

**T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**UZAKTAN EĞİTİMİN ERGENLERDE AKADEMİK KENDİNİ  
DÜZENLEME, MOTİVASYONEL STRATEJİLER KULLANMA  
BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

**Tuğçe GÜR**

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA**

**2022**



**T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**UZAKTAN EĞİTİMİN ERGENLERDE AKADEMİK KENDİNİ  
DÜZENLEME, MOTİVASYONEL STRATEJİLER KULLANMA  
BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

**Tuğçe GÜR**

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
Dr. Öğretim Üyesi Ebru Helin YABAN YALÇIN**

**ANKARA  
2022**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

UZAKTAN EĞİTİMİN ERGENLERDE AKADEMİK KENDİNİ  
DÜZENLEME, MOTİVASYONEL STRATEJİLER KULLANMA  
BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Tuğçe GÜR

Dr. Öğretim Üyesi Ebru Helin YABAN YALÇIN

Bu tez çalışması 04.01.2022 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

<b>Jüri Başkanı:</b>	<i>Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI</i> <i>Ankara Üniversitesi</i>
<b>Tez Danışmanı:</b>	<i>Dr. Öğr. Üyesi E. Helin YABAN YALÇIN</i> <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
<b>Üye:</b>	<i>Prof. Dr. Pınar BAYHAN</i> <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
<b>Üye:</b>	<i>Prof. Dr. İsmihan ARTAN</i> <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
<b>Üye:</b>	<i>Doç. Dr. Zeynep ÇETİN</i> <i>Hacettepe Üniversitesi</i>

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

06.01.2022

*Prof. Dr. Müge YEMİŞCİ ÖZKAN*  
**Enstitü Müdürü**

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

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

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

Tarih

İmza

Tuğçe GÜR

i

<sup>1</sup>“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

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

\* Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

## **ETİK BEYAN**

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Tez Danışmanının Dr. Öğretim yesi E. Helin YABAN YALÇIN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

**Tuğe GR**

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez sürecim boyunca öncelikle hümanist kişiliğiyle sonra akademik bakış açısıyla bana rol model olan ve kendine hayran bırakan, zorda kaldığım her anda bütün samimiyetiyle gerek akademik hayatımda gerekse özel hayatımda desteğini her zaman hissettiren, tezime ciddi katkılar sağlayan, istatistik desteği veren ve yapıcı eleştiriler sunan değerli danışmanım Helin Yaban'a empatisi, sabrı ve bana ilgili olduğum bu alanda farkındalıklar sağladığı için sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümündeki öğretim elemanlarına bana kattıklarından dolayı teşekkür ederim.

Veri toplama aşamasında araştırmama katılan bütün öğrencilere, onay veren velilerine ve destek veren lise yönetimi ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Bir Çocuk Gelişimci olarak öncelikle mesleğimin hakkını vermek adına bilginin ve gelişmenin iyileştirici ve sonsuz olduğuna inanarak başladığım bu süreçte, desteklerini her zaman hissettiğim sevgili ailem, bugünlere gelmem de en büyük katkıyı sağlayan canım annem Pamuğum'a, canım babam Bobbilime, kendimi çok şanslı hissettiren iki mükemmel ablama ve biricik yeğenlerime sonsuz teşekkürler...

Yalnızca meslektaşım değil kıymetli arkadaşım olan Didem Emre Bolatbaş'a bilimsel konulardaki yardımları, manevi desteği için, canım tezdaşım Eylül Sevimli'ye bu zorlu süreçte sonsuz destek verdiği için çok teşekkür ederim.

Nefes almaya ihtiyaç duyduğum anlarda bana sonsuz sevgilerini veren ve motivasyonumu arttıran canımız köpeğimiz Chivas'a, çılgınlıklarıyla ve masumluklarıyla bize hayatı değerli kılmır hissettiren kedilerimiz Emo'ya ve Selo'ya... sonsuz sevgilerim ve teşekkürlerimle...

Son olarak hayat arkadaşım Alican Gür'e... Sadece tez sürecindeki desteği değil, hayatımdaki desteği için, kendimi geliştirme ve gerçekleştirmeye çalışma sürecinde bitmek bilmeyen bilgiyi öğrenme isteğimi her zaman cesaretlendirdiği için, objektif bakış açısı ve yardımcı olabildiği her konuda kıymetli katkılarını benden esirgemediği, stresli olduğum süreçlerde yüzümü güldürmeyi başardığı ve motivasyonumu yüksek tutmamı sağladığı için sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ve burada saymadığım destek veren herkese sonsuz sevgilerimle...

## ÖZET

**GÜR, T., Uzaktan Eğitimin Ergenlerde Akademik Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ve Akademik Başarı ile İlişkisinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2022.** Bu çalışmada, ergenlerin uzaktan eğitim sürecinde akademik kendini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarı ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde merkez ilçelerde yaşayan farklı sosyoekonomik düzeyden İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet liselerinde (%93.6 Anadolu Lisesi) öğrenim gören, 222 kız (%71), 89 (%29) erkek olmak üzere toplam 311 ergen oluşturmuştur. Araştırmada “Demografik ve Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Alanda Kendini Düzenleme Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Akademik başarı, lise 1-4. sınıf öğrencilerinin 2019-2020 eğitim öğretim I. Yarıyılı (yüz yüze eğitim dönemi) ile 2020-2021 eğitim öğretim I. Yarıyılı'na (uzaktan eğitim dönemi) ait e-okul dönem sonu ağırlıklı not ortalaması alınarak ölçülmüştür. Gruplar arasındaki farklılıklar (örn., cinsiyet etkisi) tek ya da çok değişkenli varyans analizleri kullanılarak; değişkenler arasındaki ilişkiler ise Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, akademik başarı puan ortalamalarının ergenlik dönemine göre, öz düzenleme ve bilişsel strateji kullanımının ise cinsiyete göre farklılaştığına işaret etmiştir. Ebeveyn öğrenim düzeyi arttıkça ergenlerin akademik başarıları artmaktadır. Uzaktan eğitime uzun süreli katılım gösteren gruptaki ergenlerin akademik başarı puan ortalamaları, akademik alanda kendini düzenlemenin dışsal, içe yansıtılmış ve özdeşimsel alt boyutlarından ve motivasyonel stratejiler kullanmanın öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik alt boyutlarından alınan puan ortalamaları, daha az katılım gösteren ergenlerle karşılaştırıldığında daha yüksektir. Ergenlerin dışsal ve özdeşimsel kendini düzenlemeleri arttıkça ve motivasyonel stratejiler kullanımının alt boyutlarından öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik kullanımı arttıkça uzaktan eğitimde akademik başarıları da artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler, akademik başarı, ergenler



## ABSTRACT

**Gür, T., The Relationship Between Academic Self-Regulation, Motivational Strategies, Academic Success in Adolescence on Distance Education, Hacettep University Graduate School of Health Sciences Child Development and Education Program Master Thesis, Ankara, 2022.** The current study examined the relationships between academic self-regulation skills, using motivational strategies, and academic achievement in the distance education process of adolescents. The sample consisted of 311 adolescents (222 girls-71% and 89 boys-29%) from different socioeconomic levels in a metropolitan area of Ankara. Adolescents in the ninth to twelfth grades were selected from public schools (93.6% Anatolian High School). We used “Demographic and Personal Information Form”, “Academic Self-Regulation Questionnaire” and “The Motivated Strategies for Learning Questionnaire”. Academic achievement was measured by taking the e-school end-of-term weighted grade point average of the 2019-2020 academic year I. semester (face-to-face education period) and 2020-2021 education I. semester (distance education period). In the analyses, differences between groups (eg, gender effect) were analyzed by using univariate or multivariate analyses of variance, and relationships between variables were evaluated with Pearson Correlation Coefficient. The results indicated that academic achievement varied by developmental stage, and self-regulation and cognitive strategies differed according to gender. As the level of parental education increases, the academic success of adolescents increases. Adolescents who participated in distance education for more than regular were more likely to have higher academic achievement, the external, introjected, and identified sub-dimensions of academic self-regulation, and self-regulation, cognitive strategy use, and self-efficacy sub-dimensions of motivational strategies.

**Key Words:** Distance education, self-regulation, motivational strategies, academic success, adolescences

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
<b>1. GİRİŞ</b>	1
1.1. Araştırmanın Kapsamı	1
1.2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler	6
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	9
2.1. Uzaktan Eğitim	9
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi	10
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihçesi	11
2.1.3. Uzaktan Eğitimin Türkiye'deki Tarihçesi	13
2.2. Kendini Düzenleme ve Uzaktan Eğitim	16
2.3. Motivasyon ve Uzaktan Eğitim	24
2.4. Kendini Belirleme Kuramı (KBK)	32
2.4.1. İçsel Motivasyon	36
2.4.2. Dışsal Motivasyon	37
2.4.3. Motivasyonsuzluk	42
2.5. Ergenlik	43
2.6. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri	45

<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	47
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Gönüllü Katılım Formu	50
3.3.2. Demografik ve Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.3. Akademik Alanda Kendini Düzenleme Ölçeği	51
3.3.4. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	52
3.3.5. Akademik Başarı Ölçümü	53
3.4. İşlem ve Veri Toplama Süresi	53
3.5. Verilerin Analizi	54
<b>4. BULGULAR</b>	55
4.1. Verilerin Uygunluğunun Sınanması	55
4.2. Araştırmanın Betimsel Analizlerinden Elde Edilen Bulgular	56
4.3. Akademik Başarıda İki Farklı Zamanda Gözlenen Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları	60
4.4. Araştırma Hipotezlerinin Sınanmasına Yönelik Analizler	60
4.5. Cinsiyete ve Ergenlik Evresine Bağlı Farklılıklar	64
4.6. Ebeveyn Öğrenim Durumuna Bağlı Farklılıklar	67
4.7. Sosyoekonomik Düzeye Bağlı Farklılıklar	75
4.8. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi	78
<b>5. TARTIŞMA</b>	81
5.1. Araştırmada Ele Alınan Değişkenler ile İlgili Betimsel Analizler ve Değişkenler Arasındaki İlişkiler ile İlgili Sonuçlar	81
5.1.1. Liseli Ergenlerin Uzaktan Eğitime Katılım Durumlarına İlişkin Değişkenlere Ait Betimsel Analizlerin Tartışılması	81
5.1.2. Akademik Başarıda İki Farklı Zamanda Gözlenen Farklılığa İlişkin Analizlerin Tartışılması	84
5.2. Araştırma Hipotezlerinin Sınanmasına İlişkin Analizlerin Tartışılması	85
5.2.1. Akademik Başarı, Kendini Düzenleme ve Motivasyonel Strateji Kullanımının Uzaktan Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Sonuçların Tartışılması	86

5.2.2. Akademik Kendini Düzenleme Becerileri, Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ve Akademik Başarının Cinsiyet ve Ergenlik Dönemine, Ebeveynlerin Öğrenim Durumuna, Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Sonuçların Tartışılması	89
5.2.3. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Akademik Alanda Kendini Düzenleme Becerileri ile Uzaktan Eğitim Ortamlarında Başarılı Olmaları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçların Tartışılması	104
5.2.4. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ile Uzaktan Eğitim Ortamlarında Başarılı Olmaları Arasındaki İlişkinin Tartışılması	107
<b>6. SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	113
<b>7. KAYNAKLAR</b>	118
<b>8. EKLER</b>	
EK-1: Gönüllü Katılım Ebeveyn Formu	
EK-2: Gönüllü Katılım Ergen Formu	
EK-3: Demografik ve Kişisel Bilgi Formu	
EK-4: Akademik Alanda Kendini Düzenleme Ölçeği	
EK-5: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	
EK-6: Akademik Başarı Ölçümü	
EK-7: Covid-19 Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyon İzni	
EK-8: Etik Komisyon İzni	
EK-9: MEB Araştırma İzni	
EK-10: Tez Orijinallik Raporu	
<b>9. ÖZGEÇMİŞ</b>	

**SİMGELER VE KISALTMALAR**

<b>KBK</b>	Kendini Belirleme Kuramı
<b>SED</b>	Sosyoekonomik Düzey

## ŞEKİLLER

Şekil		Sayfa
2.1.	Kendini belirleme süreci, kendini belirleme düzeyi doğrultusunda farklılaşan motivasyon düzeyleri, kendini düzenleme şekilleri ve nedensellik odağı.	35
3.1.	Araştırmadaki ergenlerin anne öğrenim düzeyi.	49
3.2.	Araştırmadaki ergenlerin baba öğrenim düzeyi.	49
3.3.	Algılanan sosyoekonomik düzey dağılımları.	50

## TABLOLAR

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>3.1.</b> Araştırma örnekleminin demografik özellikleri	48
<b>4.1.</b> Uzaktan eğitime katılıma ilişkin değişkenlere ait betimsel analizler	56
<b>4.2.</b> Araştırma değişkenlerine ait betimsel istatistikler	59
<b>4.3.</b> 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim- öğretim yılı dönem sonu ağırlıklı not ortalamalarının karşılaştırıldığı analiz sonuçları	60
<b>4.4.</b> Uzaktan Eğitim Alma Durumunun Ergenlerin Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler Ölçekleri ve Akademik Başarı Puanlarına Etkisi	61
<b>4.5.</b> Kendini düzenleme, Motivasyonel Stratejiler ve Akademik Başarı Puanlarının Uzaktan Eğitim Alma Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapmaları	62
<b>4.6.</b> Cinsiyetin ve Gelişim Döneminin Ergenlerin Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler Ölçekleri ve Akademik Başarı Puanlarına Etkisi	65
<b>4.7.</b> Akademik Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler ve Akademik Başarıya İlişkin Ölçek Puanlarının Ortalama ve Standart Sapması	67
<b>4.8.</b> Anne Öğrenim Durumunun Ergenlerin Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler Ölçekleri ve Akademik Başarı Puanlarına Etkisi	68
<b>4.9.</b> Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler ve Akademik Başarıya İlişkin Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları	69
<b>4.10.</b> Baba Öğrenim Durumunun Ergenlerin Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler Ölçekleri ve Akademik Başarı Puanlarına Etkisi	73
<b>4.11.</b> Sosyoekonomik Düzeyin Ergenlerin Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler Ölçekleri ve Akademik Başarı Puanlarına Etkisi	76
<b>4.12.</b> Sosyoekonomik Düzeye Göre Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler ve Akademik Başarıya İlişkin Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları	77
<b>4.13.</b> Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar	79

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın kapsamına, araştırma kapsamında ele alınan problem ve alt problemlere, araştırmanın amacına ve önemine, varsayımlarına, sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Kapsamı

Dünya Sağlık Örgütü, 11 Mart 2020 tarihini pandemi olarak ilan etmiştir. Bu tarihte aynı zamanda ülkemizde Covid-19 pozitif vaka ilk kez tanımlanmıştır ve süreç etkisini arttırarak devam etmiştir (1). Pandemi süreci sosyal ve pedagojik birtakım değişimlere neden olmuştur ve sağlık, ekonomi gibi sektörlerin yanı sıra eğitim alanını da büyük ölçüde etkilemiştir. Örgün öğretim odaklı eğitimde farklı araçlar ve yeni yöntemler geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmış; küresel seviyede alternatif olarak hızlı bir şekilde uzaktan eğitim hayatımıza girmiş ve vazgeçilmez bir ana öğrenme kaynağı olarak gündemde yer almıştır (2). Mevcut durum, çocuk ve ergenlerin okullarından, arkadaşlarından ve hatta ebeveynlerinden belirsiz bir süre boyunca uzak kalmasına ve günlük rutinlerinin değişmesine yol açmıştır (3). Covid-19 salgını nedeniyle, dünya geneline bakıldığında 1,5 milyarı aşkın öğrenci ve genç okulların ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir (4). Salgın Türkiye’de de eğitim alanını önemli ölçüde etkilemiştir. Eğitim alanındaki en büyük etki okullarda yüz yüze eğitim alan öğrencilerin, okul ortamından uzak kalarak evlerinden uzaktan eğitime dahil olmaları olmuştur (5). MEB’in Covid-19’un Türkiye’de yaygınlaşmaya başlamasına istinaden aldığı karar doğrultusunda 23 Mart 2020 tarihinde ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için uzaktan eğitime başlanmıştır (6). Önceliğin sağlık ve toplum refahı olması nedeniyle tüm eğitimin uzaktan eğitim sistemi ile verilmesi kararlaştırılmıştır (7). Yükseköğretim Kurumu da 12 Mart 2020’de eğitim öğretime ara vermiştir. Eğitimde kayıpların artmaması adına verilen arayı 23 Mart 2020 tarihinde dijital ortamda uzaktan eğitime geçilmesi izlemiştir (8). Böylelikle pandemi öncesinde bazı programlara yönelik uygulanmakta olan uzaktan eğitim sistemi, pandemiyle birlikte ülkemizde de eğitimin büyük kısmında kullanılmaya başlanmıştır (9).

