulmuştur.

Şekil 4.2: Modifikasyonlardan sonra oluşan yeni model



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problem “Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir.

Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisine ait bulguları elde etmek için Regresyon Analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-yeterlilik algıları puanları bağımsız değişken olarak belirlenmiş, öz-düzenlemeli öğrenme puanları

ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Regresyon Analizi Tablosu

Model	Bağımsız Değişken	R	R ²	R ² 'deki Değişim	β	F	P
1	Motivasyon	0,53	0,28	0,28	0,53	178,32	0,00
2	Motivasyon Öz-yeterlilik	0,70	0,49	0,49	0,38 0,48	219,99	0,00

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tabloya göre, iki adımlı regresyon analizi sonucunda şu yorumlar yapılabilir:

1. Katman: Motivasyon bağımsız değişkeni kullanıldığında, bağımlı değişkendeki varyansın %28'i ($\%R^2 = 0,28$) açıklanmaktadır. Bu modelde motivasyonun bağımlı değişkene etkisi oldukça önemli ve anlamlıdır ($\beta = 0,53$, $F = 178,32$, $p = 0,00$). Bu, motivasyonun bağımlı değişken üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

2. Katman: Motivasyon ve öz-yeterlilik bağımsız değişkenleri bir arada kullanıldığında, bağımlı değişkendeki varyansın %49'u ($\%R^2 = 0,49$) açıklanmaktadır. Bu adımda, öz-yeterlilik değişkeninin eklenmesiyle R²'deki değişim %49 olarak görülmektedir. İkinci adımda, motivasyonun ($\beta = 0,38$, $p = 0,00$) ve öz-yeterliliğin ($\beta = 0,48$, $p = 0,00$) bağımlı değişkene etkisi oldukça önemli ve anlamlıdır. Bu sonuç, hem motivasyonun hem de öz-yeterliliğin bağımlı değişken üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu gösterir.

Sonuç olarak, bu analiz öğrencilerin motivasyon ve öz-yeterlilik düzeylerinin bağımlı değişken olan öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı ve önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlilik değişkeninin modele eklenmesi ile, bağımlı değişkendeki açıklanan varyans artmıştır. Bu durum, öz-

yeterlilik ve motivasyonun bir arada dikkate alındığında, bağımlı değişkenin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir.



SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin öz-yeterlilik algısı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma

Öğretmen adaylarının motivasyon, öz- düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlilik algılarına dair sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının motivasyon, öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin araştırma sonuçları şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ölçeğine çoğunlukla katıldıkları görülmektedir. Alanyazında bu araştırma sonucunu destekleyen pek çok çalışma (Uysal & Kösemen, 2013; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Dolgun, 2016; Şeker, 2017; Pul ve Aksu, 2017; Cantez, 2018; Sun ve Wang, 2020; Yüner, 2020; Calaguas ve Cansusji, 2022; Vidergor, 2023) bulunmaktadır. Uysal ve Kösemen (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olduğu bulunmuştur. Dolgun (2016) İngilizce öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleriyle ilgili yüksek lisans tez çalışmasında hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin genel öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Pul ve Aksu (2017), sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının matematik öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Vidergor (2023)’un öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin yüksek öz-yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. Calaguas ve Consunji (2022) Filipinler’de yaşayan 18 yaş üstü gençlerin akademik öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (s. 6240). Şeker (2017) müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin ile Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) beden eğitimi öğrencilerinin akademik öz-yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cantez (2018) çalışmasında katılımcıların öz-yeterlilikleri orta düzeyde olduğu bulmuştur. Sun ve Wang (2020), İngilizce öğrenimindeki öğrencilerin yazma ve

okuma öz-yeterlilikleri ile Özdemir ve Erdoğan (2017) sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öz-yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin ve Şahin (2017) ile Yüner (2020) araştırmalarında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik genel puanlarını orta düzeyde tespit etmişlerdir. Alanyazında araştırma sonuçları ile çelişen araştırmalar (Özgenel ve Deniz, 2020; Laouini, 2023) da bulunmaktadır. Özgenel ve Deniz (2020) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterliliklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Laouini (2023), okul müdürleri ile yapmış olduğu çalışmada öz-yeterliliklerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının motivasyon ölçeğine çoğunlukla katıldıkları görülmektedir. Alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla tutarlı olan araştırmalar (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; GÜDÜL, 2015; Şeker, 2017; Abuswerih, 2020; Kılıçaslan, 2020; Yüner, 2020; Akpolat & Oğuz, 2022) mevcuttur. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), beden eğitimi öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. GÜDÜL (2015)'ün üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik motivasyon düzeyleri, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon yüksek ve orta düzeyde iken motivasyonsuzlukları düşük düzeyde bulunmuştur. Şeker (2017), öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Kılıçaslan (2020), üniversitede farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu görmüştür. Abuswerih (2020) ise katılımcıların motivasyon düzeylerini orta düzey olarak tespit etmiştir. Yüner (2020) ise öğretmen adaylarının iç ve dış motivasyonlarını orta düzeyde, motivasyonsuzluklarını düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akpolat ve Oğuz (2022), yaptığı araştırmada katılımcıların yüksek düzeyde motivasyona sahip olduğunu bulmuştur. Alanyazında bu çalışma ile tutarlı olmayan çalışma (Özgenel & Deniz, 2020) da yer almaktadır. Özgenel ve Deniz (2020), eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeğine çoğunlukla katıldıkları görülmektedir. Alanyazında bu araştırmadaki olduğu gibi yüksek düzeyde öz-düzenlemeli becerilerinin görüldüğü çalışmalar (İlter, 2019; Sung & Wang, 2020; Çivril & Aruğaslan, 2022; Barut Tuğtekin, 2022) mevcuttur.

Barut Tuğtekin (2022), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme becerilerinin ortalamasının üstünde olduğunu ifade ederken, Çivril ve Aruğaslan (2022), öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine yüksek düzeyde katıldıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte İlter (2019), öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenmelerinin genel ortalama puanlarını orta düzeyde bulmuştur. Sung ve Wang (2020), İngilizce öğrenimindeki öğrencilerin yazma öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca alanyazında bu çalışma ile tutarlı olmayan çalışmalar (Çiçek, 2018) mevcuttur. Çiçek (2018), Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini çok az sergilediklerini sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca motivasyon, öz-yeterlilik algısı ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasında genel ortalama puanları arasında en yüksek değerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ait olduğu görülmektedir. Bu durum da öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerini yönebildiği ve kontrol edebildiği olarak ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılıklarına dair sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin araştırma sonuçları şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ortalamaları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ortalamaları, erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ortalamalarına göre daha yüksektir ve kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Öz-yeterlilik algısının puan ortalamasının kadın öğretmen adayları lehine sonuçlanması, cinsiyet ayrımcılığı ile karşı karşıya kalan kadınların öz-yeterliliklerinin farkında olması, karşılaştıkları ön yargıları yıkabilmek için daha fazla çaba harcaması ve kendilerine daha fazla güvenmeleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Alanyazı incelendiğinde bu çalışma ile benzerlik gösteren