Pandemi sürecinin getirdiği bu gereklilik, dönem içinde uzaktan eğitimin en azından bazı alanlar ya da dersler için devamlılığına evrilmiştir. Bu kapsamda hem



Milli Eğitim Bakanlığı hem de YÖK uzaktan eğitimin pandemi süreci bittikten sonraki süreçte de bazı dersler için devam edeceğini ve kalıcı olacağını bildirmiş ve uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin entegre edildiği hibrit bir modelin kullanılacağı açıklanmıştır (10). Bu kapsamda, örneğin üniversitelerde örgün öğretim programlarında yer alan derslerin en az %10'unda uzaktan eğitime devam edilmesi için güçlü bir teşvik ve tavsiyede bulunulacağı belirtilmiştir (11).

Pandemi sürecinde eğitim alanında hızla geçiş yapılan uzaktan eğitim modeli, tercihten ziyade zorunluluk olması sebebiyle “acil uzaktan eğitim” kavramını doğurmuş olsa da “uzaktan eğitim” kavramının daha sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (12). Acil uzaktan eğitim kavramı, zorunluluk durumunun getirisi olmasının yanı sıra planlanmış bir yapı olmaması gibi farklı birtakım özellikleri ile uzaktan eğitim kavramından ayrılmaktadır (13, 14). Uzaktan eğitim tercihe bağlı olarak kullanılan bir yöntemken pandemi sürecinde mecburi kullanılan bir yöntem haline almıştır. Alan yazına bakıldığında, uzaktan eğitimin, özellikle 2000 yılı ve sonrasında doğan kişilerin teknolojik bireyler olmasının da etkisiyle yeni neslin eğitim modeli olarak geçtiği görülmektedir (9). Dahası, ileriki dönemlerde uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime bir alternatif ya da destek olmasından ziyade ona eşit bir model olacağını söylemek mümkündür (15). Hatta eğitimin temelini oluşturacağı tahmin edilmektedir. Öyle ki uzaktan eğitimin, bu alandaki tecrübeleri artırarak eğitim modelinin geliştirilmesini sağlayacağı ve gelişen teknoloji ve sistem modelleriyle işlevsel çatı olacağı öngörülmektedir (16). Bununla birlikte, günümüzde uygulanan internet destekli uzaktan eğitimin, eğitim programlarına rakip olarak değil, eğitim programlarından yüksek yarar sağlanmasına destek olan modern bir sistem türü olarak düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (17).

Geçmişten günümüze farklı zaman ve alanlarda tercih edilen uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrencileri, öğretmenleri ve eğitimde kullanılan materyalleri teknoloji aracılığıyla birleştiren eğitim modellerini içermektedir (18). Uzaktan eğitim kavramı için kullanılan “mektupla öğrenim”, “açık öğrenme”, “bağımsız çalışma”, “kampüs dışı çalışma” gibi birçok farklı kavram bulunmaktadır (19). Gelişen teknolojinin etkisiyle bu kavramların yanı sıra e-öğrenme, çevrim içi/online öğrenme, uzaktan öğrenme, karma/harmanlanmış/hibrit eğitim, web tabanlı uzaktan eğitim,

sanal sınıf vb. kavramlar da türemiş ve bu kavramların tanımlarının birbirleriyle yakın anlamlar içerdiği görülmüştür (20, 21).

Günümüzde internet kullanımının yaygınlaşması ile birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının özellikle web tabanlı olduğunu ifade etmek mümkündür (5). Güncel teknolojiyle ortaya çıkan Web'in eğitim sisteminde devreye girmesiyle biçimlenen çevrim içi eğitim modeli uzaktan eğitim modelinin bir parçası olmasının yanı sıra dünya çapında popüler olarak kullanılmaktadır (9). Kısacası, bir zamanlar çok bilinmeyen ve az saygı duyulan uzaktan eğitim, dünya çapında internet servis hizmetlerinin yaygın kullanılmaya başlamasıyla popüler olmanın yanı sıra eğitimde yeni bir dönemin başladığını göstererek eğitim camiasının da ilgisini çeker hale gelmiştir (22). Covid-19 pandemisiyle uzaktan eğitim modeli daha yaygın kullanılmaya başlanmıştır (9).

Özellikle pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitimin yalnızca normal zamanlarda kendi başına ya da yüz yüze eğitimi destekleme suretiyle değil, birtakım kriz zamanlarında da (salgın hastalıklar, afetler, savaşlar vb...) tercih edilebilecek ve faydaları olabilen bir model olduğu belirtilmiştir (2). Eğitim sisteminde, gelecekte geleneksel eğitimin aksaması durumlarına karşı eğitimin kesintiye uğramaması adına uzaktan eğitime yumuşak bir geçiş sağlanması gerektiği öne sürülmüştür (23). Bununla birlikte, dönemin çıktılarının iyi değerlendirilmesi ve uzaktan eğitimde başarıyı etkileyebileceği düşünülen beceri ve etmenlerin araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda uzaktan eğitimin dünyada ve Türkiye'deki gelişimi ve yaygınlığı göz önünde bulundurularak ve pandemi sonrasındaki yeni normalde eğitim sisteminde revaçta bir model olarak yer bulacağı öngörülerek bu çalışmada uzaktan eğitimin amacına ulaşması için oldukça kritik olduğu düşünülen kendini düzenleme, motivasyon ve akademik başarı ele alınmakta ve bunların birbirleriyle ilişkilerini incelemek amaçlanmaktadır. Uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla arkadaşlarından ve sosyal çevrelerinden ayrı kalmak zorunda kalan çocuk ve ergenler, hiç alışık olmadıkları uzaktan eğitimi takip etmek, spor ve sanatsal faaliyetlere ara vermek durumunda kalmıştır. Dahası, televizyon, bilgisayar, telefon ve tablet kullanımı eğitim, eğlence ve sosyalleşme için yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmış ve uyumlama sürecinde birtakım sıkıntılar doğmuştur (24).

Uzaktan eğitime uyum süreci hem çocuk hem de ana babalarda kaygıyı artıran bir etmen olarak karşımıza çıkmış; dünya genelinde benzeri uygulamalarda çocuk sağlığının bu durumdan olumsuz etkilendiği bildirilmiştir (16, 24). Ayrıca, pandemiye bağlı olarak artan stres, endişe, okulların kapatılması, uzaktan eğitim ve belirsizlik ortamının öğrencilerin akademik yönde motivasyonlarının düşmesine sebep olmuş olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda, travmatik olayların, stres ve endişenin artmasıyla birlikte dikkat dağınıklığı ile ilişkili olduğu ve dolayısıyla akademik performansta düşüşle sonuçlandığı gösterilmiştir (25). Bu nedenle eğitim ortamında öğrenciyi motive etmenin ve kendini düzenleme becerilerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, eğitimin temel amacı, kendi kendini motive eden, kendini düzenleme becerisine sahip bireyler olmaları için öğrencileri teşvik etmektir (26). Uzaktan eğitim ortamlarında ya da çevrimiçi öğrenme sistemlerinde öğrenci girdilerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir ve bu aşamada kendini düzenleme önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (27). *Kendini düzenleme*, bireyin genel anlamda belirlenen hedefe ulaşmaya yönelik eylemlerini belirlemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (28). Yaşam boyu öğrenme becerisinin kazanılmasında ve eğitimin işlevsel yönünü oluşturması sebebiyle oldukça önemli bir beceri olarak görülmektedir (29). Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendini düzenlemeli öğrenme stratejilerini, yani akademik alanda kendini düzenleme becerilerini arttırmak, olumlu akademik başarıyla ilişkilendirilmiştir (30). Akademik kendini düzenleme becerisi, öğrenci performansının olumlu olmasını sağlayan temel etmenlerden biridir (31). Akademik alanda öğrencilerin hedeflerini başarabilmek için kullandıkları kendini düzenleme becerisi, görev ve sorumlulukları yerine getirmenin önemli bir yordayıcısıdır (32). Uzaktan eğitimin yapısı göz önüne alındığında bu ortamlarda motivasyonu sürdürmek ve harekete geçirmek oldukça önemlidir (33). Bu bağlamda motivasyon, kişinin hedefleri doğrultusunda faaliyetlerini gerçekleştirmesini ve devam ettirmesini sağlayan güç olarak tanımlanmıştır (21, 34). Motivasyon ve kendini düzenlemenin, yaşam boyu öğrenme için de kilit bir rol oynadığı öne sürülmüştür (35). Ortaokul, lise ve lisans örneklemeyle yapılan birçok çalışma kendini düzenleme ve motivasyonun uzaktan eğitimde başarı sağladığını doğrular niteliktedir (36-38). Bu çalışmada ele alınan motivasyonel stratejiler ise

kendini düzenleme unsurlarından faydalanmayı sağlayan motivasyon kaynaklarını oluşturmaktadır (39). Aslında bireyler, açık bir şekilde hedefe yönelik bir motivasyona sahiptir (40). Fakat, çevrenin ve ortamın bireyin motivasyonu üzerinde ciddi bir etkisi vardır (33, 41). Bu bilgiler ışığında, araştırmada akademik kendini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarının ilişkilerinin incelenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır.

Kendini düzenleme becerisiyle öğrenme ve motivasyon kavramlarını inceleyen, çeşitli yapı şemalarıyla ve de mekanizmalarıyla açıklayan birçok model bulunmaktadır (42-44). Bu alandaki araştırmaların ortak noktası, farklı yapılarla açıklanan bu kavramların ortak kesişim noktasının öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olduğudur. Bu bağlamda öncelikle motivasyon, kendini düzenleme ve akademik yönde kendini düzenleme kavramları bu kavramlar üzerine çalışan araştırmacıların bakış açılarıyla tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Akabinde bu kavramlar, Kendini Belirleme Kuramı çerçevesinde detaylı olarak sunulmuştur.

Kendini belirleme kuramı, benlik duygusunun sağlıklı gelişiminin temelinde yatan yeterlik, ilişkisellik ve özerklik psikolojik ihtiyaçlarını açıklayan ve kendini düzenleme ve motivasyon kavramlarını geniş bir bakış açısıyla ele alan bir kuram olması sebebiyle bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır (42, 45). Kuram, motivasyonu anlamak için kapsamlı, etkili ve bütünleştirici bir yapı sunmanın yanı sıra (46) kuram çerçevesi içinde kendini düzenleme becerisini de açıklamaktadır. Edward Deci ve Richard Ryan'ın (46) sundukları bu kuramsal çerçeve bu tez çalışmasının temel kavramlarına dayanak oluşturmaktadır. Ayrıca sözü edilen kuram temelinde farklı örneklerle yapılan (lisans, lisansüstü vb.) pek çok araştırma, uzaktan eğitimde motivasyon ve kendini düzenleme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır (47-49).

Bu araştırmada, bireyin bir öğretmen, ebeveyn ya da herhangi birine bağlı olarak değil, kendisinin eylemlerini kontrol eden ve belirleyen kişi olarak rol oynaması, kendini düzenleme kavramının ön ekinin "kendi" olmasının kaynağını oluşturmuştur (50). Yani, bireyin eylemlerinin nedeni yine kendisidir (51). Türkçe alan yazına bakıldığında kendini düzenleme kavramının "öz düzenleme" (44, 52), "öz belirleme" (53) gibi isimlerle yer aldığı görülmüştür. Bu tez çalışmasında ise, kişinin

eylemi yapmasındaki nedenselliğin ana kaynağının “kendi” olmasından yola çıkılarak “kendini düzenleme” kavramı tercih edilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri**

Bu çalışmada, ergenlerin uzaktan eğitim alma durumları ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin yanı sıra uzaktan eğitim alma sürecinde akademik kendini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarının ilişkisi ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırmanın temel problemini ergenlerin sahip olduğu bu beceriler ile akademik başarıları arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1.) Akademik başarı, kendini düzenleme ve motivasyonel stratejiler ergenlerin uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2.) Akademik kendini düzenleme becerileri ve motivasyonel stratejiler kullanma becerileri cinsiyet, ergenlik dönemi, anne ve babaların öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3.) Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik alanda kendini düzenleme becerileri ile uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olmaları arasında ilişki var mıdır?

4.) Ergenlik dönemindeki öğrencilerin motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ile uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olmaları arasında ilişki var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada ergenlerin uzaktan eğitim alma durumlarının ve sürece yönelik görüşlerinin yanı sıra uzaktan eğitimin akademik kendini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde akademik kendini düzenleme ve motivasyonel stratejiler kullanma becerilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde

araştırmaların çalışma grubunu daha çok lisans ve lisans üstü öğrencilerin oluşturduğu, uzaktan eğitimle ilgili lise grubuna yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunduğu gözlemlenmektedir (21, 54). Bilindiği gibi, ergenlik kimlik oluşturma süreci, ve meslek arayışı içinde olma ile karakterize edilmektedir. Akademik başarı ise ergenlerin seçecekleri meslekte önemli bir yere sahiptir. Bunun yanı sıra kendini düzenleme becerileri ve motivasyonel stratejileri kullanma becerilerinin akademik başarıya katkı sağlayacağı ngrldğinden uzaktan eğitim sürecinin ergen rneklemesinde araştırılmasının önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın amacı doğrultusunda, sınanan hipotezler şu şekildedir: 1.) Akademik başarı, kendini düzenleme ve motivasyonel stratejiler ergenlerin uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılık göstermektedir. 2.) Akademik kendini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarı cinsiyet, ergenlik dönemi, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. 3.) Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik alanda kendini düzenleme becerileri ile uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. 4.) Ergenlik dönemindeki öğrencilerin motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ile uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

#### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

Araştırmaya katılan ğrencilerin Demografik ve Kişisel Bilgi Formu, Akademik Alanda Kendini Düzenleme lği, ğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler lği ve Akademik Başarı lcm'ne gerçeği yansıtan doğru cevaplar verdikleri varsayılmış ve katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

#### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim ğretim 1. yarıyılı ile 2020-2021 eğitim ğretim 1.yarıyılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaėėretim kurumlarına giden lise 1.2.3. ve 4. sınıf ğrencilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

Yukarıda sözü edilen bilgiler ışığında bir sonraki bölümde araştırma değişkenleri ve olası ilişkileri ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak uzaktan eğitim, kendini düzenleme ve motivasyonun uzaktan eğitimle ilişkisi, ergenlik dönemi ve son olarak kendini belirleme kuramı açıklanmıştır.