araştırmaların (Özdemir & Erdoğan, 2017; şahin & şahin, 2017; Akdemir, Güneri & Akçaalan, 2018) olduğu görölmektedir. Özdemir ve Erdoğan (2017) sınıf öğretmeni adaylarında öz-yeterlilikleri, kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. şahin ve şahin (2017), öğretmenlerle yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin öz-yeterlilik puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuşlardır. Akdemir, Güneri ve Akçaalan (2018), öz-yeterlilik inancı kaynaklarının dolaylı yaşantılar dışında kalan alt boyutlarında (performans başarıları, psikolojik durum ve sözel ikna) cinsiyete bağlı farklılaşmanın olduğunu ve bu farklılaşmanın kadınlar lehine olduğunu belirtmektedir. Ayrıca alanyazında bu çalışmayla çelişen çalışmalara da (Cantez, 2018; Er, 2020; Erdemir, 2021) rastlanılmıştır. Er (2020) de erkek öğretmen adayların öz-yeterlilik algılarının kadın öğretmen adaylarından yüksek olduğunu bulmuşlardır. Erdemir (2021), özyeterlilik toplam puanlarının cinsiyet açasından değerlendirdiğinde anlamlı bir farklılaşmayı tespit etmiştir. Bu anlamlı farklılık, erkeklerin öz-yeterlilik puanlarının kadınların öz-yeterlilik puanlarından yüksek olmasıyla erkekler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu belirtmektedir. Cantez (2018) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşmanın erkek öğrenciler lehine olduğu görölmektedir. Bununla birlikte öz-yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmanın görölmediği araştırmalar (Uysal & Kösemen, 2013; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Menteş Köksoy, 2017; şeker, 2017; Cantez, 2018; Özgenel & Deniz, 2020; Yüner, 2020; Pul & Aksu, 2020) da alanyazında mevcuttur. Uysal ve Kösemen (2013) öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik inançlarının cinsiyete göre bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliliklerinin ve şeker (2017) ile Menteş Köksoy (2017) müzik eğitimi bölümü öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılık olmadığını kanıtlamıştır. Cantez (2018)'in araştırmasında katılımcılar arasında cinsiyete bağlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Yine Pul ve Aksu (2020) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin özyeterlilik inançlarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Özgenel ve Deniz (2020) de öğrencilerde akademik öz-yeterliliklerinin kız ve erkek öğrencilerde farklılık olmadığını kanıtlamıştır. Yüner

(2020) de öğretmen adaylarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını kanıtlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının motivasyon ortalamaları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının motivasyon ortalamaları, erkek öğretmen adaylarının motivasyon ortalamalarına göre daha yüksektir ve kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık vardır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyen araştırmalar (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; GÜDÜL, 2015; Ekinci, 2017; Yüner, 2020; Gayret, 2021) bulunmaktadır. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), öğretmen adaylarında motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine farklılaştığını bulmuştur. GÜDÜL (2015), araştırmasında kadın katılımcıların motivasyon düzeylerinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yine Ekinci (2017), öğretmen adaylarında cinsiyete bağlı motivasyon düzeylerini incelediği araştırmasında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylardan daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüner (2020), içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise erkek öğretmen adayların kadın öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Gayret (2021), okul öncesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada yine kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek motivasyona sahip olduğunu kanıtlamıştır. Buna rağmen alanyazında bu çalışma ile benzerlik göstermeyen çalışmalar (Şeker, 2017; Bektaş & Karagöz, 2017; Çiçek, 2018; Özgenel & Deniz, 2020; Kılıçaslan, 2020; Akpolat & Oğuz, 2022) olduğu görülmektedir. Bektaş ve Karagöz (2017), kadın ve erkek öğretmen adaylarında motivasyon düzeylerine dair bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Şeker (2017), müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin cinsiyete göre motivasyonların benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiçek (2018), araştırmasında kadın ve erkeklerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmanın olmadığını belirtmektedir. Akpolat ve Oğuz (2022) kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzer olduğunu kanıtlamışlardır. Özgenel ve Deniz (2020) ve Kılıçaslan (2020) yaptıkları araştırmalarda üniversite öğrencilerinin motivasyonlarında cinsiyetin bir farklılaşmaya neden olmadığını bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerileri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme ortalamaları erkek öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme ortalamalarına göre daha yüksektir ve kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre kadın öğretmen adaylarının kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçme, öğrenme süreçlerini düzenleme, kontrol etme ve yönetmeleri açısından erkek öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Alanyazında bu çalışmayla tutarlı olan çalışmalar (Çiçek, 2018; İlter, 2019; Çivril & Aruğaslan, 2022) bulunmaktadır. Çiçek (2018), öğrencilerin öz-düzenleme ortalama puanlarını cinsiyete göre incelediğinde kadınlar ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğunu diğer bir ifade ile kadınların bu davranışı erkeklere oranla daha daha çok sergilediğini sonucuna ulaşmıştır. İlter (2019), Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulu öğrencileriyle yaptığı araştırmada öz-düzenleme ortalamalarında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Çivril ve Aruğaslan (2022), uzaktan eğitimde öz-düzenleme becerilerinin kadınların daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Türkçe, Özel Eğitim ve Psikolojik ve Danışmanlık Rehberlik bölümleri arasında öz-yeterlilik algıları, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin bu bölümlerde öğrenim gördükleri süre boyunca benzer düzeyde öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Anlamlı farkın olmaması, öğretim programlarının ve öğretim yöntemlerinin bu bölümlerde benzer etkilere sahip olduğunu düşündürebilir. Bu durum, farklı bölümlerdeki öğrencilerin başarıları ve öğrenme süreçleri üzerinde öz-yeterlilik, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim alanyazında bu araştırma sonucuna destekleyen araştırmalar (Uysal & Kösemen, 2013; Çiçek 2018; Bektaş & Karagöz, 2017) da yer almaktadır. Uysal ve Kösemen (2013), öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik inançlarının öğrenim gördükleri bölümlerden kaynaklı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çiçek (2018) ile Bektaş ve Karagöz (2017) araştırmalarında farklı bölümlerde

okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin benzer olduğunu kanıtlamışlardır. Buna karşın alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmayan araştırmalar da (Çiçek, 2018; İlteri, 2019; Kılıçaslan, 2020; Yüner, 2020) bulunmaktadır. Çiçek (2018), Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada bölümlere göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin alt boyutlarına ait sonuçlarda anlamlılık düzeyinde farklılık olduğunu tespit etmiştir. “Planlama” alt boyutunda Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümündeki öğrencilerin Moda ve Tekstil Tasarımı bölümü öğrencileri arasında, “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma” alt boyutunda Moda Tekstil Tasarımı öğrencilerinin diğer bölüm öğrencileri arasında, “Tekrar ve Ezberleme” alt boyutunda Resim bölümü öğrencileri ile diğer bölüm öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlteri (2019), öğrencilerin okuduğu bölümlerle ilgili olarak öz-düzenlemeli öğrenmeye dair farklılaşmanın olduğunu bulmuştur. Kılıçaslan (2020), araştırmasında bölümler arasında motivasyon düzeylerinde farklılaşma olduğunu saptamıştır. Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencilerinin, bilgisayar mühendisliği öğrencilerine göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüner (2020), öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin bölüm değişkenine göre incelendiğinde, matematik ve fen bilgisi öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada Yüner (2020), motivasyon düzeylerini bölüm değişkenine göre içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinin farklılık olmadığını ancak dışsal motivasyon düzeylerinin matematik ve okul öncesi öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme puanları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. Öz-yeterlilik algısı açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının sınıf düzeyine göre değişmediğini gösterir. Aynı şekilde, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinde de sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, sınıf düzeyinin öğrencilerin öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Alanyazında bu araştırmayı destekleyen araştırmalar (Uysal & Kösemen, 2013; Menteş Köksal, 2017; Şeker, 2017; Özgenel & Deniz, 2020; Barut Tuğtekin, 2022)

mevcuttur. Uysal ve Kösemen (2013), öğretmen adaylarında öz-yeterlilik puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Pul ve Aksu (2020) ise sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine dair öz-yeterlilik puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Menteş Köksal (2017), müzik öğretimi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Şeker (2017) ile Özgenel ve Deniz (2020) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda öz-yeterlilik ve motivasyon puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Barut Tuğtekin (2022), üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ancak alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla uyumlu olmayan çalışmalar (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Özdemir & Erdoğan, 2017; Cantez, 2018; İlter, 2019; Yüner, 2020) da bulunmaktadır. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmaların olduğu bulmuştur. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek öz-yeterliliklerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) aynı çalışmada öğretmen adaylarının motivasyonlarının da sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. 1.sınıf öğretmen adaylarında ‘Kendini Aşma’ ve ‘Bilgiyi Kullanma’ alt boyutlarının 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına, ‘Keyif’ alt boyutunda ise 1. ve 4. sınıf öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu bulmuştur. Özdemir ve Erdoğan (2017), sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öz-yeterliliklerinin 3. sınıf ve 4. sınıf düzeylerinde farklılık olduğunu tespit etmiştir. Cantez (2018), öz-yeterlilik algılarının sınıf düzeyine göre 4. sınıf öğrencilerin 1.2. ve 3. Sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. İlteri (2019), öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. “Dışsal hedef belirleme” alt boyutunun 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine, “Öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik” alt boyutunun 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine, “Sınav kaygısı” alt boyutunun 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine, “Yineleme” alt boyutunun 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine, “Açıklama” 1. sınıf düzeyindeki

öğrencilerin lehine, “Yardım alma” alt boyutunun 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine, “Akran işbirliği” alt boyutunun 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine, “Emek yönetimi” alt boyutunun 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine, “Zaman ve çalışma ortamı” alt boyutunun 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu saptamışlardır. Yüner (2020) ise yaptığı çalışmada 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre öz-yeterliliklerinin sınıf düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının motivasyon, öz- düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiye dair sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmen adaylarının motivasyon, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin araştırma sonuçları şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile motivasyon puanları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki, öz-yeterlilik algıları ile öz-düzenlemeli öğrenmeleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme puanları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arttıkça motivasyon düzeyleri artacak, motivasyon düzeyleri arttıkça öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin artacağı söylenebilir. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalar (Çiçek, 2018; Dağyar & Şahin, 2020; Yüner, 2020; Filiz & Doğar, 2021) mevcuttur. Çiçek (2018), motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme puanlarının arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Ayrıca Dağyar ve Şahin (2020), eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin öz-yeterlilikleri ile pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Yüner (2020), öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri ile içsel ve dışsal motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Filiz ve Doğar (2021) da,

öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkide öz -yeterlilik algılarının aracılık rolüne dair sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problem “Öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkide öz yeterlilik algılarının aracılık rolü ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulguları elde etmek için Path analizi uygulanmıştır ve bulguların sonuçları şu şekildedir.

Uygulanan Path analizinin sonuçlarına göre, genel olarak aracı modelin uyum indekslerine bakıldığında, İyi Uyum İndeksi (GFI), Kök Ortalama Kare Hata (RMR) ve Kök Ortalama Kare Hata Yaklaşımı (RMSEA) değerleri kabul edilebilir düzeydedir, ki-kare ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerleri modelin uyumunun düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, modelin verilere tam olarak uymadığını düşündürebilir ve modelin daha fazla iyileştirilmesi gerekebilir. Diğer bir ifade ile motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algılarının aracılık rolüne dair bir sonuca ulaşamamıştır. Bununla birlikte alanyazında çok nadir de olsa bu üç değişken arasında öz-yeterliliğin aracılık rolünün incelendiği çalışmalara ulaşmak mümkündür. Nitekim Yusuf (2011), yapmış olduğu araştırmada akademik başarı üzerinde motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki ilişkide öz-yeterliliğin aracılık rolünün olduğunu saptamıştır. Alanyazında genel olarak daha çok öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkide motivasyonun aracılık rolünün incelendiği çalışmaların (Wang & Zhan, 2020; Bilgili & Keklik, 2022) yer aldığı gözlenmiştir. Wang ve Zhan (2020), akademik öz-yeterliliğin, akademik öz-düzenleme ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve motivasyonun da bu ilişkide aracılık rolünün olduğu bulmuştur. Aynı şekilde Bilgili ve Keklik (2022), akademik öz-yeterlilik ile öz-düzenleme arasındaki ilişkide motivasyonun aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisine dair sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problem “Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin araştırma sonuçları şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisine ait bulguları elde etmek için “Çoklu Regresyon Analizi” yapılmıştır. Öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-yeterlilik algıları puanları bağımsız değişken, öz-düzenlemeli öğrenme puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve motivasyonun öz-düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan Çiçek (2018) ve çalışmalarının bu sonuçla paralellik gösterdiğini üçüncü alt problemin sonuçlarında bahsedilmiştir. Motivasyon ve öz-yeterlilik bağımsız değişkenleri bir arada kullanıldığında, öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin bağımlı değişken olarak belirlenen analiz sonucunda, öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-yeterlilik algı düzeylerinin öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı ve önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmayı doğrulayan çalışmaların (Özen & Karaca, 2021; Teng, 2021; Bilgili & Keklik, 2022) olduğu bilinmektedir. Teng (2021) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada çoklu regresyon analizleri sonucunda motivasyonel inançların, öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Teng (2021) aynı çalışmada öz-yeterlilik algılarının öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Özen ve Karaca (2021) ise motivasyonel inançların ve öz-yeterlilik algılarının birbiriyle anlamlı ilişkisinin olduğunu ve bu ikilinin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini anlamlı derecede yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilgili ve Keklik (2022) ise üniversite öğrencilerinde akademik öz-yeterliliğin ve motivasyonun, öz-düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde yordayıcı etkisi olduğunu bulmuştur.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara ve sonuçlara göre öneriler aşağıda sunulmuştur