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim kavramına ilişkin çok sayıda tanımlama bulunmaktadır. Kaya'ya (55) göre “uzaktan eğitim; eğitimin geleneksel sınıf ortamında sürdürülemediği hallerde, eğitmen ile öğrenen arasında öğretimin belli bir merkezden yürütülmesi metodu ve fırsat eşitsizliğine çözüm yolu olan, ömür boyu öğrenme imkânı sunan, ferdi veya toplum hedeflerine ulaşmaya hizmet eden ve güncel teknolojiden faydalanarak bireylerin temelde kendi kendilerine öğrendikleri sistem”dir. Diğer bir araştırmacı ise uzaktan eğitimi, ayrı fiziksel mekanlarda bulunan öğrenen, öğreten ve eğitim materyallerini güncel teknoloji vasıtasıyla birleştiren, öğrenenlerin iletişim teknolojisinin sunduğu araçlardan faydalanarak kendi potansiyelleri doğrultusunda düzenleme yapıp eğitim aldıkları bir model olarak tanımlanmaktadır (56). Diğer bir ifadeyle uzaktan eğitim, temelde öğretmen ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme faaliyetini farklı fiziksel mekanlarda gerçekleştirdikleri, farklı ortamlarda bulunmaya bağlı olarak bilgiyi karşı tarafa iletme ve etkileşim sağlamak adına teknolojiden yararlanan bir sistemdir (57). Yukarıdaki tanımlarda ortak olan nokta uzaktan eğitimde eğitmen ve öğrenenin farklı fiziksel mekanlarda bulunmalarıdır. Bu eğitim modelinde öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler, kendi öğrenme hızlarını kullanmakta, öğrendikleri bilgileri ve yolları gözden geçirebilmekte ve değerlendirmesini yapabilmektedir (55). Öğrenen kişi için uzaktan eğitim modelinde kendi kendine öğrenme yetisi oldukça önemlidir (58). Bu durum kendini düzenleme becerisinin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Uzaktan eğitimin, öğrenen ve öğreten arasında yüz yüze yapılan eğitimdeki gibi iletişimin kolay biçimde kurulamaması, iletişim teknolojisini kullanmanın şart olması, uygulamaya yönelik becerilerin öğretiminde yeterli olmaması, öğrenenlere sosyalleşebilecekleri bir ortam sunamama, bağımsız şekilde kendi başına öğrenmeye alışmış olmayan öğrenen için yeterli desteği verememe gibi birtakım sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar bir yana öğrenenler için büyük bir kitleye eğitim vermeyi daha kolay hale getirme, daha az maliyetli bir eğitim seçeneği sunma, bir mekâna ve saate bağlı kapalı ortamda olma zorunluluğunu ortadan kaldırma, öğrenene çeşitli öğrenme



ortamı sağlama gibi bazı önemli fırsatlar sunmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması uzaktan eğitimin göze çarpan özelliği olarak görülmektedir (59). Bununla birlikte, Birleşmiş Milletler Yardım Fonu'nun (UNICEF) (60) yayınladığı “Uzaktan Eğitimde Erişilebilirlik Raporunda” eğitimdeki eşitsizliklere yer verilerek dünya genelinde okula giden çocukların en az üçte birinin çeşitli nedenlerden ötürü, özellikle de teknolojik imkanların olmayışı ya da kısıtlılığı nedeniyle, uzaktan eğitimden fayda sağlayamadığı belirtilmektedir. Dahası, raporda uzaktan eğitime erişemeyen liseli öğrenci sayısının dünya genelinde 48 milyon olduğu vurgulanmaktadır. Türkiye’de MEB (61), bu bağlamda cihaz ve internet gereksinimi olan öğrencilere sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı ve akademik başarı gibi ölçütler dahilinde peyderpey tablet bilgisayar ve internet paketi desteği sağlamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda bazı etmenlerin uzaktan eğitimde kendini düzenleme becerileri, motivasyon ve akademik başarıyı etkileyebileceği öngörülerek araştırmada uzaktan eğitim süreci ve sürece dahil olma ile ilgili anket sorularına (örn., “Evde sizin haricinizde uzaktan eğitim alan kaç kişi var?”, “Uzaktan eğitim alan her öğrenci için evde yeterli bilgisayar/tablet/telefon var mı?”, “Uzaktan eğitim programında, bir haftada katılmanız gereken belli bir saat ders programı bulunmaktadır. Sizin uzaktan eğitime katılma sıklığınız nedir?”) da yer verilmiştir.

### **2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi**

Günümüzde uzaktan eğitimi analiz etmek ve gidişatını öngörebilmek için gelişim sürecini bilmek önemlidir (62). Bu nedenle bu bölümde Türkiye ile farklı ülkelerden günümüz örneklerine yer verilerek uzaktan eğitim kavramı ile uzaktan eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminden söz edilmektedir.

Uzaktan eğitim, ülkelerin eğitim sistemine fayda sağlamak hedefiyle özellikle II. Dünya Savaşı'nın bitimi sonrası önem kazanmış, sonrasında birçok ülkenin çeşitli biçimlerde kullandığı bir sistem olmuştur. Günümüzde ise teknolojik gelişmelerin de katkısıyla yaygın bir kullanım alanına sahiptir (17, 58). Yaygın olarak uzaktan eğitimin yalnızca internetin keşfiyle başladığı düşünülmekle birlikte, uzaktan eğitimin sırasıyla yazışma, radyo yayını ve televizyon, açık üniversiteler, telekonferans ve son olarak internet/web destekli kullanıma evrildiği görülmektedir (57). Yazışmayla başlayan uzaktan eğitimi, 1960’larda başlayan televizyon yayını takip etmiş ve

1980'lerde ev aleti olarak üretilen video kasetler sunum araçları olarak kullanılmıştır. Teknolojideki gelişmeler doğrultusunda bu alandaki ilerlemeler devam etmektedir. İnternet bilgiye erişme ve bilgiyi dağıtma aracı olarak ortaya çıkmıştır. Zamanla dünyayı saran ağ teknolojisinin (web) kullanımının yaygınlaşmasıyla da uzaktan eğitim bir yayın aracı olmanın ötesinde etkileşimli bir öğretime dönüşmüştür (63). Aynı zamanda uzaktan eğitimde internetin sağlamış olduğu video konferans gibi uygulamalar, eğitimin öğretmen ve öğrenci arasında çift taraflı, interaktif biçime dönüşmesine katkı sağlamıştır (17).

### **2.1.2. Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihçesi**

Uzaktan eğitimin ilk defa 1840 yılında İngiltere'de Isaac Pitman'ın alfabenin harfleri, kelimeleri ve noktalama işaretleri yerine sembollerin kullanıldığı stenografi ile öğrencilerine mektup vasıtasıyla İncil öğretimi yapmasıyla başladığı kabul görmektedir (15). Pitman, öğretim aşamasında, öğrencilerine İncil'in belli bir kısmını steno ile yazmaları için eğitim vermiş ve puanlama yapmak için posta yoluyla kendisine geri göndermelerini istemiştir. İngiltere'deki bu eğitimi ilerleyen yıllarda, öğretmen olabilmek için belge almak isteyen öğrencilerin aralarında yazı aracılığıyla haberleşmeleri takip etmiştir. Öğrencilerin bu haberleşme yöntemi Oxford Üniversitesi'nde final sınavlarının uzaktan eğitim kapsamında uygulanmasına hizmet etmiştir (59). İngiltere'de 1969 yılında kurulan Açık Üniversite 50 yılı aşkın süredir uzaktan eğitim hizmeti sunmakta ve günümüzde İngiltere'nin yanı sıra dünya çapında eğitim desteği sağlamaktadır (64). Eğitim sunarken geniş teknoloji imkanlarından yararlanan Birleşik Krallık Açık Üniversitesi, çoğunlukla lisans düzeyine yönelik sanat, bilim, teknoloji gibi birçok mesleki alanda eğitim sunmaktadır (57).

Almanya'da uzaktan eğitim sistemi 1856'da dil okulu kurulmasıyla başlamıştır (15). 1884'te de başkent Berlin'de öğrencilere üniversiteyi kazanmalarına yönelik eğitim veren uzaktan eğitim okulu kurulmuştur (59). Almanya'nın eyaletlerinden biri olan Kuzey Ren-Vestfalya'nın Bilim Bakanı Johannes Rau'nun hazırlamış olduğu uzaktan eğitim üniversitesi planının 1973'te eyalet hükümeti tarafından kabul edilmesiyle bugün hala güncel teknolojiyi kullanarak eğitim vermeyi sürdüren ve Almanya'nın en büyük üniversitesi olan Fern Universität, 1975'te uzaktan eğitim vermeye başlamıştır. (65). Dünyada uzaktan eğitim veren en köklü kurumlardan bir

diğeri Güney Afrika Cumhuriyeti'nde bulunan Güney Afrika Üniversitesi'dir. 1873 yılında ilk olarak Umut Pelerini Üniversitesi ismi ile kurulan üniversitede başlangıçta mektup aracılığıyla öğretim yöntemi kullanılmış; 1949 yılında ise yalnızca uzaktan eğitim üniversitesi olarak resmen kurulmuş ve üniversitenin uzaktan eğitim modeli, tüm Güney Afrika eğitim sistemini etkilemiştir (57).

Amerika Birleşik Devletleri'nde uzaktan eğitim uygulamaları 1874-1910 yılları arasında lisans ve yüksek lisansa yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (59). Amerikada uzaktan eğitim sistemi daha çok askeriyeğe yönelik uygulanmıştır (58). İsveç, Finlandiya, Norveç gibi İskandinav ülkelerinin ise ülke politikalarında eğitimin öncelikli olması ve verilen temel eğitim seviyesinin oldukça yüksek olması nedeniyle uzaktan eğitim sistemine kolayca adapte olabildikleri görülmektedir (57). 1898'de Hans Hermod, İsveç'te uzaktan eğitimin mektup aracılığıyla kullanıldığı şahsi ismini verdiği liseyi kurmuştur (15). 1908'de Finlandiya'da ilk yazışma okulları açılmış ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda eğitimde yeni teknolojinin kullanımını arttırmaya yönelik politikalar üretilmiştir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimi desteklemek adına 1940'ların sonuna doğru çıkarttığı yasalarla dünyada ulusal politika uygulayan ilk ülkelerden biri olarak Norveç, uzaktan eğitim programlarının geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve koordine edilmesinde öncü olmuştur. Diğer öncü ülkelerden biri olan Avustralya'da okul düzeyindeki öğrencilere fırsat eşitliği sunmak ön planda tutulmuştur. 1870'lerde kabul edilen Eğitim Yasaları, uzak ve kırsal kesimlerde yaşayan öğrenciler için eğitim sağlanmasını zorunlu kılmıştır. 1920'lerin başında eyaletlerin tümü çocuk eğitiminde uzaktan eğitim sistemini benimsemiştir. Avustralya'nın uzaktan eğitimi her seviyede uygulama ve değerlendirme planı ve eyaletlerin sisteme olan ilgisi uzaktan eğitim sisteminin öne çıkan özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (57).

Benzer bir uygulama Yeni Zelanda'da görülmektedir. Uzaktan eğitimin, geleneksel okula katılım sağlayamayan, merkeze uzak yerlerde yaşayan ilköğretim çocuklarına eğitim vermek amacıyla 1920'lerde kurulan Yeni Zelanda Yazışma Okulu ile başladığı belirtilmektedir. İlerleyen süreçte farklı yaş ve gelişim düzeylerinden öğrenciler de eğitime dahil edilmiştir. Massey Üniversitesi bünyesinde ülke genelinde okul dışında kalan öğrenciler için uzaktan eğitim verilmesi sağlanmıştır (57).

Rusya’da uzaktan eğitimin kullanım alanları kamu eğitimleri ve üniversitelerde kendini göstermekteyken Paris’te uzaktan eğitim özel bir eğitim kurumu ve resmi uzaktan eğitim merkezinde uygulanmıştır. Japonya ise 1948 yılında eğitim alanına yönelik çıkardığı yasa kapsamında ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim dahil, erler ve okula gelemeyecek olanlar için uzaktan eğitim modelini kullanmıştır (59). Brezilya da ise 1999 yılından beri Uzaktan Eğitim Sekreterliği olarak adlandırılan özel bir departmanın yönetiminde özellikle Brezilya’nın az gelişmiş bölgelerindeki okulların öğretmenlerine uzaktan eğitimle eğitimler vererek birçok öğretmen yetiştirilmektedir (57).

Yukarıda sözü edilen ülkeler dışında pek çok ülkede (örn., Hollanda, Kore, Kanada, Çin) uzaktan eğitim aktif olarak kullanılmaktadır. Günümüzde uzaktan eğitimi kullanmaya devam eden bu ülkelerin (Hollanda; 66, Kore; 67, Kanada; 68, Çin; 69) ortak özelliği, uzaktan eğitim sistemiyle lisans ve lisans üstü öğrenci gruplarına ulaşma ve toplumun eğitim seviyesini yükseltme hedefiyle Açık Üniversite’ler kurmalarıdır.

Bu kısma kadar anlatılan ülkelere ek olarak uzaktan eğitim modelini kullanan Hindistan, Pakistan, Tayland, Malezya, Portekiz, Venezuela, Kosta Rika, İspanya gibi birçok ülke bu alanda örnek uygulamalar yapmıştır (57). Özetle, tarihine ve gelişimine bakıldığında uzaktan eğitimin 19. yüzyıldan itibaren dünya genelinde birçok farklı ülkede farklı şekillerde uygulandığı görülmektedir. Son dönemlerde ise, gelişen teknolojinin de getirisi olarak yaygınlık kazandığı ve ilginin arttığı bir model olarak kullanıldığı görülmektedir (57).

### **2.1.3. Uzaktan Eğitimin Türkiye’deki Tarihçesi**

Türkiye, Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sistemini daha sonraki yıllarda kullanmaya başlamasına rağmen günümüzde bu alanda oldukça iyi konumdadır (70). Türkiye’de uzaktan eğitim modelinin gelişim sürecine bakıldığında 1.) uzaktan eğitim kavramına yönelik fikir alışverişleri yapılarak modele yönelik önerilerin verilmesi, 2.) uzaktan eğitimin ortaöğretim basamağında ve 3.) yükseköğretim basamağında kullanımı olmak üzere üç aşamalı bir çerçeve çizdiği görülmektedir. İlk basamakta, uzaktan eğitime yönelik farklı öneriler

değerlendirilmiştir. Bu öneriler, mektupla eğitim yolunu kullanarak meslek okulunu bitirenlerin yükseköğretime devamlarını sağlamak ya da eğitimlerini bırakmak zorunda kalanlar ve eğitim düzeylerini üst düzeye taşımak isteyenler için eğitim verilmesini içermiştir. Ancak öneriler o dönemde uzaktan eğitime yönelik gerekli donanımına sahip olunmaması, ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle uygulamaya geçmemiştir. Uzaktan eğitimin kullanılmasının kökeninin ise 1956'da banka çalışanlarının mektup vasıtasıyla eğitim aldıkları uygulamayı yapan Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'ne dayandığı görülmektedir (55). Ortaöğretim kademesinde uzaktan eğitimin kullanılmasına yönelik yapılan girişimler 1960-1974 tarihlerinde yabancı dil ve iş eğitimi dallarında bazı özel kuruluşların uzaktan eğitimi uygulamasıyla başlamıştır. Bu sistemde mektup yoluyla eğitim ön plana çıkmıştır. Bu amaçla “Mektupla Öğretim Merkezi” oluşturulmuştur. Bu merkez MEB onayı ile 1974'te “Mektupla Öğretim Okulu” ile yeni adını almış ve ilk etapta eksik öğretmen sayısını tamamlamak amacıyla öğrenci alımı yapılmıştır (59).

Yükseköğretim derecesinde uzaktan eğitimi kullanmaya yönelik girişimler “Mektupla Yükseköğretim Merkezi”nin kurulmasına dayanmaktadır. Bu merkez, toplu iletişimden faydalanarak eğitimde daha fazla kitleye ulaşmak, etkili eğitim vermeye çalışmak, öğrencilerin üniversitelerdeki yığılımının önüne geçmek gibi amaçlarla kurulmuştur. Daha sonrasında modern bir uzaktan eğitim modeli tasarlamak, kitle öğretim ortamı üretmek, bilimsel çalışmalar yapmak ve eğitimde güncel kaynaklar üretme amacıyla “Eğitim Teknolojisi Stratejisi ve Yöntem Komitesi” bünyesinde “Deneme Yüksek Öğretmen Okulu” kurulmuştur. Ancak açık öğretimin üniversite düzeyi beklenen başarıya ulaşamamıştır. 1975 yılında eğitimde modern teknolojiyi kullanarak liseyi bitirmiş olan öğrencilere toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve beceri kazandırmak, iki yıllık eğitim vererek kalifiye personel yetiştirmek ve yükseköğretim problemlerine çözüm üretmek gibi hedeflerle “Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR)” kurulmuştur (59, 62). Sonraki dönemde üniversitelerin tümüne açık öğretimi uygulama hakkı verilmiş olsa da her üniversitenin bu sistemi kullanacak donanımına sahip olmaması nedeniyle bu görev 1982 yılında Anadolu Üniversitesi'ne verilmiş (59) ve böylelikle Anadolu Üniversitesi Türkiye'de uzaktan eğitimi başlatan ilk yükseköğretim kurumu olmuştur (56). 1970'lerden beri

üniversite düzeyinde kullanılan bir yöntem olarak açık öğretim, 1990'lı yıllarda ekonomik, çevresel şartlar, mekân ve zaman gibi birtakım sorunlara bağlı olarak eğitimden herkesin yararlanması adına ortaöğretim seviyesi için de çare olarak görülmüş ve 1992 yılında “Açık Öğretim Lisesi” kurulmuştur (59). Uzaktan eğitim sisteminin bir çeşidi olan online (çevrim içi) eğitim üzerine Türkiye'nin yapmış olduğu atılımlar, Covid-19 pandemi sürecinde eğitim öğretimin aksamaması adına önemli faydalar sağlamıştır (71). Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı dil ve meslek kurslarının verildiği “Fono Açık Öğretim Kurumu”, uzaktan eğitim sisteminin özel sektörde de uygulamaları olduğunu göstermektedir (55).