- Araştırmanın çalışma grubu Türkçe Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Özel Eğitim Öğretmenliği bölümleri ile sınırlandırılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda çalışma grubuna farklı bölümlerden öğrencilerinin de katılması sağlanabilir.
- Araştırma, üniversite öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Ortaöğretim, ilköğretim ve okul öncesi gibi farklı öğretim kademelerine de uygulanarak sonuçlar değerlendirilebilir.
- Araştırmada, öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişki orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ve öz-yeterlilik algıları yüksek bireyler hem akademik alanda hem de sosyal alanda başarı elde edecekleri için bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin bu konuda etkinliği artırılabilir. Kampüs içinde öğrencileri kendilerini geliştirecekleri alanların sağlanması varsa çeşitlendirilmesi, öğrencilerin başarılarına katkı sağlayacaktır.
- Araştırmada motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkide öz-yeterlilik algılarının aracılık rolü bulunmamıştır. Farklı örneklem grupları üzerinde test edilerek daha kesin sonuçlara ulaşılması önerilmektedir.
- Araştırmada elde edilen bulgular, mevcut modelin bazı yönleriyle sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ki-kare, GFI, CFI, RMR ve RMSEA gibi istatistiksel değerler, modelin verilere tam olarak uymadığı izlenimini desteklemektedir. Bu bağlamda, daha kesin ve geniş kapsamlı sonuçlara ulaşmak amacıyla, toplanan verilerin farklı modelleme teknikleri ile tespit edilip edilmediğine ilişkin alternatif modellerin denenmesi önerilmektedir. Bu, hem mevcut modelin güçlü ve zayıf yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak hem de araştırmanın kapsamını genişletecek ve bulguların uygulanabilirliğini artıracaktır.
- Öz-yeterlilik algısının beklenen aracılık rolünü bulamamış olması, farklı değişkenlerin ve etkileşimlerin incelenmesine ihtiyaç duyulabileceğini

göstermektedir. Gelecek çalışmalarda, öğretmen adaylarının motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde etkili olabilecek diğer psikolojik ya da sosyodemografik değişkenler üzerine odaklanılabilir.

- Öğretmen adaylarının eğitim programlarının tasarımı ve uygulanması aşamasında, elde edilen bulguların nasıl kullanılabileceği üzerine daha fazla odaklanmak yararlı olabilir. Özellikle motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler, eğitim müfredatına entegre edilebilir.
- Öğretmen adaylarının motivasyon, öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ve öz-yeterlilik algılarının zaman içinde nasıl değiştiğini incelemek, daha kapsamlı bir anlayış sunabilir. Bu, öğretmen adaylarının profesyonel gelişiminde hangi faktörlerin kritik olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir.
- Bu çalışmada bazı demografik değişkenlerle anlamlı farklar bulunmuştur, ancak nedenleri ve eğitim üzerindeki etkileri üzerine daha detaylı bir analiz gerekli olabilir. Bu, öğretmen eğitimi programlarının daha kişiselleştirilmesi ve etkili hale getirilmesi için önemli olabilir. Gelecek araştırmalar, bu demografik değişkenlerle ilişkili anlamlı farklılıkların nedenlerini ve eğitim üzerindeki etkilerini daha detaylı bir şekilde incelemelidir. Bu analiz, öğretmen eğitimi programlarının daha kişiselleştirilmesi ve etkili hale getirilmesi için kritik öneme sahip olabilir. Özellikle, farklı cinsiyet, sınıf ve bölüm gruplarına yönelik olarak nasıl daha uygun müfredat ve eğitim stratejileri geliştirilebileceğine dair özgün içgörüler sunabilir.

KAYNAKÇA

- Abuswerih, V., (2020). *Öğretmen Adaylarının Motivasyon Düzeyleri İle Mesleki Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acar, H., (2019). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik Algıları Ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbulut, E. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdemir, E., Güneri, B., & Akcaalan, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnancı Kaynakları ve Yaşama Doyumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2013-2030.
- Akdoğan, D., Velipaşaoğlu, S. & Musal, B. (2016). Özdüzenlemeli öğrenme. *Pamukkale Medical Journal*, 9(3), 254.
- Akpolat T., & Oğuz, E. (2022). Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Güven, Umut ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 240-262.
- Aksoy, R. N., & Türker, P. M. (2023). Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sanat ve Yorum*, (41), 13-21.
- Aktan, S. (2019). Investigation of classroom teaching, self-efficacy and motivation in social studies classrooms. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(2), 639-656.
- Alemdağ, C., Erman, Ö., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214.
- Antalyalı, Ö. L., & Bolat, Ö. (2017). Öğrenilmiş İhtiyaçlar Bağlamında Temel Motivasyon Kaynakları (TMK) Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenilirlik ve

APA(2023). <https://dictionary.apa.org/self-regulation> sitesine 20.03.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Armstrong, M. (2006). Human Resource Management Practice.

Arslan, Ş., & Çolakoğlu, Ö. M. (2019). The Predictive Power Of Pre-Service Teachers' Sources Of Self-Efficacy Beliefs On Teaching Self-Efficacy Beliefs And Attitudes. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7(1), 74-83.

Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon Ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.

Aslan, S., & Cheung-Blunden, V. (2012). Where Does Self-Control Fit in The Five-Factor Model? Examining Personality Structure in Children and Adults. *Personality and individual differences*, 53(5), 670-674.

Astarlar, F. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerilerinin İzlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atkinson, J.W., & Raynor, J.O. (1978). *Personality, Motivation And Achievement*. Washington, DC: Hemisphere.

Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, S. & Atalay Demir, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.

Badubi, R. M. (2017). Theories of Motivation and Their Application in Organizations: A Risk Analysis. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 3(3), 44-51.

Bai, B., & Wang, J. (2023). The Role of Growth Mindset, Self-Efficacy and Intrinsic Value in Self-Regulated Learning and English Language Learning Achievements. *Language teaching research*, 27(1), 207-228.

Bakır, T. (2016). *The Role of Nature on Self-Regulation and Adjustment f Children*. Master Thesis, Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.

Balık, E., & Şengül, Ü. (2017). İş Sağlığı ve Güvenliğinde Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık ve İş Tükenmişliği Üzerindeki Rolü: Çanakkale'de

Ampirik Bir Uygulama. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 115-125.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*, 4,. 71-81.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44.

Barut Tuğtekin, E. (2022). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 6(1), 10-23.

Baumhof, R., Decker, T., Röder, H., & Menrad, K. (2017). An Expectancy Theory Approach: What Motivates and Differentiates German House Owners in the Context of Energy Efficient Refurbishment Measures? *Energy and Buildings*, 152, 483-491

Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.

Bektaş, M., & Karagöz, Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Tutum ve Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Academic Value Studies*, 3(15), 154-164.

Bilgici, B., G. (2021). *Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Öğrenme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilgili H., & Keklik İ. (2022). Akademik Öz Yetkinlik ile Akademik Öz Düzenleme Arasındaki İlişkide Akademik Motivasyonun Aracı Rolü. *Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 213-227.

Bilici, O., & Güler, Ç. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri ile Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 107-119.

Bjork, R. A., Dunlosky, J. ve Kornell, N. (2013). Self-regulated Learning: Beliefs, Techniques and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444.

Boekaerts, M., Pitrinch, P.R., Zeidner, M.,(2000). *Self-regulation: Directions and Challenges for Future Research*. In Boekaerts, M. Pintrich, P.R. ve Zeidner, M. (Ed.) *Handbook of Self-regulation*. San Deigo: Academic Press.

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive Theory: A Framework For Teaching Literacy, Writing And Math Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading. *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- Bowen, N. E. J. A., & Thomas, N. (2022). Self-Regulated Learning and Knowledge Blindness: Bringing Language into View. *Applied Linguistics*, 43(6), 1207-1216.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Taylor & Francis
- Buendía, M., Jessyka, C., & Martín, J. L. O. (2018). Motivation: A Key Issue in The EFL Classroom. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations: Annual Review*, 17(1), 27-43.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak K. , Akgün E. , Özcan E. , Karadeniz Ş. , & Demirel F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calaguas, N.P. & Consunji, P.M.P. (2022). A structural equation model predicting adults' online learning self-efficacy. *Educ Inf Technol* 27, 6233–6249.
- Cantez, E., (2018). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Psikolojik Sağlamlık ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4(2), 61-76).
- Canbay, F. (2020). The Relationship between Self-Regulation and Use of Language Learning Strategies in Secondary School Students. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 60, 1-22.
- Cayubit, R. F. O. (2022). Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students. *Learning Environments Research*, 25(2), 581-599.
- Chang, C. Y., Panjaburee, P., Lin, H. C., Lai, C. L., & Hwang, G. H. (2022). Effects of online strategies on students' learning performance, self-efficacy, self-regulation and critical thinking in university online courses. *Educational Technology Research And Development*, 1-20.
- Cheng, 2011: The International Journal of Research and Review, 6(1).

- Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation, *Frontiers in Education*, 5, 1-15.
- Cook, D., A. & Artino, A., R., Jr. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories, *The Association for the Study of Medical Education*, (50), 997–1014
- Çankır, B. (2016). Geri bildirimin araştırma görevlilerinin öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 21-30.
- Çelik Seçgin, P. (2022). *İngilizce Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilikleri İle Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çiçek, T. (2018). Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 26-54.
- Çivilidağ, A. & Şekercioglu, G. (2017). Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 143-156.
- Çivril H. & Aruğaslan, E. (2022). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi: ISUBÜ Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu Örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 55-73.
- Çolakoğlu, Ö. M., (2016). *Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Yaklaşımlarının Çalışma Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çulha, İ. (2022). *Duygusal Zekâ Ve İçsel Motivasyon İlişkisi: Tekstil Sektörü Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağgül, H. C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.,.
- Dağyar, M. & Şahin, H (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414.

- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553.
- Darling-Aduana J. & Heinrich C.J., (2018). The role of teacher capacity and instructional practice in the integration of educational technology for emergent bilingual students. *Computers & Education*, 126, 417-432.
- Deci E. L. & Ryan, R., M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268.
- Demirbulak, D., & Zeyrek, G. (2022). Young Learners' Attitudes and Motivation towards Learning English in terms of Dörnyei's Theory of Motivation. *Journal of English Teaching*, 8(1), 156-168.
- Dolgun, H. (2016). *A Profile Of Pre-Service And In-Service Efl Teachers' Self-Efficacy Beliefs*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey London.
- Dörnyei, Z. (2009). Motivation İn Second And Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31, 03, 117- 135.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic*, 9(8), 417-433.
- Eker, C., & Seçkin, P. Ç. (2021). İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi. *The Journal Of International Educational Sciences*, (27), 104-122.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-405.
- Erdemir, M. (2021). *İstanbul'da Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinde Özyeterlilik ve Strese Yatkınlık Düzeylerinin Sosyal Fobiye Yordamadaki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programının çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fazlı, E. & Avcı, O. (2022). Matematik eğitiminde motivasyon ve öz-düzenleme :Tek bir durum çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (1), 1-45.

- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Filiz, B., & Doğar, Y. (2021). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 857-872.
- Fryer, L. K., & Bovee, H. N. (2018). Staying motivated to e-learn: Person- and variablecentred perspectives on the longitudinal risks and support. *Computers and Education*.
- Gayret, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- George, L., & Sabapathy, T. (2011). Work motivation of teachers: Relationship with organizational commitment/La motivation au travail des enseignants: la relation avec l'engagement organisationnel. *Canadian Social Science*, 7(1), 90.
- Goulão, M. F. & Menezes, R. C. (2015). Learner autonomy and self-regulation in eLearning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1900-1907.
- Goulão, M. F. (2013). Conhecer para aprender: O papel do metaconhecimento no processo de aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 25, 3-16.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*
- Greco, L. M., & Kraimer, M. L. (2020). Goal-setting in the career management process: An identity theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 105(1), 40.
- Güdül, D. M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, A. (2020). *Öz Düzenleme Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Ve Etkileşimli Akran Oyunlarına Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güneri, B. & Arslan, A. (2018). Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeğinin Ortaöğretim Öğrencilerine Uyarlanması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 256-268.
- Gürcan, E. (2021). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce (Dil Becerileri) Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Henderson, R. W., & Cunningham, L. (1994). *Creating interactive sociocultural environments for self-regulated learning*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 255-281). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Henderson-King, D., & Smith, M. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221.
- Heo, H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology International*, 2(1), 31-51.
- Hofmann, W., Friese, M., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2011). *Working memory and self-regulation*. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) içinde (s. 204-225). New York: Guilford Press.
- Hunt, S. D., & Morgan, R. M. (1995). The Comparative Advantage Theory Of Competition. *Journal of marketing*, 59(2), 1-15.
- Isaac, R. G., Zerbe, W. J., & Pitt, D. C. (2001). Leadership and motivation: The effective application of expectancy theory. *Journal of managerial issues*, 212-226.
- İbiş, Y. & Belpınar, A. (2022). Uzaktan Eğitimde Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Algıları: Fenomenolojik Bir Araştırma. *Journal of Infant, Child and Adolescent Health*, 2(1), 47-61.
- İlter D., G. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyleri ve Akademik Erteleme Eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, D. (2010). Learning to teach: the influence of a university-school partnership project on pre-service elementary teacher's efficacy for literacy instruction, *Reading Horizons*, 50(1), 23-48.
- Kanfer, F. H. (1970). *Self-regulation: research, issues, and speculation*. In C. Neuringer and J. L. Michael (Eds.), *Behavior Modification in Clinical Psychology* (pp. 178- 220). New York: Appleton-Century-Crofts.

- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479- 498.
- Karakuyu, Y., & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve Öz-Yeterliğin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) Katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 89-100.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kart, M. E. & Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 187-207
- Kauffman, D. F. (2004). Self-Regulated Learning in Web-Based Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing, and Motivational Beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1–2), 139–161.
- Kaya, H. İ., Küçükali, R. & Ada, Ş. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşım Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algıları , *Atatürk Üniversitesi, Journal of Social Sciences*,10(44), 75-84.
- Kaya, İ. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Kılıçaslan, G.(2020). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Motivasyon ve Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kır, M. (2015). *Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Geliştirilmesinde Portfolyo Kullanımının Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 174-180.
- Korkmazer, F., & Aksoy, A. (2017). Herzberg'in Hijyen Faktörlerinin Çalışanların İşten Ayrılma Davranışlarına Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 821-833.

- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(1), 111-133.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdöleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözömlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E., & Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 627-632.
- Li, S., & Lajoie, S. P. (2022). Cognitive Engagement in Self-Regulated Learning: An Integrative Model. *European Journal Of Psychology Of Education*, 37(3), 833-852.
- Los, R. E. (2014). *The effects of self-regulation and self-efficacy on academic outcome*. University of South Dakota.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives*, 6(2), 136-142.
- McEvoy, G. M. (2011). Increasing intrinsic motivation to learn in organizational behavior classes. *Journal of Management Education*. 35(4), 468-503.
- Mentiş Köksoy, A. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (44).
- Mersinlioğlu, G., S. (2022). *Pygmalion Algısının Sağlık Çalışanlarının Özyeterlilik Ve Bireysel Yaratıcılıkları Üzerine Etkileri: Bir Kamu Kurumu Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.
- Muretta Jr, R. J. (2004). *Exploring the four sources of self-efficacy*. Doctoral Dissertation. Touro University International.

- Mustapha, A. M., Zakaria, M. A. Z. M., Yahaya, N., Abuhassna, H., Mamman, B., Isa, A. M., & Kolo, M. A. (2023). Students 'Motivation and Effective Use of Self-regulated Learning on Learning Management System Moodle Environment in Higher Learning Institution in Nigeria. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(1).
- Nchorbuno, D. A. (2011). *The role of motivation on employee performance in the public sector: A case study of the University for Development Studies-Wa campus* (Doctoral dissertation).
- Nowruzı, K. M., & Nafissi, Z. (2010). *Promoting Efl Learners'academic Motivation And Reading Comprehension Via Portfolio Development Of Concept Maps*, 59-82.
- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda İş Tatmini: Sağlık Sektörü Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oldfather, P., & Mclaughlin, H. J. (1993). Gaining And Losing Voice: A Longitudinal Study Of Students' Continuing Impulse To Learn Across Elementary And Middle Level Contexts. *Research in Middle Level Education*, 17(1), 1-25.
- Osabiya, B. J. (2015). The effect of employees motivation on organizational performance. *Journal of public administration and policy research*, 7(4), 62-75.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji Ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problem. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 45(1), 27-55.
- Önal, R. (2014). *Halk Eğitim Çalışanlarında Örgütsel Güven ve Mesleki Motivasyon Düzeyinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, E. (2020). *Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özakşehir, M. (2023). *Oyunlaştırma Özellikleri ve İçsel Motivasyon İlişkisinin Öz Belirleme Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, S. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Motivasyon Ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 65(65), 26-47.
- Özdemir, C., & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmenleri adaylarının ilköğretilere yazma öğretilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314-331.

- Özdemir, S., & Kurşun, Z. (2021). Engelliler için Destek Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon ve Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(1), 19-34.
- Özen, E. & Karaca, N. (2021). Investigating learner motivation in online education in terms of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(4), 745-758.
- Özgenel, M., & Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 131-146.
- Öztürk, E. Ö. (2015). A Qualitative Study on The Motivation of Turkish EFL Teachers Working At State Universities/Devlet Üniversitelerinde Çalışan Türk İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyonu Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1436-1453.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11(2), 239-266.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
- Poursaberi, R., & Mohammadi, M. M. (2017). Gardner's Multiple-Intelligences Profile and Its Relationship with Academic Performance. *Future of Medical Education Journal*, 7(3).
- Pul H. & Aksu, H. H. (2020). Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik İnançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 99-114.
- Pekkan N., Ü. (2017). *Sosyal Sermaye Ve Öz-Yeterliliğin İşe Yabancılaşma Üzerine Etkisi: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Osmaniye: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyala Bilimler Enstitüsü.
- Pintrich, P. R. (2000). *Handbook of self-regulation: theory, research and applications*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), The roal of goal orientation in selfregulated learning (pp. 452–502) İçinde, San Diego, CA: Academic Pres
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Prifti, R. (2022). Self–efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(2), 111-125.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian journal of educational research*, 45(3), 269-286.

- Rogers, C. R. (1962). Toward becoming a fully functioning person. *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education*, 21-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Saif, S. K., Nawaz, A., Jan, F. A., & Khan, M. I. (2012). Synthesizing the theories of job satisfaction across the cultural/attitudinal dimensions. *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 3(9), 1382-1396.
- Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139-154.
- 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.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). Motivation in education: Theory, research, and applications. (No Title).
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85-94.
- Schunk, D. H. (2011). Learning theories: An educational perspective. Pearson Education, Inc.
- Şeker, S. E. (2015). *Motivasyon teorisi (Motivation Theory)*. YBS Ansiklopedi, 2(1), 22- 26.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sertoğlu, G. (2021). *Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Sürecinde Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*.
- Sığı, Ü., & Gürbüz, S. (2013). *Örgütsel Davranış*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Skinner, B. F. (1979). The shaping of a behaviorist. New York, NY: Knopf.
- Slavin, R. E. (2012). Educational psychology: Theory and practice.
- Smith, S. M. (2002). Using the social cognitive model to explain vocational interest in information technology vocational interest in information

technology. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1), 1-9.

Smith, D. B., & Shields, J. (2013). Factors Related to Social Service Workers' Job Satisfaction: Revisiting Herzberg's Motivation to Work. *Administration in Social Work*, 37(2), 189-198.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.

Sodoma, B., & Else, D. (2009). Job Satisfaction of Iowa Public School Principals. *Rural Educator*, 31(1), 10-18.

Soner, M. (2021). *Çevrimiçi Eğitim Kapsamında Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ve Okula Bağlılıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sun, T., Wang, C., (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, 102221.

Sümen, Ö., & Çalışıcı, H. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öz düzenleme Stratejileri ve Motivasyonlarının Matematik Başarıları Üzerindeki Yordayıcı Etkileri. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (30).

Süral, Ö. P., & Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda Kapsam Kuramları. Serinkan, C. (Ed.) *Liderlik ve Motivasyon*, içinde (s. 83-103). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Svinicki, M. D., & Vogler, J. S. (2012). *Motivation and learning: Modern theories*. New York: Springer.

Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğrenciyi Tanıma Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.

Şahin, F., Tabak, B. Y., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 403-410.

Şeker, S., S. (2017). Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1465-1484.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Eğitim Yayınevi.

TDK, (2023). Mayıs 15, 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.