Uzaktan eğitim, etkileşimsiz teknolojiler olarak ele alınan basılı materyal, televizyon, radyo, ses-video kasetleri ve araçları ile etkileşimli teknolojiler olan telefon, televizyon, uydu sistemi (telefonla eğitim ve rehberlik, audio-video telekonferans gibi) ve bilgisayar teknolojisi (CD-ROM, bilgisayar konferans sistemleri, internet ve eğitim ağları vb.) gibi bazı sistemleri içermektedir. Günümüzde etkileşimli sistemler daha yaygın olarak kullanılmaktadır (59). Uzaktan eğitimin tarihçesine bakıldığında başlangıçta mektuplar vasıtasıyla sağlanan eğitimin günümüzde internet teknolojisinin ve uygulama araçlarının (bilgisayar, tablet vb.) kullanımıyla gelişme kaydettiği ve çerçevesinin değiştiği görülmektedir. Eğitim bireysel ve toplumsal bazda ülkelerin gelişmişliğine önemli katkılar sağlamaktadır ve refah seviyesi yüksek olan ülkelerde ömür boyu eğitim etkinlikleri ön planda tutulmaktadır. Bu yönden uzaktan eğitim, ömür boyu eğitim etkinliklerinin devamlı suretle olabilmesinde oldukça elverişli bir yol olarak görülmektedir. Bu bağlamda Kırık (70), özellikle uzaktan eğitimin her kesim için bir gereksinim olduğunu ve günümüzdeki kullanımının yaygınlığı göz önünde bulundurulduğunda ülkelerin geleceği için köşe taşı olduğunu belirtir. Uzaktan eğitimin gelişmekte ve yaygınlaşmakta olduğu gerçeğinden hareketle bu sistemde başarıyı sağlayan kavramlara ve durumlara (örn. kendini düzenleme) önem verilmesinin bireysel ve toplumsal çıktıların olumlu olmasını sağlayacağı ön görülmektedir.

Zaman, mekân ve maliyet tasarrufu sağlayan uzaktan eğitimin avantajlarından ötürü eğitim ve iş sektöründe daha da yaygınlık kazanacağı düşünülmektedir. Fakat uzaktan eğitim modelinde öğretimin etkin olmasını sağlayacak içerikler zayıf

olduğunda ve gereksinimleri karşılamada yetersiz kalındığında model hedefe ulaşmamaktadır. Özetle, uzaktan eğitim sisteminde öğrencinin öğrenim sağladığı ekrandan aldığı bilgiyi öğrenmesi, elinde mevcut bulunan somut bir kaynaktan (örn., kitap gibi) öğrenmesine göre daha yavaş olmaktadır. Öğrenen bireye bilgiye ilişkin bütün ayrıntıların sunulması bireyin sıkılmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle verilen bilginin arılaştırılması ve ayrıntıların öğreniminde öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve motivasyonlarının sağlanması oldukça önemli görünmektedir (72).

## 2.2. Kendini Düzenleme ve Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim hem eğitim öğretim araçları hem de öğretmen ve öğrenciler açısından örgün öğretimden farklı birtakım düzenlemeler yapmayı gerekli kılar. Örneğin, uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci girdilerinin ölçülmesi önemli olduğundan, çevrimiçi öğrenme sistemlerinde kendini düzenleme önemli bir beceri olarak karşımıza çıkar. Öğrenci özerkliğinin bir boyutu olduğu kendini düzenleme becerisi, uzaktan eğitim ortamlarındaki akademik başarıya katkı sağlar (27). Bu bağlamda, öğrenci özerkliği, bireyin öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu üstlenmesi, eylemlerini yönetmede belli seçimler yapması ve bunları gerçekleştirmede bağımsız olabilme becerisine sahip olması olarak tanımlanır ve kendini düzenlemenin bir boyutu olarak ele alınır (73).

*Kendini düzenleme*, genel anlamda belirlenen hedefe ulaşmaya yönelik eylemlerini belirleme ve yönlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (28). Yani kendini düzenleme, bireysel olarak belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla bireyin döngüsel olarak uyarlamalar ve planlar yaptığı düşünce, duygu ve eylemleridir (74). Akademik alanda kendini düzenleme ise, “öğrencilerin öğrenmeleri için kendilerine hedefler belirledikleri ve daha sonra bu hedeflerini, motivasyonlarını, bilişlerini ve davranışlarını izledikleri, düzenledikleri ve kontrol ettikleri, çevrenin de sürece rehberlik ettiği ve sınırlandırdığı aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (75). Öğrencilerin akademik alanda hedeflerini başarabilmek için kullandıkları kendini düzenleme becerisi, görev ve sorumluluklarında iyi bir performans göstermeleridir (32). Kendini düzenleme becerisine sahip bireylerin, yeni davranış biçimlerini sentezleyebildiği, ihtiyacını karşılamaya yönelik daha iyi bir ortam oluşturabildiği ve inşa edebildiği belirtilmektedir (76). Bu bağlamda, kendini düzenleme becerisi

akademik alanda etkili bir öğrenme gerçekleştirmek için çok önemli bir yapıyı oluşturmaktadır. Öğrenciler çevrimiçi eğitim ortamlarında başarılı olabilmek için kendini düzenleme becerilerini etkili biçimde kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda akademik kendini düzenleme, öğrencilerin bireysel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri, ödevlerini ve derslerini sıkı takip etmelerini gerektiren bir süreçtir (77).

Sosyal bilişsel kurama göre kendini düzenleme süreci kişinin kendisi, çevresi ve davranışı olmak üzere üç unsuru içinde barındırmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kişi kendini düzenleme sürecinde kendine yönelik birtakım değerlendirmeler yapmakta, çevreden etkilenmekte ve davranışını biçimlendirirken bu üç unsur karşılıklı olarak birbirleriyle ilintili olmaktadır (78). Sosyal bilişsel kuram bakış açısıyla, sosyal etmenler, bireyin kendini düzenleme sürecini yönetmesini etkilemektedir (79). Bireyin öğrenmesinde ve davranışlarını şekillendirmesinde sosyal çevrenin önemi vurgulanmaktadır. Bireyler, başkalarıyla iletişim kurarak bilgi, beceri, strateji, kurallar vb. durumları öğrenmekte ve etkileşim ve çevreyi gözlem neticesinde davranışları hakkında bilgi edinmektedirler. Kurama göre, temel motivasyonel süreçler, sosyal çevre sayesinde daha fazla bilgi birikimi oluşturmayı ve hedef belirleme, sonuç beklentileri, ilerlemeye yönelik kendini değerlendirmeyi ve öz yeterlik gibi kendini düzenleme unsurlarını içermektedir. Birey başarı sağlamak için hedefler koymakta ve bu hedeflere ulaşma yolunda kendini değerlendirmektedir. Bu süreçteki ilerleme algısı ise öz-yeterliği beslemekte ve motivasyonu sürdürmektedir (80).

Öz yeterlik, kendini düzenleme sürecinin bir parçası ve önemli bir yönü olarak karşımıza çıkmaktadır (81). Özellikle akademik görevlerde öğrencilerin başarılı olacaklarına ne ölçüde inandıkları ile ilgilidir. Öğrencilerin akademik görevlerde başarılı bir şekilde ustalaşma ve sorumluluklarını yerine getirme yeteneğine sahip olup olmadıklarına ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Öğrencini kendi için hedef belirlemesi ve bu hedefler doğrultusunda harcadığı çabayı etkilemektedir (82).

Öz yeterlik, bireyin başarı sağlaması, çaba göstermesi, bunu sürdürmesi, görev seçimi ve motivasyonu sağlamada özellikle önem taşımaktadır (80). Çünkü kendini düzenleme becerisi, motivasyon, davranış, düşünce gibi durumların üzerinde güçlü bir etki yaratmakta ve bireyin kendine yönelik bireysel değerlendirmelerinde merkezi bir



rol oynamaktadır (79). Yani öz yeterlik inancı, bireylerin kendilerini motive etmede, duygu ve düşüncelerini belirlemede ve davranışa dönüştürmede oynadığı rolle bireyin motivasyon seviyesini, davranış biçimini, çabasının gücünü ve istikrarını yansıtmakta ve böylelikle kendini düzenleme becerisi ve motivasyon üzerindeki önemli etkisini ortaya koymaktadır (83).

Akademik alanda başarılı olabilmek için öğrencilerin kendilerine hedefler belirlemesi, bu hedefler doğrultusunda dikkatini odaklaması ve çalışması yani çaba harcaması gerekir (32). Ancak belirlenen hedefler çok düşük ya da çok yüksek olduğunda kendini düzenleme becerisi ve akademik başarı sağlamaya dair inançlar sekteye uğrar. Bu bağlamda düşük hedefler, öğrencilere neyi başarabileceklerini göstermezken, yüksek hedefler öğrencilerin az ilerleme kaydettiklerini düşünmelerine ve isteksizce çalışmalarına, bir zorluk karşısında kolayca pes etmelerine neden olabilmektedir. Bu açıdan, kendini düzenleme becerisine sahip öğrencilerin hedeflerinin kendileri için gerçekçi ve nispeten zorlayıcı fakat ulaşılabilir olmasını dikkate aldıkları, süreci takip ettikleri, görevlerini yerine getirirken gerekli durumlarda farklı yaklaşımlar kullandıkları belirtilmektedir. Süreçte ilerleme kaydeden öğrenci hedeflerine ulaştıkça yeni hedefler belirlemekte ve kendini düzenleme becerisinin önemli bir unsuru olan öz-yeterliği yani akademik görevlerde ustalaşma ve sorumlulukları yerine getirme yeteneğine sahip olup olmadığına ilişkin inancı bu doğrultuda artış göstermektedir (81).

Kendini düzenleme becerisi zayıf olan öğrenciler birtakım engellerle karşılaştıklarında öğrenmelerinin olumsuz çıktıları olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci hedefleri gözden geçirme, motivasyonunu değerlendirme gibi yaklaşımlar sergileyemediğinde bu durum öğrenciyi yavaşlayıp regresyon yaşamasına ve öğrencinin akademik alanda kendini düzenleme için gerekli çabayı göstermemesine neden olabilmektedir (84). Diğer bir ifadeyle, bir öğrencinin çevrim içi-uzaktan öğrenme ortamlarında akademik anlamda başarı gösterebilmesi, kendini düzenleme becerisine bağlıdır. Örneğin, lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin sınıflarında, derslerinde ve ev ödevlerinde kendini düzenleme becerileriyle akademik başarıları arasındaki ilişki iki grup (yüksek/düşük başarılı) üzerinden incelenmiş ve yüksek başarılı öğrencilerin düşük başarılı gruba göre daha fazla kendini düzenleme

stratejisi kullandığı ve bu bağlamda kendini düzenlemeleriyle akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (85).

Kendini düzenleme becerisi, öğrencilerde benlik algısı oluşturmasının yanı sıra akademik hedefler belirleme ve akademik başarıya ulaşma unsurunu içinde barındırmakta ve bu doğrultuda öğrenciler bilgiyi edinme, bilgiyi sınıflandırma ve gerekli yerde kullanabilme gibi özelliklere sahip olmaktadır (85). Dahası, akademik kendini düzenleme becerisine sahip öğrencilerin, ders konularıyla ilgilenen, sorulara ve fikir üretmeye açık, yorum yapmaya hazır, anlamadıkları şeyleri kabul eden, soran, anlamaya çalışan, başarısızlıktan korkmayan, problem üreten ve çözen kişiler oldukları belirtilmektedir (26).

Eğitim psikolojisi profesörü olan Gregg Schraw'ın bakış açısıyla, bir eğitmenin en önemli görevi öğrencilerine kendini düzenlemeyi öğretmesi, yaşamları boyunca öğrenen birey olma özelliğini kazandırmak olabilir. Uzaktan eğitim programları, özünde öğrenciye büyük görev ve sorumluluk verir. Bu nedenle bu tarz eğitim ortamlarının öğrencilerin kendini düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik tasarlanması gerekir. Bu bağlamda, Brooks ve arkadaşları (34), kendini düzenleme becerisine sahip olmayan öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitimde başarısız olma ihtimali üzerinde dururken aynı zamanda kendini düzenlemede zayıf öğrencilerin uzaktan eğitim modelinde kolaylıkla heba olabileceklerini ifade etmektedir. Örneğin, çevrim içi öğrenme ortamında kendini düzenleme becerisinin akademik başarıyla ilişkisinin lisans ve lisansüstü örnekleme üzerinde incelendiği bir çalışmada (86), kendini düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde zaman yönetimi, dikkatini verme, eleştirel düşünme gibi birtakım stratejiler kullandığı ve bu stratejileri kullananların çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dahası sonuçlar, yüksek motivasyonun çevrim içi eğitimden memnuniyeti arttırdığına ve teknolojiyi kullanmaya karşı yüksek öz yeterlik sağladığına ve dolayısıyla bu becerilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında daha yüksek ders notlarını beraberinde getirdiğine işaret etmiştir (86). Bu ve bunun gibi çalışmalar (örn., 54, 86), kendini düzenleme becerisine sahip bireylerin web gibi uzaktan eğitim modellerinden yararlanmaları açısından daha avantajlı olabileceklerine işaret etmektedir. Kendini düzenleyebilen öğrenenlerin

uzaktan eğitim siteminde daha sistematik olarak ilerleme olasılıklarına istinaden süreçteki eylemlerinin ölçülmesi ve analiz edilmesi uzaktan eğitimin amacına ulaşabilmesi adına önemli görülmektedir.

Gittikçe yaygınlaşan uzaktan eğitim sistemi, yeni teknolojik araçların eğitimde kullanımı ve çevrimiçi liseler uzaktan eğitimde kendi düzenlemenin yerinin belirlenmesinde hayati önem taşımaktadır (87). Bu doğrultuda örneğin, UNESCO (88) Covid-19'a karşı kesintisiz ve başarı sağlamaya yönelik etkili bir sistem oluşturma hedefinde bazı önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden biri, uzaktan eğitimde başarı sağlanması için öğrencilere anlatılan öğrenme ünitelerinin süresinin öğrenenlerin kendini düzenleme becerileri dikkate alınarak belirlenmesidir. Örneğin, özellikle canlı yayın derslerinde zamanlamanın öğrencilerin kendini düzenleme becerileri göz önüne alınarak belirlenmesi gerektiği, ders saatlerinin ilkökul öğrencileri için maksimum 20 dakikayı, ortaöğretim öğrencileri için ise 40 dakikayı geçmeyecek şekilde planlanması gerektiği belirtilmektedir.

Öte yandan çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencinin öğrenmeye yönelik davranışlarını kendisinin organize ediyor ve yönetiyor olması da akademik kendini düzenleme becerisine destek olmaktadır (89). Bu bağlamda, Çetin ve Ceyhan'ın (90), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmanın bulguları sınavlara çalışmanın ve rutin okuma görevlerinin ertelenmesi, ödevlere hazırlık zamanının kaçırılması gibi akademik alandaki görevlerin geciktirilmesi olarak ifade edilen akademik erteleme davranışının yaygın olduğuna ve akademik erteleme davranışı ile kendini düzenleme arasında güçlü bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Araştırmacılar, erteleme eyleminin akademik açıdan olumsuz bazı sonuçlar doğurduğunu, akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini belirterek lise öğrencilerinde akademik kendini düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere yer vermenin önemini vurgulamıştır. Dahası öğrencilerin eylemlerini düzenlemelerinin ve performanslarını izlemelerinin akademik ertelemeyi azalttığına değinmişlerdir (90). Diğer bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin dersti öğrenmede kullandıkları bazı kendini düzenleyici öğrenme stratejilerinin (öz yeterlik inancı, zaman yönetimi, akranla çalışma, değer verme, hedef belirleme, çaba gösterme, dışsal hedefe yönelme, tekrarlama ve öz yansıma) derse yönelik başarılarının %71'ini açıkladığı ve zaman yönetimi ve derse ilişkin öz yeterlik inancının öğrenci

performansı ile olumlu yönde güçlü bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir (91). Benzer şekilde, kendini düzenleme becerisinin temel alt süreci ve ayrılmaz bir parçası olan kendini izleme becerisine sahip üniversite öğrencilerinin akademik görevlere karşı kendilerini güçlü ve yetkin hissettiği aynı zamanda üstün akademik başarı gösterme eğiliminde oldukları belirtilmiştir (26).

Öğrenme stratejilerini kullanma gücüne daha iyi dikkat kesilme, zamanı daha iyi planlama ve kullanma, daha uygun hedefler belirleme gibi becerileri kapsayan kendini izleme becerisini kullanmak, akademik kendini düzenleme becerisini arttırmakta ve bu da akademik başarıyı beraberinde getirmektedir (26). Birey kendini izleme becerisini gerçekleştirdiğinde, performansına yönelik birtakım dışsal tepkilerin yanında öz-değerlendirmeler yapmaktadır. Çoğu bireyin davranışı dış güçlerin müdahalesiyle hemen düzelmemektedir. Bireylerin eylemlerini düzenlemesinde kendi öz-değerlendirmelerini yapmaları gerekmektedir. Psikolojik işlevsellik açısından bakıldığında, birey kendine standart performans hedefleri koymakta ve performans taleplerini karşılayıp karşılayamama durumuna istinaden kendi belirlediği birtakım ödül ve ceza metotlarıyla davranışlarını şekillendirmektedir. Çünkü, bazı eylemler başkaları tarafından teşvik edildiğinde ve onaylandığında, içten gelen eylemle dışardan talep edildiği için yapılan eylem çatışabilmektedir ve başkalarının onayı beklentisiyle gerçekleştirilen eylemde içsel etmenlerin olmaması bireyin kendini değersiz hissetmesine neden olabilmektedir. Bu noktada kendini düzenleme becerisini güçlendirmek, eylemlerin içten gelerek yapılması anlamına gelmektedir. Dıştan gelen bir talep ya da baskı yerine kendini ödüllendirme metodu kullanıldığında eylemler etkin bir şekilde korunabilmektedir (92).

Bu bağlamda, Pintrich'in dört hayali öğrenci (Dianne, Tom, Michael, Lynda) profili üzerinden kendini düzenleme becerilerinin rolünü açıkladığı araştırması oldukça açıklayıcı görünmektedir. Pintrich'in tanımladığı dört öğrenci tipi şunlardır: (1) *İleriyi planlayan Dianne*: Bir sanat üniversitesinde son sınıf öğrencisidir ve sınıfın en iyi öğrencileri arasındadır. Dianne ders materyallerine dikkatini vermenin ve notlar almanın yanı sıra çok basit olsa dahi anlamadığında mutlaka sormaktadır. Düzenli çalışmakta ve ders notlarını tekrar ederken takıldığı noktaları ders sorumlusuna sormak için notlar almaktadır. Derslerinde başarılı olan Dianne, bir sınava girmeden

önce ne tür bir test olacaksa ona göre çalışmasını düzenlemektedir. Örneğin, çoktan seçmeli bir sınavda kavramları bilmeyi önemserken bir kompozisyon sınavı için terim ve kavramlara odaklanmamaktadır. Ana konuları belirleyerek bir özet oluşturmakta ve çıkabilecek kompozisyon soru tiplerini tahmin etmeye çalışarak cevaplarına ilişkin bir taslak oluşturmaktadır (2) *Ödevlerini ve sorumluluklarını yerine getiren Tom*: Bir Devlet Üniversitesi'nde birinci sınıfta okuyan ve harç ücretini ödemek için yarı-zamanlı bir işte çalışan bir öğrencidir. Tom, düzenli bir öğrenci olmanın yanı sıra derslerini ve işini organize şekilde yürütebilmek amacıyla bir program defteri kullanmaktadır. Ödevlerini defterine yazmakta ve daima zamanında teslim etmektedir. Bir işte çalışıyor olması sebebiyle zaman zaman kaçırdığı derslerin notlarını sınıf arkadaşlarından almakta ve kaçırdığı konuyla ilgili olarak ders sorumlusuyla görüşmektedir. (3) *Yeteneğinden şüphe eden Michael*: Büyük bir üniversitede birinci sınıfa giden ve hekim olmak isteyen bir öğrencidir. Bu amaçla birçok ders almaktadır. Özellikle fen derslerinde lise döneminde de iyi bir başarı sergileyen Michael, sınav öncesi genellikle fazla gerginlik yaşamaktadır. Michael başarısına rağmen kendisinin verilen görevleri diğer öğrencilerle aynı seviyede yapamayacağını düşünmektedir. İyi yapmaya yönelik duyduğu kuşku, Michael'i daha çok çalışmaya itmekte fakat değerlendirmeler sırasında yaşadığı kaygı nedeniyle durum daha da kötü hale gelmektedir. Ders materyaline çalışırken fazlaca zaman harcarsa da sıklıkla başarısızlık kaygısı ve ailesini hayal kırıklığına uğratma endişesi taşıdığından sınav esnasında zihninin boş bir levhaya döndüğünü hissetmektedir. Sınav dışındaki ödevlerde çok iyi bir performans gösterse de sınav performansı genellikle düşüktür. (4) *Dikkati dağılan Lynda*: Bir araştırma üniversitesinde psikoloji eğitimi alan Lynda, bölümünü seven ve alanıyla ilgili okumalar yapmaktan, çocuklara yardım etme hayalleri kurmaktan hoşlanan biridir. Lynda, genel olarak psikoloji ve ilgili olduğu konuları incelerken metinleri okumakta fakat anlayıp anlamadığı hakkında kendini sorgulamamaktadır. Hatta bazen metnin sonuna geldiğinde metni bitirdiğini dahi fark etmemekte ve diğer işleri nedeniyle anlamak için metni tekrar okumamaktadır. Değerlendirmeler öncesi metni tekrar gözden geçireceğini düşünse de çoğu zaman vakit bulamamakta ve akşamları iki üç saat ders çalışarak ortalama notlar almaktadır (50).

Yukarıda betimlenen bu dört öğrenci, kendini düzenlemeli öğrenmenin başarılı ve başarısız farklı yönlerini temsil etmektedir. Dianne ve Tom, başarılı birer kendini

düzenlemeli öğrenenken, Lynda ve Michael, öğrenmelerini düzenleme açısından birtakım zorluklar yaşamaktadır. Tüm bunlara ek olarak dört öğrenci tipi, kendini düzenlemeli öğrenmedeki üç farklı boyutun (gözlemlenebilir davranışları, motivasyonları ve etkileri, bilişleri) nasıl düzenlenebileceğini göstermektedir. Kendini düzenleyerek öğrenen birey *ilk olarak* davranışlarını, kavrayış becerisini, motivasyonunu ve etkilerini kontrol etmeye çabalamaktadır. Birey, bu üç boyutta kendini gözlemledikten sonra duruma göre kendini düzenlemektedir. *İkinci olarak*, öğrenci başarmayı amaçladığı bazı hedefler belirlemektedir ki bu öğrenciye o çizgide kendini izleme ve durum bazında düzenleme yapma olanağı sunmaktadır. *Üçüncü özellik* ise, kişinin bir başkasına (örn., öğretmene ya da ebeveyne) bağlı olarak değil, kendisinin eylemlerini kontrol eden kişi olmasıdır ki kendini düzenlemedeki “kendi” ön eki buradan gelmektedir. Bu bağlamda örneğin, sınıf ortamında öğrencinin davranışında öğretmenin isteği doğrultusunda meydana gelen değişiklik sonrasında devam etmiyorsa bu tam anlamıyla kendini düzenleme olarak görülmemektedir (50).

Kendini düzenleme becerisine sahip öğrencilerin zihinlerini, davranışlarını ve motivasyonlarını yapmakla sorumlu oldukları iş ve görevlere uyarlamaya çalıştıkları görülmektedir. Nitekim öğrenci için önemli görülen kendini kontrol etme ve hedef belirleme davranışlarının dışarıdan dayatılabilir olmasının yanında öğrencinin içinden gelmesi büyük önem taşımaktadır (34). Pintrich (50), kendini düzenleyerek öğrenme becerisinde öğrencinin akademik ödevlerini yerine getirirken etkin konumda olmasının, davranışlarını kontrol etmesinin, zihnini ve motivasyonunu hedefe uygun düzenlemesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Kendini düzenleme becerileri öğrenen birey için web, hipermedya vb. uzaktan eğitim sistemlerinde öğreneni aydınlatan ve başarıya götüren bir rol oynamaktadır. Motivasyon ise uzaktan eğitimde bilişsel aktiviteyi etkileyen önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (93). Uzaktan eğitim sistemi gibi öğrenme aşamasında kontrolün daha çok öğrenen bireyde olduğu öğretim ortamlarında, öğrenmeye olan yaklaşımı şekillendirebilecek bu özellikleri dikkate almak kayda değer görünmektedir (87).

Dahası, kendini düzenleme becerisi, bireylerin görev ve performanslarını düzenlemelerinin yanı sıra düşünce, duygu ve dürtü gibi içsel süreçlerini düzenleme ve kontrol etmeyi de içermektedir (94). Yani kendini düzenleme becerisi yalnızca

dikkat, hafıza, seçim yapma ve karar verme gibi bilişsel süreçlerin değil aynı zamanda duygu ve dürtü kontrolü, motivasyon konusunu da kapsamaktadır (95). Bu noktada, bir hedef doğrultusunda bireyin eylemini harekete geçiren ve devam ettiren güç ya da etmen olarak tanımlanan ve sosyal, bilişsel ve biyolojik düzenlemelerinin temelinde yer alan motivasyon, akademik başarı üzerinde bariz rol oynayan ve kendini düzenleme becerisini etkileyen oldukça önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (96). Motivasyonu yüksek olan kendini düzenleme becerisine sahip öğrencilerin akademik olarak başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğu ve bu öğrencilerin geleceğine iyimser bakmaya eğilimli oldukları belirtilmektedir (29). Bir sonraki bölümde motivasyon ve uzaktan eğitimin ilişkisi ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

### 2.3. Motivasyon ve Uzaktan Eğitim

Daha önce belirtildiği gibi, kendi kendini motive eden bireyler yetiştirmek ve kendini düzenleme becerisini teşvik etmek eğitimin temel amacıdır (26). Bu bağlamda, motivasyonun öğrenme ve performans üzerinde yarattığı etki merkezi bir öneme sahiptir (41). *Motivasyon*, kişinin hedefleri doğrultusunda faaliyetlerini gerçekleştirmesini ve devam ettirmesini sağlayan güç olarak tanımlanmaktadır (21, 34). Eyleme yön vermeye, eylemi uyarmaya ve sürdürmeye destek veren bir etmendir (97). Bireyin davranışını yönlendiren içsel bir güçtür (41, 51).

*Motivasyonel stratejiler* ise bireyin öğrenme hedefleri doğrultusunda kullandığı araçlar ve performansına yönelik algılarını ifade etmektedir ve kendini düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır (98). Kendini düzenleme stratejileri, öğrencilerin öğrenirken kendilerine faydalı olacağını düşündüğü ve amaçları doğrultusunda bilgiye ulaşmak adına kullandığı işlemleri ifade etmektedir ve bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme alt boyutlarını içermektedir (31, 78). Bu bağlamda bilişsel strateji kullanımı, sınıf içi akademik görevleri yerine getirirken bilgiyi hatırlamak ve öğrenmek için kullanılan tekrarlama, örgütleme ve anlamlandırma gibi stratejileri ifade etmektedir (98). Öz düzenleme alt boyutu, öğrencilerin öğrenmeleri için kendilerine hedefler belirledikleri ve daha sonra bu hedeflerini, motivasyonlarını, bilişlerini ve davranışlarını izledikleri, düzenledikleri ve kontrol ettikleri, çevrenin de sürece rehberlik ettiği ve sınırlandırdığı aktif ve yapıcı bir süreçtir (75). *Motivasyonel inançlar* ise öğrenen bireyin sınıf içinde

akademik görevlerine ve bilişsel olarak gösterdiği faaliyetlere yönelik inancını ve algısını ifade etmektedir ve öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutlarını içerir (98). Bu bağlamda, öz yeterlik, bireyin başarı sağlamasına, çaba göstermesine, bunu sürdürmesine yönelik yani göreve ilişkin inancı ve algısıdır (80). İçsel değer, öğrencinin sınıf içindeki görevlere ilişkin algısıdır (örn., ilgi çekici, faydalı ve önemli). Sınav kaygısı ise, öğrencilerin sınavlara ilişkin algılarını ve akademik performansı olumsuz yönde etkileyebilecek düşüncelerini içermektedir (98).

Sınıf ortamında kendini düzenleme becerileri ve motivasyonun akademik başarıyla olumlu ilişkisini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu kapsamda örneğin, Tanrıseven ve Dilmaç (99), lise 9-12. sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları (ders performansına ilişkin algılanan yeterlik hissi vb.), kendini düzenleme stratejileri (planlama, izleme vb.) ve insani değerleri (sorumluluk, dostluk, saygı, hoşgörü vb.) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Pintrich'in (75) eğitim sürecinde kendini düzenleme stratejileri ile motivasyonel öğeleri birleştirdiği kendini düzenleme modelinin temel alındığı araştırma bulguları, lise öğrencilerinde insani değerlerin motivasyonel inançlar için, motivasyonel inançların da kendini düzenleme stratejileri için anlamlı birer yordayıcı olduğuna işaret etmiştir. Bu bulgulara ek olarak, araştırmacılar insani değerlerin motivasyonel inançlar yoluyla kendini düzenlemede aracı bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır. İnsani değerler olarak ele alınan sorumluluk, akademik kendini düzenleme becerisinin kazanımında önemli vasıflardan biridir. Araştırmacılar, bulguları doğrultusunda kendini düzenleme becerisinin iyi bir akademik performans için temel olduğunu belirterek eğitim sisteminde kendini düzenleme, motivasyonel inançlar ve bunları anlamlı kılan değerler eğitime önem verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (99). Yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir diğer araştırmada ise, motivasyonun ve kendini düzenlemenin akademik başarı üzerindeki rolü incelenmiş ve bulgular, kendini düzenleme becerisinin ve motivasyonun öğrencilerin akademik başarıları ve bilişsel katılımlarıyla olumlu ilişkileri olduğuna işaret etmiştir. Araştırmacılar, başarılı bir akademik performans için yalnızca motivasyonel inançların yeterli olmayacağına, öğrenmede kendini düzenleme becerisinin de gerekliliğine vurgu yapmışlardır (98).



Bu bağlamda, motivasyon, uzaktan eğitim ortamlarında öğrenenler için çeşitli zorluklarla başa çıkabilme ve hedeflerine ulaşma noktasında temel bir role sahiptir (100). Kendini düzenleme ise, çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitimden yarar sağlanması adına sistemin tamamlayıcı bir parçası olarak rol oynamaktadır (101). Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenenlerin motivasyonlarının ve kendini düzenleme becerilerinin eksik olması durumunda akademik hedeflere ulaşmaları ve başarı göstermeleri mümkün olmamaktadır. Üstelik bu becerilerin eksikliği, öğrencilerin başarısızlık karşısında kolayca pes etmesine, zorluklarla mücadele etmekte güçlük yaşamasına neden olabilmektedir. Bu becerilerin artırılmasının uzaktan eğitim ortamlarında da zorluklarla mücadele etmeye katkı sağlayacağı ve dersi bırakma gibi birtakım sorunlara çözüm olabileceği belirtilmektedir (102).

Sınıf ortamlarında olduğu gibi uzaktan eğitim ortamlarında da akademik başarının sağlanması için öğrenenin motivasyon ve kendini düzenleme becerisinin yüksek olması önem arz etmektedir. (102). Hodges (103), motivasyonun uzaktan öğretim ortamlarında en önemli unsurlardan biri olduğunu ve motivasyonel stratejiler kullanmanın öğrencinin başarılı olabilmesi adına önem teşkil ettiğini belirtmektedir. Kendini düzenleme becerisi ve motivasyonu yüksek ve güçlü öz yeterlik duygusuna sahip olan bireylerin uzaktan eğitim ortamlarında akademik olarak başarılı olmaları olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (102). Buna karşın, web-uzaktan eğitim modelinde, kendini düzenleme becerisi ve motivasyon eksikliği olan öğrencilerin zorluk yaşaması olasılığının çok daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (104).

Web tabanlı eğitimler yüksek düzeyde özerklik gerektirir. Bu nedenle web tabanlı-uzaktan eğitim sistemlerinde öğrencilerin aktif şekilde öğrenme süreçlerine dahil olmalarını ve akademik başarıyı sağlamak için motivasyonlarının harekete geçirilmesi ve öğretmenlerin öğrencileri motivasyonel stratejileri kullanmaya yönlendirmeleri gerektiği belirtilmektedir (105). Bu kapsamda yapılan birçok araştırma, web tabanlı-uzaktan eğitim modelini benimseyen sistemlerde kendini düzenleme becerisinin ve motivasyonun akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir (54, 104). Öğrenmede kendini düzenleme becerisinin motivasyonel bileşenleri,

öğrencilere zor görevler karşısında sebat etmede ve çekici gelebilecek diğer seçeneklere karşı koymada yardımcı olmaktadır (106).