- Tekin, Ö. A., Baş, M., & Gökdemir, A. (2016). Konaklama İşletmesi Çalışanlarının Douglas McGregor'un X ve Y Teorilerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 807-828.
- Teng, L. S. (2021). Individual Differences İn Self-Regulated Learning: Exploring The Nexus Of Motivational Beliefs, Self-Efficacy, And SRL Strategies in EFL Writing. *Language Teaching Research*.
- Topal Kaya, N. (2021). *Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz Düzenlemeli Öğrenme İnançları ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tuğal, F. N., Topsakal, Y., & İplik, E. (2017). Örgütsel Sağlığın Çalışanların İş Tatmini ve Yabancılaşma Düzeyine Etkisinde Örgütsel Adaletin Aracı Rolü. *Sosyal Bilimler Arastirmalari Dergisi*, 7(3), 479-488.
- Teng, L. S. (2021). Individual differences in self-regulated learning: Exploring the nexus of motivational beliefs, self-efficacy, and SRL strategies in EFL writing. *Language Teaching Research*, 1-23.
- Tulpar, L. B. (2019). *4-6 Yaş Aralığındaki Çocukların Bağlanma Stillerinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 89-101.
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.
- Ünal, F. T., & Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Ünal, A., & Gülmez, D. (2017). *Motivasyon Kuramları ve Uygulamalar*. Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.), Örgütsel Davranış ve Yönetimi, içinde (s. 89-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, S., Eroğlu, E., Gökdağ, R., & Ergüven, M. S. (2013). *İş ve Yaşamda Motivasyon*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Üstünoğlu, S. (2019). *İngilizcede Özyeterlik Algısı, Öğrenme- Çalışma Yaklaşımları Ve İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Vallerant R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senecal C. & Vallieres E. F. (1992). "The Academic Motivation Scale: A Measure Of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education", *Educational and Psychological Measurement*, 52.
- Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029.
- Varela, W., Abrami, P. C., & Uptis, R. (2016). Self-Regulation And Music Learning: A Systematic Review. *Psychology of Music*, 44(1), 55-74.
- Velipaşaoğlu, S. & Musal, B. (2017). Probleme dayalı öğrenim süreci, işleyişi ve kazanımlarına ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 16, 5-28.
- Vidgor, H. E. (2023). The Effect Of Teachers' Self- İnnovativeness on Accountability, Distance Learning Self-Efficacy and Teaching Practices. *Computers & Education*, 199, 1-14.
- Wahyudi, W. (2022). Five Components of Work Motivation In The Achievement of Lecturer Performance. *Scientific Journal Of Reflection: Economic, Accounting, Management and Business*, 5(2), 466-473.
- Wang, W., & Zhan, J. (2020). The Relationship Between English Language Learner Characteristics And Online Self-Regulation: A Structural Equation Modeling Approach. *Sustainability*, 12(7), 3009.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2013). *Motivating & Inspiring Teachers: The Educational Leader's Guide for Building Staff Morale*. Routledge.
- Wigfield, A. & Eccles JS. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Yalnız, A. (2014). Akademik öz-yeterlik: Olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yavuz, F. (2006). *Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması Ve Güvenirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Artıbilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Yorgancı, B. (2011). *Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Yot-Domínguez, C. & Marcelo, C. (2018). University Students' Self-Regulated Learning Using Digital Technologies. *Int J Educ Technol High Educ* 14, 38.
- Yurt, E. (2014). Öz-Yeterlik Kaynaklarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 159-169.
- Yusuf, M. (2011). The İmpact of Self-Efficacy, Achievement Motivation and Self-Regulated Learning Strategies on Students' Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Yüner, B. (2020). Investigation of The Relationship Between Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Success: The Case of Prospective Teachers. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 706-733.
- Yürük, N. (2021). Motivation and Self-Regulated Learning in Digital Platforms. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 257-278.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). *Self-Regulation: Directions and Challenges For Future Research*. San Diego, CA US: Academic Press.
- Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W., & Yates, G. (2020). University Students' Online Learning Attitudes And Continuous İntention To Undertake Online Courses: A Self-Regulated Learning Perspective. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1485–1519.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11,307-313.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating Self-regulated Problem Solvers. *The Psychology of Problem Solving*, 233-262.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Routledge.
- Zimmerman, B., J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures and Outcomes, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(21), 541-546.
- Zimmerman, B., J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

8. EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Adayı Arkadaşlarım,

Yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla yaptığım bu araştırmada görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada gönüllülük esastır ve samimi yanıtlarınız araştırmanın amacına hizmet etmesi için önemlidir. Okuduğunuz her bir maddeye ilişkin kendinizi en iyi yansıtan ifadeyi (X) ya da (✓) koyarak işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Değerli vaktiniz ve sabrınız için teşekkür ederim.

Sevcan Karaca İNALOĞLU

Biyoloji Öğretmeni

**ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi
Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi**

Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

Sınıf Düzeyiniz

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

Bölüm

- ☐ Sınıf Öğretmenliği
- ☐ Okul Öncesi Öğretmenliği
- ☐ Türkçe Öğretmenliği
- ☐ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
- ☐ Fen Bilgisi Öğretmenliği
- ☐ İlköğretim Matematik Öğretmenliği
- ☐ Özel Eğitim Öğretmenliği
- ☐ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği

Ek 2: Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği

Aşağıda üniversite öğrencilerinin üniversiteye gitme nedenlerini gösteren ifadelerden, size uygun olan ifadeyi işaretleyerek belirtmeniz gerekmektedir.

	Bana Hiç Uymuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana Oldukça Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1. Bilmek ve öğrenmekten keyif aldığım için gidiyorum	1	2	3	4
2. Fikirlerimi ve deneyimlerimi birileriyle paylaştıkça hissettiğim mutluluk duygusu için gidiyorum.	1	2	3	4
3. Üniversitede yaptığım sosyal faaliyetlerdeki başarımanın, kendimi önemli hissetmemi sağladığı için gidiyorum.	1	2	3	4
4. Ailemin başarı beklentilerini karşılamak için gidiyorum	1	2	3	4
5. Üniversitenin bana gerçekten ne sağlayacağı konusunda hiçbir fikrim yok.	1	2	3	4
6. Farklı bilgiler edinmenin bende uyandırdığı heyecan duygusundan dolayı üniversiteye gidiyorum.	1	2	3	4
7. Araştırma ve tartışmaların bende sağladığı mutluluk duygusu için gidiyorum.	1	2	3	4
8. Üniversitedeki akademik ve sosyal kazanımlarla, kendimi yetkin biri olarak hissettiğim için gidiyorum.	1	2	3	4
9. Çoğu zaman üniversiteye gitmek bana anlamsız geliyor	1	2	3	4
10. Üniversite sosyal ortamlarıyla kendimi geliştirmeme çok fazla katkı sağlayacağı için gidiyorum.	1	2	3	4
11. Sosyal ilişkiler kurdukça daha mutlu olduğum için gidiyorum	1	2	3	4
12. Kendimi tam anlamıyla bir birey olarak hissettirdiği için gidiyorum.	1	2	3	4

	Bana Hiç Uymuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana Oldukça Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
13. İnsanlar tarafından takdir edilmek için üniversiteye gidiyorum	1	2	3	4
14. Üniversiteye gitmezsem çevremden olumsuz tepkiler alacağımı bildiğim için gidiyorum.	1	2	3	4
15. İlgi alanımla ilgili yeni bilgiler edinmenin bana verdiği memnuniyet duygusundan dolayı üniversiteye gidiyorum	1	2	3	4
16. Farklı konularla ilgili çeşitli bilgiler edinmenin merak duygumu tatmin etmesinden dolayı gidiyorum	1	2	3	4
17. Üniversiteye gitmek için herhangi bir sebebim yok.	1	2	3	4
18. Yeni bilgiler edinmekten kendimi alamadığım için gidiyorum.	1	2	3	4
19. Alanımla ilgili öğrendiklerimden büyük keyif aldığım için gidiyorum	1	2	3	4
20. İş seçimimde doğru kararlar almamı sağlayacağı için gidiyorum.	1	2	3	4
21. Üniversite ileride bana yüksek yaşam koşulları sunacağı için gidiyorum.	1	2	3	4
22. Üniversitenin sosyal ve akademik ortamının bana ne faydası olacağını bilmiyorum	1	2	3	4
23. Üniversitenin geleceğime ne konuda yarar sağlayacağı konusunda kararsızım.	1	2	3	4
24. Üniversitede kurduğum ilişkiler kendimi önemli hissettirdiği için gidiyorum.	1	2	3	4
25. Bilgi dağarcığımı genişlettikçe kendimde gördüğüm memnuniyet duygusu için.	1	2	3	4
26. Öğrendiğim bilgilerin benim başarı duygumu arttırmasından dolayı gidiyorum	1	2	3	4