Kendini düzenleme ve motivasyonel stratejilerin akademik başarı üzerinde birlikte oynadığı rolü ve bu iki becerinin birbirini beslediğini gösteren çalışmaların yanı sıra bu yapıların ayrı ele alındığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Greene ve Azevedo (36), lise ve ortaokul öğrencileriyle hipermedya (öğrencilere uzaktan metin, ses, grafik, animasyon ve video biçiminde geniş bir bilgi yelpazesine erişim sağlayan öğrenme) ortamında karmaşık bir bilim konusunu anlamada kendini düzenleyerek öğrenmenin etkisini incelemiştir. Araştırmada, hedeflere, öğrenmeye ve strateji kullanımına yönelik kendini izleme gibi kendini düzenleme odaklı öğrenmenin karmaşık konuları anlama ve kavramada önemli olduğu gösterilmiştir (36). Diğer bir çalışmada, yedinci sınıf öğrencileriyle bilgisayar tabanlı eğitimde kendini düzenleme stratejilerinin kullanımının performans etkisi araştırılmıştır (107). Bu araştırmada kendini düzenleme becerisi (1) öğrenenlerin aldıkları eğitimde kendi kontrollerinin olduğu ve (2) program kontrolünün olduğu iki farklı grupta ele almıştır. Araştırma sonuçları, kontrolü kendinde olan öğrencilerin, kontrolü programda olan gruba göre, daha düşük performans sergilediklerini ve düşük performans gösteren öğrencilerin düşük kendini düzenleme stratejisi kullanan öğrenciler olduklarını göstermiştir. Artino'nun (104), yaptığı araştırmanın bulguları da çevrimiçi öğrenme ortamlarında kendini düzenlemeli öğrenmenin başarılı öğrenme deneyimleri (olumlu akademik sonuçlar, memnuniyet) sağlamada önemli olduğuna işaret etmiştir. Bu ve bunun gibi sonuçlar, öğrenci kontrolünde olan bilgisayar tabanlı eğitim modellerinde akademik başarıyı sağlamak için güçlü kendini düzenleme becerisine sahip olmak gerektiğini ortaya koymuştur.

Lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (37, 105, 108-112). Örneğin, Whipp ve Chiarelli (112), altı yüksek lisans öğrencisi ile “Web tabanlı kurslarda kendini düzenleme” üzerine bir vaka çalışması yapmış ve öğrencilerin Web tabanlı kursa özgü kendini düzenleme stratejileri (plan-organizasyon yapma, çevresel yapılanma, yardım isteme, kayıt tutma, kendini izleme ve değerlendirme vb.) kullandığını ve motivasyonel (öz yeterlik, eyleme olan ilgi vb.) ve çevresel (eğitimci-akran desteği, kurs tasarımı vb.) etkilerin

öğrenci başarısı üzerinde anlamlı rolleri olduğunu bulmuştur. Üniversite öğrencilerinin Web tabanlı bir çocuk gelişimi kursunda kendini düzenleme becerilerini artırma tekniklerinin ele alındığı diğer bir araştırmada (109), araştırmacılar eğitim içeriğini kendini düzenlemeyi artırıcı yapılandırılmış aktivitelerle tasarlamış ve süreç boyunca öğrencileri izlemişlerdir. Süreç sonunda, verilen destekle zaman içerisinde öğrencilerin kendini düzenleme ve öz yeterliklerinin arttığı, kaygılarının azaldığı, dersleri gözden geçirme, not tutma ve kendini değerlendirme gibi kendini düzenleme stratejilerini kullanarak en etkili öğrenmeyi gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur. Motive etme, hedef belirleme ve internet öz-yeterliğinin lisans öğrencilerinin online öğrenme performansı üzerindeki etkilerini ele aldıkları çalışmalarında Thompson, Meriac ve Cope (54), kendini düzenleme unsurlarının ve öz yeterlik algısının çevrimiçi ortamlarda başarılı bir performans için önemli öğrenen özellikleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle hedef belirlemeyen öğrenenlere kıyasla hedef belirleyen öğrenenlerin hedeflerine daha uzun süre çalıştıkları ve daha yüksek internet öz yeterlik performansı gösterdikleri saptanmıştır. Özetle, yukarıda sözü edilen araştırmalarda, kendini düzenleme becerisine sahip öğrenciler başarılı olurken başarısız olan öğrencilerin hedeflere doğru yönelme, kendini izleme ve değerlendirme gibi kendini düzenleme becerilerinde yetersizlik yaşadıkları gözlenmiştir (Örn., 110).

Yalnızca motivasyonun ele alındığı çalışmaların sonuçları da motivasyonun akademik başarının artmasıyla ilişkisine önemli kanıtlar sunmuştur (105). Shih ve Gamon (105), Web tabanlı öğrenme modelinde öğrencilerin motivasyonu, öğrenme stilleri, sisteme yönelik tutumları ve akademik başarıları ilişkisini üniversite öğrencileri üzerinden inceledikleri çalışmalarında, kendini düzenlemenin önemli bir unsuru ve tamamlayıcısı olan motivasyonun, akademik başarıyla olumlu yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu bulmuşlardır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar da kendini düzenleme, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Boyraz ve arkadaşları (38), özel yetenekli lise öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamında kendini düzenleme becerilerini incelemiş, öğrencilerin öğrenmeye yönelik doğru zaman kullanımı gibi birtakım stratejiler kullanarak başarı sağladıklarını, öğrenme sorumluluğunu üstlenerek kendilerini düzenlediklerini, bunları yaparken

kendilerine motivasyon sağladıklarını ve kaygılarını kontrol ettiklerini tespit etmişlerdir. Üniversite örneklemeyle yürütülen diğer bir araştırmada (21), uzaktan eğitimle çevrimiçi ortamda ders gören öğrencilerin motivasyonel stratejiler kullanımlarının akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, eylemlerine ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Yarı deneysel araştırma modeli ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna uzaktan eğitimde kullanabileceği taktikler ve etkileşimli motivasyon stratejileri (ders başarısına ilişkin tavsiyeler, dersin amaçları, yapısı ve önemi üzerine bilgi verme vb.) mesaj ve e-posta gibi araçlarla iletilmiştir. Kontrol grubunda ise motivasyon tasarımından (örn., canlı dersle dikkat çekici tasarım kullanarak konuyu aktarma) daha basit düzeyde geleneksel öğretim tasarımı (örn., canlı dersle konuyu aktarma gibi) kullanılmıştır. Bulgular, motivasyonel stratejilerin kullanımıyla akademik başarı ilişkisinin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmiştir. Yani, deney grubunda motivasyonel stratejiler kullanan öğrencilerin, kontrol grubuna göre motivasyon, derse yönelik tutum ve akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Genel kaniya göre, eğitim verenler, lise seviyesinde öğrenme ortamlarını öğrenim gören öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak ve kendini düzenleme stratejilerini saptayarak hazırladıklarında öğrenciler kendilerini nasıl düzenleyebileceklerini öğrenebilecek ve bu da akademik başarılarına katkı sağlayacaktır. Öğrenen bireylerin motivasyonlarının ve kendini düzenleme stratejilerinin saptanması ve eğitim ortamlarının elde edilen bu veriler doğrultusunda gözden geçirilmesi öğretimden daha olumlu sonuçlar almayı sağlayacaktır (113). Aynı zamanda uzaktan eğitim sisteminde, öğrenciye derse ilişkin kendi değerlendirmelerini yapabilecekleri bir tablo, grafik, metin vb. geri dönüt verilmesi gibi öğrencilerin kendini düzenleme stratejilerini kullanmalarına olanak vermek, akademik başarının sağlanmasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır (34).

Motivasyon ve kendini düzenlemenin akademik başarıyla ilişkisine kanıt sunan tüm bu araştırmalar bir yana, bazı araştırmalar motivasyon ve kendini düzenlemenin eğitim çıktıları üzerindeki etkilerinin öğrencilerin yaşına (52), cinsiyetine (114), ebeveynlerinin öğrenim durumu (115) ve sosyoekonomik düzey (44) gibi birtakım

etmenlere bağılı olarak farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda örneğin, Anadolu Lisesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (52), matematik dersine yönelik kendini düzenleme ve üst biliş becerilerinde öğrencilerin cinsiyeti ve buldukları sınıf seviyesi açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kendini düzenleme ve üst biliş becerilere yönelik algı ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Lise 3. sınıf öğrencilerine kıyasla lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin kendini düzenleme ve üst biliş becerilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır. Baysal ve Özgenel'in (114), ortaokul örneklemiyle yaptıkları çalışmanın sonuçları, kendini düzenleme boyutu olarak ele alınan açık olma (örn., "Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim" 116) puanlarının kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğuna işaret etmiştir.

Uzaktan eğitim gören üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yürütülen diğer bir çalışmada (117), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendini düzenleme becerileri ortalamalarının daha yüksek olduğu, uzaktan eğitimde öğrencileri motive eden ve kendini düzenleme becerisinin önemli bir unsuru olan öz yeterlik algısının ise akademik başarı ile arasında her iki cinsiyet için de anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, uzaktan eğitimde akademik performansın artması için kendini düzenleme becerisinin ve öğrenci motivasyonunun geliştirilmesi ve artırılması gerekliliğini vurgulamıştır. Fen ve teknoloji dersinde ortaokul son sınıf öğrencilerinin kendini düzenleme becerilerinin akademik başarıyla ilişkisini incelediği çalışmasında Dadlı (115), derse yönelik kendini düzenlemeyle akademik başarı arasında düşük düzeyde olmakla birlikte olumlu ve anlamlı, öz yeterlik algısıyla akademik performans ve kendini düzenleme becerisiyle öz yeterlik algısı arasında ise orta düzeyde olumlu anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Ek olarak, araştırmada kendini düzenleme becerileri açısından erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin daha iyi performans gösterdiği, öz yeterlik inancı bakımından ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Dahası, öz yeterlik inancının ebeveynin eğitim durumu ve ekonomik koşullara göre değiştiği de gözlenmiştir. Örneğin, özel ders, dersane ya da kurs gibi desteklerin öz yeterlik inancının yüksek olmasına katkıda bulunduğu ortaya konmuştur. Bu şekilde, ebeveyn öğrenim durumu, ekonomik koşullar ve destek almanın akademik performansa olumlu

çıktılar sağlamada rol oynadığı gösterilmiştir. Bununla ilişkili olarak, Yılmaz (44), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kendini düzenleme becerilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıyla ilişkisini, öğrencilerin cinsiyeti, ebeveyn öğrenim durumu ve sosyoekonomik düzey gibi etmenler açısından incelemiş ve bulgular kendini düzenleme becerisinin bu etmenler açısından (örn., kız öğrencilerin kendini düzenleme beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olması; anne-babası üniversite mezunu olan çocukların daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaları; SED'e göre kendini düzenleme becerilerinin farklılaşması; çaba harcama becerisi puanlarının düşük ve orta SED'e göre yüksek SED'in lehine olması; yardım arama becerisi puanlarının yüksek ve düşük SED'e göre orta SED'de daha yüksek olması gibi) farklılıklar oluştuğuna işaret etmiştir.

Kendini düzenleme becerilerinin yanı sıra motivasyon düzeyinin de cinsiyet ve yaşa bağlı olarak farklılık gösterebildiğine ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. İlköğretim örneğinde motivasyon düzeyinin cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bir çalışmada (118), fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyonun öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaştığı, buna istinaden öz yeterlik becerisinin kızlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dahası öz yeterlik becerisi açısından dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin, sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerle karşılaştırıldığında daha iyi olduğu gözlenmiştir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen diğer bir çalışmada ise Alemdağ ve arkadaşları (119), akademik motivasyonun kadınlarda ve hem birinci hem de dördüncü sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğunu belirlerken, akademik öz yeterlik açısından üçüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlara sahip olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda bulgular, akademik motivasyon ve öz yeterlik arasında olumlu bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Cinsiyet, yaş, anne ve babanın öğrenim durumu ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerin motivasyon ve kendini düzenleme üzerindeki rollerini ortaya koyan araştırmalar bir yana , farklı sınıf düzeylerinde ya da zaman içinde kendini düzenleme becerisi iyi ya da zayıf olan öğrenciler olabileceği fakat bütün öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni, ön bilgisi, yetenek seviyesi ve motivasyonuna bakılmaksızın kendini düzenleme becerilerini nasıl geliştirebileceklerini öğrenebilecekleri vurgulanmaktadır (Örn., 50).

Kendini düzenleme becerisiyle öğrenme ve motivasyon kavramlarını inceleyen, çeşitli yapı şemalarıyla ve de mekanizmalarıyla açıklayan birçok model bulunmaktadır. Genel perspektife göre farklı yapılarla açıklanan kavramların ortak kesişim noktası, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmasıdır. Bu noktaya kadar motivasyon ve kendini düzenleme becerisi, akademik yönde kendini düzenleme kavramları bu kavramlar üzerine çalışan araştırmacıların bakış açısıyla tanımlanmaya ve açıklamaya çalışılmıştır. Fakat bundan sonraki bölümde çalışmada ele alınan kavramlar, Kendini Belirleme Kuramı çerçevesinde detaylı olarak sunulmakta ve sonrasında ergenlerin gelişim dönemi özelliklerine değinilmektedir.

#### 2.4. Kendini Belirleme Kuramı (KBK)

Kendini Belirleme Kuramı (KBK), gelişim sürecinde kalıtım ve olgunlaşma etkisini temel alan organizmik bir diyalektik kuramdır. KBK, canlıyı doğuştan büyüme odaklı olarak kabul eder. Kişilik gelişimi için bireyin içsel unsurlarının benlik duygusuyla entegrasyonun önemini vurgular ve bu süreçlerin bireylerin sosyal yapılarla kaynaşmasında aktif rol aldığını varsayar. KBK, kişilik gelişiminde sunduğu bakış açısında temel besin ihtiyacı gibi gerekli gördüğü özerklik (*autonomy*), yeterlik (*competence*) ve ilişkisellik (*relatedness*) deneyiminin doğuştan itibaren bireyin temel psikolojik gereksinimleri olduğunu savunur. Bu bağlamda *özerklik*, bireyin benliğini özümsemesi, yani benliğiyle tam olarak bütünleşmesi ve eylemlerine irade ve seçimin eşlik etmesi durumunu temsil eder. *İlişkisellik*, bireyin sosyal topluluğun içinde başkalarıyla ilişkisi sonucu kendini birey olarak özümsemesi ihtiyacı ve ait olma duygusudur. *Yeterlik* ise, kişinin fiziksel dünya ve sosyal çevreyle etkileşim kurmada etkin olduğunu hissetmesidir (42).

Kurama göre, bu gereksinimlerin karşılanmasında çevre desteği oldukça önemlidir. Temel psikolojik ihtiyaçların sosyal çevre bağlamında desteklenmesi; içsel motivasyonun artması ya da sürdürülmesi, davranışı kolay bir şekilde içselleştirme, dış motivasyonun özümsemekle özerk düzenlemelerin yapılması yani eylemlerin kişinin kendisi tarafından yönetilmesi, temel ihtiyaçların doyumunu sürekli olarak sağlayan yaşam hedeflerini arttırması ve güçlendirmesi gibi birtakım becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Genel bir ifadeyle, bireyin büyüme doğrusu doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla paralellik göstermektedir. Bu nedenle,

içsel motivasyonun dışsal düzenlemelerle entegre edilmesi ve daha iyi olma haline yönelik davranışların düzenlenmesi gibi doğal süreçler kuramın temelini oluşturur (42).

KBK, özellikle bireyin içsel motivasyonunu, kendini düzenleme becerisini ve esenliğini arttıran ve güçlendiren etmenlere odaklanmakta ve bunların yeterli, ilişkisellik ve özerklik olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaçtan alınan doyum için gerekli olduğunu ileri sürmektedir (45). Kurama göre, bu üç temel ihtiyacın doyumu engellendiğinde, zihin sağlığı için olumsuz işlevsel sonuçlar ortaya çıkmakta ve bireyin hedefe yönelik eylemi sürdürmesi ve performansı olumsuz yönde etkilenmektedir. Bununla birlikte, bireyin temel psikolojik gereksinimleri evrensel olsa da hedeflerin ihtiyaçlarla ilişkisinin kültürler arasında ve kültür içi düzeylerde incelenmesinin önemli olduğu da vurgulanmaktadır (42).

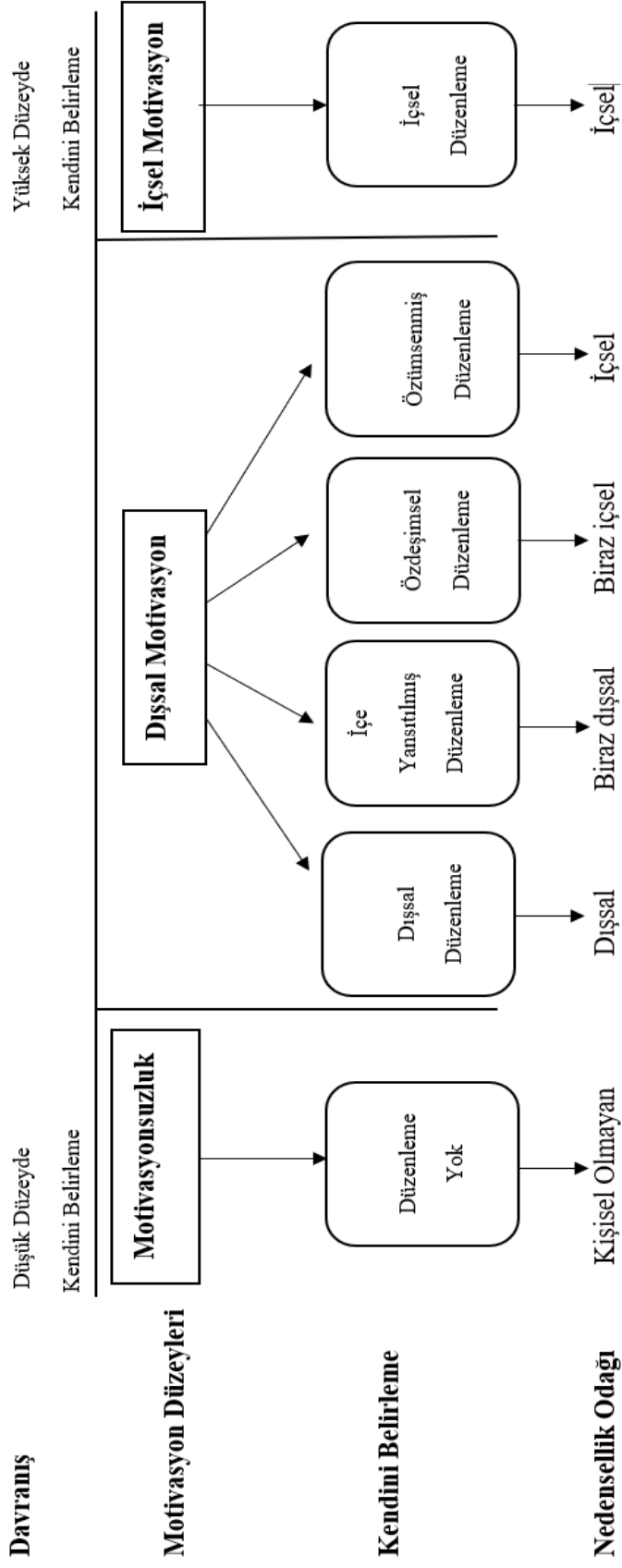
Söz edildiği gibi, organizmaların temel özelliklerinden biri, *özerklik kapasiteleridir*. Buradaki organizmadan kasıt, pasif olmanın aksine geniş anlamda kendi kendini yöneten bir varlığı temsil etmektedir. Organizmanın kendisi, kendiliğindenlikle donatıldığından ötürü eylemlerinin nedeni yine kendisidir (51). Özerklik, genel olarak daha fazla içsel motivasyon, ilgi, öğrenme merakı, benlik saygısı, güven, daha iyi psikolojik ve beden sağlık ve daha az baskı yani dışsal düzenleme ile ilişkili bir durumdur (120). Özerklik kavramı, KBK'da kendini düzenleme anlamında kullanılması nedeniyle de önem taşımakta ve kişinin kendini düzenlemesine yönelik eğilimini, eylemlerini hedefe yönelik olarak kendisinin belirlemesini ifade etmektedir. Özerk bireyler, eylemlerini daha iyi düzenleyen, ihtiyaçlarının farkında olan, eylemlerini bu yöne kanalize eden ve kendini organize edebilen yani kendini belirleme becerisine sahip bireylerdir (42).

KBK'nın özünü "kendini belirleme" (*self-determination*) kavramı oluşturmaktadır. Kendi kaderini tayin etme anlamına gelen bu kavram, kişinin kendi iradesiyle hareketlerine yön vermesi, kendini düzenlemesi ve daha net bir ifadeyle kendini belirlemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin, toplumsal olarak kabul gören davranışları, kendi süzgecinden geçirerek onayladığı davranışlar haline getirmesi olarak tanımlanan dışsal düzenlemeler, kendini belirlemede belirleyici unsurlar olarak kabul edilir. Bireyin içselleştirme girişimi optimum düzeyde



olduğunda, birey sosyal düzenlemelerin önemi ile özdeşleşerek bütünleşik bir benlik duygusu oluşturmaktadır. Öte yandan içselleşme engellendiğinde düzenlemenin gerçekleşmesi içsel boyutta azalmakta, kimlikle bütünleşmede problemler yaşanabilmekte ve kendini düzenleme becerisi olumsuz şekilde etkilenebilmektedir (42). Kısacası, KBK'ya göre özerklik sosyal bağlamda desteklendiğinde, bireyler önemli faaliyetlerini düzenlemeyi içselleştirmeye motive olmaktadır (121).

Bu bağlamda, motivasyon, biyolojik, bilişsel ve sosyal olarak düzenleme becerisinin özünü oluşturması nedeniyle psikoloji alanının merkezi ve kalıcı bir konusu olarak kabul edilmektedir (45). Motivasyona ve kendini düzenleme biçimlerine geniş bir bakış açısı sunan KBK'da, bireyin eylemlerini gerçekleştirmesinde rol oynayan içsel ve dışsal etmenler temelinde bir motivasyon şeması oluşturulmuştur. Motivasyon durumları (1) motivasyonsuzluk (*amotivation*), (2) dışsal motivasyon (*extrinsic motivation*) ve (3) içsel motivasyon (*intrinsic motivation*) olarak gösterilmiştir (Şekil 2.1.). Şekil 2.1.'den de izlenebileceği gibi, şemanın en solunda motivasyonsuzluk, en sağında içsel motivasyon, ikisi arasında ise dışsal motivasyon bulunmaktadır. Kendini düzenleme biçimleri açısından, soldan sağa, düzenlemenin olmadığı bir durumdan, düzenlemenin tamamıyla içsel olarak gerçekleştirdiği duruma geçiş sağlanmaktadır. Bireyin eylemleri bu sırayla özerklik bakımından en az özerkten en çok özerk olma duruma gelmektedir. Aşağıda içsel ve dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.



**Şekil 2.1.** Kendini belirleme süreci, kendini belirleme düzeyi doğrultusunda farklılaşan motivasyon düzeyleri, kendini düzenleme şekilleri ve nedensellik odağı (42, 45)

### 2.4.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon Şekil 2.1’de motivasyon şemasının sonunda yer almaktadır. İçsel motivasyon, bireyin eylemi gerçekleştirmekten aldığı zevk duygusu olarak tanımlanmaktadır. İçsel olarak motive olan davranışlar oldukça özerk olmalarının yanı sıra kendini belirleme eylemlerinin prototipidir ve kaynağı da kişinin benliğidir. KBK’ya göre bireyin davranışı içsel olarak motive olup yapmasındaki neden eylemlerin onun için ilgi çekici olması, merak uyandırması, yenilikçi ve farklı görünmesi, estetik değer taşıması gibi durumları barındırmasında saklıdır. Diğer bir ifadeyle, birey davranışı kıymetli bulduğu ve eylemden haz aldığı için yapmaktadır. KBK’ya göre kişiler içsel motivasyona doğuştan eğilimlidir fakat daha önce de söz edildiği gibi içsel motivasyon sosyal çevrenin desteğiyle gelişebilme ya da önlenebilme potansiyeline sahiptir. Doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçların çevresel destekle doyumunun sağlanmasıyla kişinin içsel motivasyonun artması arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (45).

Motivasyon, insanların eylemlerini ve düşüncelerini harekete geçiren ve şekillendiren şeyin ne olduğu ile ilgilidir. Bu nedenle motivasyon araştırmalarının odak noktası, bireyde motivasyonu sağlayan koşullar, motivasyonun performansı nasıl etkilediği, sürdürülmesi ve canlı tutulmasıdır. Bununla birlikte, bireyin eylemleri ve eylemler sırasında hissettikleri, yukarıda da bahsedildiği gibi, sosyal koşullardan etkilenmektedir (122). Sosyal koşullar ya da çevresel destek ebeveynlerin ya da öğretmenlerin çocuklara özerklik desteği sunmaları, yani çocuğun kendi iradesiyle eylemleri gerçekleştirmesine ve benliğiyle bütünleşmesine fırsat vermelerini içermektedir. Bir başka deyişle, ebeveynin çocuğun temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması sonucunda, onun sağlıklı gelişim gösterebilmesi ve iyi bir akademik performans sergileyebilmesi çevresel destek bağlamında değerlendirilmekte ve oldukça önemli bir etmen olarak ele alınmaktadır. Örneğin, ebeveynin çocukta temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan özerkliği teşvik etmesi, çocuklar için bağımsız ustalık gerektiren eğitim ortamına hazırlanmada ve kendini düzenleme becerisinin gelişimine katkı sunmaktadır (123). Sosyal çevreden kaynaklı yeterli düzenleme olmadığında, yani ebeveyn çocuk ilişkilerinde problemler olduğunda, baskıcı tutum sergilendiğinde, özerklik engellendiğinde vb. durumlarda çocuklar kendini düzenlemeyi

öğrenememekte ya da kendini düzenlemede güçlük yaşamaktadır. Kısacası, ailenin diğer üyeleriyle olan iletişim ergenin kendini düzenlemesini etkilemektedir. Örneğin, Kındap'ın (96), 13-15 yaş arasındaki ergenlerle yaptığı çalışmasının bulguları, destekleyici ebeveynliğin ergenlerin akademik görevlerde daha özerk motivasyonla hareket etmelerini sağladığına ve ergenlerin akademik alandaki özerk motivasyonlarının akademik alanda sayısal başarılarını, bu alana yönelik yeterlik algılarını ve akademik uyumlarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmiştir. KBK temelinde yapılan diğer bir araştırmada 264 lise öğrencisiyle çevresel destek bağlamında ebeveyn ve öğretmenin özerk desteğinin akademik motivasyonla ilişkisi incelenmiş ve bulgular, özerklik desteğinin ergenlerin akademik motivasyon seviyelerinin artmasına katkı sağladığını göstermiştir (124).

Ergen örneklemeden farklı olarak, 3-6. sınıf öğrencileri ve ebeveynleriyle yapılan bir diğer araştırmanın bulguları da benzer sonuçlara işaret etmiştir. Bu bağlamda özerklik desteği alan ve eylemlerini içsel olarak motive eden çocukların akademik kendini düzenleme becerilerini inceleyen Grolnick ve Ryan (123), annenin sağladığı çevresel destek sayesinde çocukların kendilerini düzenlediklerini ve bunun çocukların akademik görevlerde yeterli hissetmesi ve daha iyi performans göstermeleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

İçsel düzenleme bir yana KBK'da içsel olmayan motivasyon türleri oldukça kapsamlı olarak, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk kavramları çerçevesinde sınıflandırılmaktadır (125). İlerleyen bölümde bu iki kavramdan söz edilmektedir.

#### **2.4.2. Dışsal Motivasyon**

Dışsal motivasyon, Şekil 2.1'den de izlenebildiği gibi, motivasyon şemasında, motivasyonsuzluk ile içsel motivasyon arasında yer almaktadır (45). Genel olarak eylemin kendisinin doğal olmadığını, eylemin beklenen sonuçlar veya beklenmedik durumlarca motive olma durumunu yansıtmaktadır (125). KBK'da dışsal motivasyon etkisiyle yapılan eylemlerin düzenlenmesi ise dört farklı tipte sınıflandırılmaktadır. Özerklik düzeyine göre belirlenen bu düzenleme tipleri, (1) dışsal düzenleme (2) içe yansıtılmış düzenleme, (3) özdeşimsel düzenleme ve (4) özümsemiş düzenleme olarak isimlendirilmiştir (42, 96).

Davranışın dış etmenler aracılığıyla motive edilmesi sonucu ortaya çıkan düzenleme tipi “dışsal düzenleme (*externally regulation*)”dır ve davranış üzerindeki özerkliğin en düşük düzeyde olmasıdır. Çünkü bu düzenleme tipi, birey başkalarının etkisi doğrultusunda eylemlerini düzenlediğinde ve davranışta içselleştirme olmadığında belirgindir (42). Birey davranışı, dış etkene itaat etmek, davranış sonucunda ödül kazanmak veya cezadan kaçınmak gibi sebepler doğrultusunda gerçekleştirir (45). Özetle davranış, diğer bireylerin istekleri doğrultusunda yön bulmakta, nihayetinde amaç dışardan gelen istekleri karşılamak veya o bireyleri tatmin etmek olmaktadır (42).

Bireyin davranışı tamamen değil belli oranda içselleştirilmesiyle ortaya çıkan, içsel baskı ve güdülerinin de eylemde etkisi olduğu bilinen düzenleme tipi, “içe yansıtılmış düzenleme (*introjected regulation*)” olarak tanımlanır (42). Bu düzenleme tipinde bireyin hissettiği baskı kendisinden kaynaklı olabilmekte ve birey içsel ödüller ve cezalar kullanabilmektedir. Birey eylemlerinde ego katılımı ve irade gösterse ve eylemler dışsal düzenlemeye göre daha özerk sayılsa da eylemi harekete geçiren temel neden dışsaldır (45). Dolayısıyla birey eylemlerine biraz yabancı kalmakta, bir yandan da yapabildiği kadar onları kontrol eğiliminde olmaktadır. Bu nedenle içselleştirme kısmi oranda gerçekleşmektedir (122). Bu düzenleme tipi, bireyin davranışı gerçekleştirme arzusunun tam olmaması ve içe yansıtma arzusu arasındaki iç çatışmayla betimlenmektedir (42).

Özdeşleşme ise bir davranışa bilinçli olarak değer verilmesini yansıtmaktır. Bu bağlamda, “özdeşimsel düzenleme (*identified regulation*)”, bireyin davranışın değerini bildiği, davranışı kabul ettiği ve kişisel anlamda önemli olarak sahiplendiği düzenleme tipidir (45). Birey davranışın değeriyle özdeşim kurduğunda, yani davranışı bilinçli biçimde kıymetli bulduğunda, düzenleme becerisini tam olarak içselleştirebilir (42). Yani davranış kişiye özeldir ve içe yansıtılmış düzenlemeye göre daha özerktir (45). Bu noktada birey eylemin önemini kavradığı için kendi eylemi olduğunu kabul etmekte ve kendini ve eylemini düzenleme sorumluluğunu istekli olarak üstlenmektedir. Bu nedenle eylemi yaparken kendini baskı altında ve kontrollü hissetmemektedir (122). Örneğin; öğrenciler kendi kariyerleri ve başarıları için düzenli olarak çalışmanın önemi ile özdeşim kurduğunda daha istekli biçimde çalışmakta, dolayısıyla

davranışları özdeşimsel düzenleme olmaktadır. Özdeşime dayalı yapılan düzenlemeler, kişinin kendisi tarafından onaylanan davranışları içermektedir. Bu türden davranışların sürdürülmesi olasılığı ve verimliliği daha yüksektir. Bireyin bir davranışı bağımsız olarak yapması (örn. sınav olmasa da ders çalışması) ve bireysel açıdan anlamlı olarak değerlendirmesi (örn. bilgi düzeyinin artması) davranışı özdeşimsel olarak düzenlemenin parçalarıdır. Birey bu türden bir düzenleme becerisine sahipse davranışın istikrarı konusunda istekli olmaktadır (42).