Ek 3: Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği

Öz düzenlemeli öğrenme becerilerinize yönelik aşağıdaki ifadelere ilişkin olarak size en uygun olan seçeneği (1: Hiçbir zaman, 2: Ender olarak, 3: Bazen, 4: Sıklıkla, 5: Her zaman) işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Ender olarak	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. Akademik başarıya yönelik kişisel beklentilerim yüksektir.	1	2	3	4	5
2. Başarıya ulaşmak için gerekli becerilere sahip olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
3. Sorumluluk sahibiyim.	1	2	3	4	5
4. Özdisipline sahibim.	1	2	3	4	5
5. Çalışmaktan keyif alırım.	1	2	3	4	5
6. Öğrenme gereksinimlerimi ve hedeflerimi belirlerim.	1	2	3	4	5
7. Öğrenme sürecimi planlarım.	1	2	3	4	5
8. Çalışacaklarımı öncelik sırasına koyarım.	1	2	3	4	5
9. Öğrenmem için en iyi yöntemi seçebilirim.	1	2	3	4	5
10. Kendi öğrenme stratejilerime karar veririm.	1	2	3	4	5
11. Bir metni okurken önemli noktaları işaretlerim.	1	2	3	4	5
12. Yeni öğrendiğim bilgileri tekrarlarım.	1	2	3	4	5

	Hiçbir zaman	Ender olarak	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
13. Okuduğum metinlerden özet çıkarırım.	1	2	3	4	5
14. Farklı öğrenme kaynaklarını kullanırım.	1	2	3	4	5
15. Çalışırken zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
16. Hedeflerim doğrultusunda kendi gelişimimi izlerim.	1	2	3	4	5
17. Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
18. Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açığım.	1	2	3	4	5
19. Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda istekliyimdir.	1	2	3	4	5
20. Öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alırım.	1	2	3	4	5
21. Bir problem/zorluk ile karşılaştığımda olası çözümler araştırırım.	1	2	3	4	5
22. Öğrenme sürecinde çözemediğim bir problem olduğunda yardım isterim.	1	2	3	4	5
23. Kendi performansımı değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerimi belirleyebilirim.	1	2	3	4	5

Ek 4: Özyeterlilik Ölçeği

Aşağıda çeşitli konulardaki düşüncelerinizi öğrenmek üzere cümleler verilmiştir. Cümlede geçen ifadenin sizi ne kadar tanımladığını, lütfen, size uygun olan bölmeye işaretleyiniz.

Sizi ne kadar tanımlıyor? (1: Hiç – 5: Çok İyi)

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

	1 Hiç	2	3	4	5 Çok İyi
15. Kendine güvenen biriyim	1	2	3	4	5
16. Kolayca pes ederim.	1	2	3	4	5
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 5: Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

Re: Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği

Selin Yılmaz

17.10.2021 Paz 10:43

Kime:Sevcan KARACA İNALOĞLU

Merhaba

Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur

Başarılar diliyorum

16 Ekim 2021 Cumartesi tarihinde Sevcan KARACA İNALOĞLU ·

› yazdı:

Merhaba Selin Hanım. Ben Sevcan KARACA İNALOĞLU, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa tezim için "Üniversite Öğrencileri Motivasyon Ölçeği"nizi kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

Ek 6: Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

Re: Öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği

Serpil Velipaşaoğlu

22.11.2021 Pzt 18:49

Kime:Sevcan KARACA İNALOĞLU

Sevcan Hanım, merhaba. Geliştirmiş olduğumuz Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği'ni kaynak göstererek kullanmanızdan memnuniyet duyarız. Başarılar dileğiyle.

Dr. Serpil Velipaşaoğlu

20 Kas 2021 Cmt 18:34 tarihinde Sevcan KARACA İNALOĞLU yazdı:

şunu

Merhaba Serpil Hanım, Ben Sevcan KARACA İNALOĞLU, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa tezim için "Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nizi kullanmak istiyorum. İlginize teşekkür ederim.

Ek 7: Özyeterlilik Ölçeği Kullanım İzni

Fatma Yıldırım ·

11.10.2021 Pzt 20:06

Kime:Sevcan KARACA İNALOĞLU ·

📎 2 ek (290 KB)

Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun makale.pdf; ozyeterlilik olcegi.doc;

Merhaba,

Genel Özyeterlilik Ölçeğini çalışmanızda elbette kullanabilirsiniz.

Ters puanlanan maddelere, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgilere makalede ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Puan arttıkça özyeterlilik inancı artıyor.

Ekte ölçek formunu gönderiyorum.

Kolay gelsin

İyi çalışmalar

Fatma Yıldırım

On Sunday, October 10, 2021, 11:02:49 PM GMT+3, Sevcan KARACA İNALOĞLU wrote:

Merhaba Fatma Hanım. Ben Sevcan KARACA İNALOĞLU, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa tezim için "Genel Özyeterlilik Ölçeği"nizi kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

Ek 7: Etik Kurul Kararı

İvraq Tarih ve Sayısı: 10.01.2022-120848

Kurum kayıt Tarihi ve
Sayısı: 03.12.2021/108353

Protokol No: 403

31.12.2021



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Öğretmen Adaylarının Motivasyon ve Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkide Öz Yeterlilik Algılarının Aracılık Rolünün İncelenmesi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet Erkan KOCA
Üye

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Doç. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Üye

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
İvraq sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSP5JN1BKB&eS=120848> adresinden yapılabilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Sevcan KARACA İNALOĞLU

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Aldığı Sertifikalar :

Uzmanlık Alanı : Biyoloji Öğretmenliği

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı	Dokuz Eylül Üniversitesi	2011
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2023

Görevler

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Biyoloji Öğretmeni	Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi /Tunceli	2013-2016
Biyoloji Öğretmeni	Dursunbey Çok Programlı Anadolu Lisesi/ Balıkesir	2016-2018
Biyoloji Öğretmeni	Alaplı Anadolu İmam Hatip Lisesi /Zonguldak	2018-2023
Biyoloji Öğretmeni	Ereğli Lisesi/Kdz. Ereğli/Zonguldak	2023-

Eserler

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.....

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1. Karaca İnalıoğlu, S. (2022). Öğretmen Adaylarının Motivasyon ve Özdüzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişkide Öz Yeterlilik Algısının Aracılık Rolünün İncelenmesi. 1. Ulusal Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Öğrenci Kongresi, 13-14 Mayıs 2022, Kdz. Ereğli/ZONGULDAK

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.....

G. Diğer yayınlar: (Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1.....