Dışsal motivasyonla yapılan eylemlerin en özerk hali ise “özümsemiş düzenlemedir (*integrated regulation*, bkz. Şekil 2.1.)”. Özümsemiş düzenleme, bireyin gereksinimleri ve değerleriyle benliğinin uyum sağladığı durumda ortaya çıkan düzenleme tipidir. Bir davranışın birey tarafından özümsemiş olarak düzenlenmesi durumunda söz konusu davranışlar en özerk davranış olarak kabul edilir (122). Özümsemiş düzenlemede birey anlamlı ve değerli bulduğu eylemleri kendisiyle tam anlamıyla bütünleştirmektedir. Yani, birey ihtiyaçlarının ve değerlerinin farkındadır ve benliğiyle bu ihtiyaç ve değerlerini sentezlemektedir (45). Bireyin kıymetli ve doğru bulduğu değerleri özdeşim kurarak kimliğiyle bütünleştirdiği bu düzenleme tipi, içselleştirmenin en eksiksiz türünü yansıtmaktadır (122). Bununla birlikte, hala eylemin bireye vereceği içsel doyumdan öte dışsal bir motivasyon devrededir (45).

Birey, davranışın değerini anlayıp özdeşim kurduğunda davranışlarını kendiyile bağlantılandırmakta, düzenleme becerisini gerçekleştirmede oldukça az çatışma yaşamakta ve dolayısıyla davranışı içselleştirebilmekte ve daha özerk davranabilmektedir. Dışsal motivasyon özümsemiş bir düzenleme olarak ortaya çıktığında içselleştirme en etkin halini almaktadır. Dolayısıyla dışsal olarak motive edilen davranış tam anlamıyla bireyin irade ve isteğiyle gerçekleşmektedir (42). Özetle, özümsemiş düzenleme, yapılan eylemlere irade ve seçim duygusu eşlik ettiği için içsel motivasyonla benzerlik göstermektedir (122). Özümsemiş düzenlemeyi yansıtan eylemler, içsel motivasyonun getirisi olan içsel düzenlemeler ile pek çok özelliği paylaşsalar da dışsal motivasyonun getirisi olarak kabul edilmektedir. İçsel motivasyonda eyleme karşı bir ilgi ve merak duygusu varken, özümsemiş düzenlemede eylemin değeri bireyin benliğiyle tam anlamıyla bütünleşmiş sayılmaktadır. Yani özümsemiş düzenlemede eylemler içsel motivasyondaki gibi

eğlenceli ve ilgi çekici olduğu için değil eylemin sonucunda bazı sonuçların kazanılması hedeflendiği için yapılmaktadır (45).

KBK, davranış içsel bir motivasyonla gerçekleştirilmediğinde ya da bireyin dışsal motivasyon kullanması durumunda bu motivasyonun nasıl elde edildiği, sürdürüldüğü ve bunun davranışın kalite ve sonucu üzerindeki etkilerinin nasıl olduğu ile de ilgilenir. Bir davranışı yapması istenildiğinde bireyin davranışı yapmadaki motivasyonu, motivasyonsuzluk, pasif uyum ya da aktif katılım gösterme gibi farklılıklar gösterebilmektedir. Kurama göre davranışa değer vermek, davranışı düzenlemeyi istemek, yani davranışın içselleştirilmesi ve davranışla bütünleşme motivasyon düzeyini belirlemede önemlidir ve bireylerin motivasyon düzeylerindeki farklılığın temelini oluşturmaktadır. Kuram açısından *içselleştirme*, bireyin davranışı kıymetli bulması ve o davranışı düzenlemeyi içten istemesi ve onaylaması durumudur. *Bütünleştirme* ise, bireyin davranışını kendi benliğiyle bütünleşmesi, yani benlik duygusunun davranışa neden olmasıdır (45). Kuramın bir davranışı gerçekleştirirken önemli bulduğu iki durum olan içselleştirme ve bütünleştirme, kişinin kendini düzenleme evresinde belirlemekte ve bu evrede davranışta daha yoğun özerklik duygusu ortaya çıkmaktadır (Bkz. Şekil 2.1.).

Hatırlanacağı gibi, kendini belirleme kuramında, motivasyon, ayırım noktaları belirtilerek temelde kontrollü motivasyon ve özerk motivasyon şeklinde sınıflandırılmıştı. Eylemlerin içsel, özdeşimsel ve özümsemiş düzenlemeyle gerçekleştirilmesi özerk motivasyonun bileşenleriyken dışsal ve içe yansıtılmış düzenleme kontrollü motivasyon bileşenleri olarak ele alınmaktadır. Kontrollü motivasyonun eşlik ettiği eylemlerin sonucunda belli sonuçlara ulaşmaya yönelik baskı yaşanmakta ve benliğin özerkliği hissetmediği eylemler dıştan gelen bir baskıyla şekillenmektedir (122). Bu bakış açısıyla, dışsal motivasyonda çocuklar daha az özerk kendini düzenleme becerisi sergilemekte, dışsal kontrol mekanizmasına karşı ödül almak veya cezadan kaçınmak için eylemler gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla eylemler tam olarak içselleştirilememektedir (123). İçselleştirmenin yapılamadığı durumlarda, yani dışsal motivasyonun yüksek olduğu durumlarda bireylerin daha düşük akademik başarı ve performans sergilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Örn., 126-128). Temel psikolojik ihtiyaçlar olan özerklik, ilişkisellik ve yeterlik

bireyde özerk motivasyonun artmasıyla ve içsel motivasyonla yakından ilişkilidir (122). Bireylerin hedefe yönelik davranışları kontrollü motivasyon yerine özerk motivasyonla gerçekleştiğinde hedeflerin sonuçları, bireylerin esenlikleri ve davranışların kalitesi açısından daha olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (42).

Dışsal motivasyon biçimlerinin içselleştirilmesinin veya içsel motivasyonun olumlu yaşantılarla (örn., ebeveynin çocuğun temel psikolojik ihtiyaçlarını desteklemesinin ya da öğretmenin öğrencinin özerk biçimde kendini düzenleme becerisini desteklemesinin akademik performansı artırması), performansla (örn., akademik başarı) ve sağlıklı (endişeli, huzursuz, takıntılı olma gibi ruh hallerinin aksine okula ilişkin görevlerde olumlu tutum sergileme, yetkin hissetme) sonuçlarla olumlu yönde anlamlı ilişkileri olduğuna dair kanıtlar sunan araştırmalar vardır (122). Bu bağlamda örneğin, Black ve Deci (129), kimya bölümünde okuyan üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, kendini belirleme kuramı temelinde öğretmenlerinin akademik performans ve uyum konusundaki özerklik desteğinin öğrencilerin derse yönelik kendini düzenlemeleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, kontrollü motivasyona oranla özerk motivasyona sahip öğrencilerin ders süreci boyunca kendilerini nispeten daha yetkin algıladıklarını, eylemleri ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını, kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ve öğrenmeye ilişkin performans hedefleri belirlediklerini bulmuşlardır. Öğretmenlerin dönem boyunca sağladığı özerklik desteğinin, öğrencilerin özerk biçimde kendini düzenleme becerilerindeki artışla ilişkili olduğu ve öğretmenlerinden özerklik desteği algılayan öğrencilerin kendilerini daha yetkin hissettikleri, eylemleri ilgi çekici ve eğlenceli bulmaya eğilimli oldukları ve kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma, öğrencilerin kendini düzenleme becerilerinin doğrudan akademik performansla ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin öğrencinin özerk biçimde kendini düzenleme becerisini desteklemesinin akademik performansı arttırdığını göstererek sosyal çevrenin kendini düzenleme üzerindeki etkisine de kanıt sunmuştur. Bireyi davranışın değeri hakkında düşünmeye teşvik etmek ve desteklemek, davranışı gerçekleştirmesi yönünde bireyin kendini yetkin hissetmesi, davranışı içselleştirme ve davranışla bütünleşme ve dolayısıyla da bireyin kendini tanıma ve kendini düzenleme şansını arttırmaktadır (122).



### 2.4.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonun aksine motivasyonsuzluk durumu, harekete geçme niyetindeki eksikliği yansıtmaktadır. Motivasyonsuzluk, bireyin bir davranışa ya da sonucuna değer vermemesi, değerli bir sonucun belirli davranışlarla ilişkili olabileceğine inanmaması veya değerli bir sonucuna varmak için davranışların araç olduğunu düşünmesi fakat bu aracı kullanma konusunda kendisini yetkin hissetmemesi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (122). Kısacası motivasyonsuzluk, bireyin eyleme yönelik istek, niyet ve enerjiye sahip olmamasını yansıtmaktadır (125). Taylor ve arkadaşları (130), ergen örneklemeyle yaptıkları çalışmada düşük akademik başarının motivasyonsuzluk durumuyla önemli bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, KBK'nın çevrimiçi uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin zorlanması, yıpranması gibi birtakım öğrenme problemlerine karşı çözüm sunma potansiyeline sahip olduğu öne sürülmüştür (47). Ayrıca, uzaktan eğitim ortamlarında lise öğrencilerine sağlanan dışsal motive ediciler ve özerklik desteğinin önemi vurgulanmıştır (131). Bununla birlikte, KBK'nın uzaktan eğitim araştırmalarında akademik başarı ve performansla ilişkisinin incelendiği çalışmaların daha çok lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda, örneğin, Bissessar ve arkadaşları (49), lisansüstü örneklemeyle çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında KBK temelinde özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik ihtiyacının ve bunların sürdürülmesinin akademik başarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, bu üç değişkenin birbirleriyle anlamlı ilişkisini ortaya koymasının yanı sıra, öğrencilerin uzaktan eğitimde başarılı olabilmek için, yeterlik ve ilişkisellik becerisini kullandıklarına, güçlü bir iç kontrol odağı sağladıklarına ve kendi kendini yöneten öğrenme biçimini kullandıklarına işaret etmiştir.

Başka bir çalışmada, üniversite örneklemeyle uzaktan eğitimde akademik başarı ve motivasyonel etmenlerin etkisi incelenmiştir (48). Bulgular, yüksek başarı gösteren uzaktan öğrenenlerin, düşük başarılı ve dışsal motivasyonla uzaktan öğrenenlere kıyasla içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu; özerklik, yeterlik ve ilişkisellik becerilerinin de daha iyi olduğunu göstermiştir. Özetle, uzaktan eğitimde iyi sonuçlar alan öğrenciler, bilgilerini genişletme ve başarılı hissetme ihtiyacı

konusunda daha fazla motivasyona sahip olan öğrencilerdir. Kendini belirleme düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde motivasyon ve memnuniyet açısından olumlu sonuçlar elde ettiklerini gösteren diğer bir araştırmada da benzer sonuçlar göze çarpmaktadır (132). Sözü edilen araştırmada içsel motivasyon ve özdeşimsel düzenlemeye sahip öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek, dışsal motivasyonlarının orta, motivasyonsuzluklarının ise çok düşük seviyelerde olduğu belirlenmiştir (132). Chen ve Jang ise, (47) KBK temelinde çevrimiçi öğrenmede motivasyonu yetişkin örneklemiyle (19-65 yaş arası) sınamıştır. Bulgular, kendini belirlemede başarı gösterenlerin, çevrimiçi öğrenmede de başarı sağladığına işaret etmiştir. Bu tez çalışmasında ise uzaktan eğitim sürecinde orta ve geç ergenlik dönemindeki ergenlerin akademik başarılarının, kendini düzenleme ve motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ile ilişkileri ele alınmaktadır. Bir sonraki bölümde ergenlerin bu çalışmada ele alınan temel değişkenler açısından gelişimsel özelliklerine yer verilmektedir.

## 2.5. Ergenlik

Çocukluk döneminden erişkinlik dönemine geçiş süreci olarak adlandırılan ergenlik dönemi, gelişimsel olarak birçok fiziksel, hormonal, bilişsel ve sosyal değişimlerin yaşandığı ve bireyin kimlik arayışına yoğunlaştığı bir dönem olarak betimlenmektedir (133). Bu gelişim dönemi genel olarak 10-12 yaştan 18-21 yaş aralığını kapsamakla birlikte kendi içinde ilk ergenlik (puberte, biyolojik yetkinliğin ön planda olduğu 11-13 yaşlar arasındaki dönem), orta ergenlik (14-17 yaşlar) ve geç ergenlik (kimlik, kariyer, flörtün ön planda olduğu 18-22 yaşlar) olarak sınıflandırılmaktadır (134-136). Bu çalışmada, orta ve geç ergenlik dönemindeki, 14-18 yaşları arasında lise çağındaki ergenler yer almaktadır.

Erik Erikson'a göre yeni kimlik oluşturma doğrultusunda ilk adımlarını atan ergen, kendi değerlerini belirlemenin öncesinde o zamana kadar getirmiş olduğu düşünce, duygu ve değerlerini hatta kişiliklerini sorgulamaya başlamaktadır. Süreç neticesinde oluşturduğu birtakım duygu ve düşünceler benliğine etki etmektedir. Sürecin negatif etkisi ise, kimlik oluşumunun karmaşık bir hal alması yani ergenin kendine yön vermede güçlük yaşaması sonucu kimlik karmaşası yaşamasıdır (133). Yine Erikson, ergenlerin içinde buldukları dönem itibarıyla mesleki kimliklerini

oluşturmaya yönelik yapmak istedikleri ve olmak istedikleri durumlar ve benlik duygusu üzerine vurgu yapmaktadır (137).

Araştırmanın örneklemini oluşturan ergenlerin içinde buldukları gelişimsel dönem itibarıyla sağlıklı kimlik gelişimini tamamlamaları, sağlıklı benlik duygusunun gelişmesine paralel bir durum olarak kabul görmektedir. Daha önce de sözü edildiği gibi, kendini belirleme kuramı, benlik duygusunun sağlıklı gelişiminin temelinde yatan yeterlik, ilişkisellik ve özerklik psikolojik ihtiyaçlarını açıklayan ve bu ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişki olan kendini düzenleme ve motivasyon kavramlarına geniş bir bakış açısı sunan ve kuramsal yönden rehberlik eden bir kuram olması sebebiyle bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, ergen örneklemiyle kendini belirleme kuramı temelinde yapılan mevcut araştırmalar akademik kendini düzenleme, sosyal destek, içsel motivasyon ve akademik başarı arasında olumlu yönde ilişkiler olduğuna ve birbirlerini beslediklerine dair kanıtlar sunmaktadır. Bu bağlamda örneğin, Kındap (96), KBK temelinde 13-15 yaş ergen örneklemiyle yaptığı araştırmasında, ergenin algıladığı ebeveyn sosyal desteğinin özerk motivasyona ve kendini belirleme becerisine olumlu etkisinin olduğunu, bu beceriye ve motivasyona sahip öğrencilerin ise akademik uyumlarının daha yüksek olduğunu, ödev ve okul faaliyetlerini keyif alarak yaptıklarını ve sayısal alanda daha başarılı olduklarını göstermiştir. Araştırma aynı zamanda ergenin özerk olmasının ve çevre desteği almasının sağlıklı bir gelişim adına kritik olduğunu da ortaya koymaktadır. Ergenlerle (15-22 yaş) yapılan bir başka araştırmada, Soenens ve Vansteenkiste (138), özerklik desteği alan bireylerin, yani kendini belirleme eğilimi yüksek olan ergenlerin okulda daha başarılı oldukları gösterilmiştir. Araştırma bulguları ayrıca, kız ergenlerin akademik alandaki özerk motivasyonlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Genel olarak ele alındığında, cinsiyet değişkeni açısından araştırma bulguları, kız ergenlerin erkek ergenlere göre daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur (139-141). Ergenlik dönemi değişkeni açısından alan yazın incelendiğinde, orta ergenlik dönemindeki ergenlerin geç ergenlik dönemine göre daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi (Örn., 142), aksine geç ergenlik dönemindeki ergenlerin, orta ergenlik dönemindeki ergenlerden daha yüksek

akademik başarıya sahip olduğunu gösteren çalışmalara da (Örn., 141, 143) rastlanmaktadır.

## 2.6. Araştırmanın amacı ve hipotezleri

Yukarıda sözü edilen araştırma bulgularından yola çıkılarak bu araştırmada, ergenlerin akademik başarılarının, kendini düzenleme ve motivasyonel stratejileri kullanımlarının uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemek amaçlanmıştır.

Güncel bir çalışmada (144), Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrenciler web tabanlı uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkin görmediklerini (%84.4), fakat uzaktan eğitimi %59.5 oranında çözüm odaklı bir seçenek olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %59.5'i pandemi döneminde kullanılan bu eğitim modelinin grup çalışmalarını kısıtladığını bildirirken %61.2'si bu modelin yaygın şekilde kullanılmasını gerekli görmediğini bildirmiştir. Aynı zamanda eğitim sürecinde öğrencilerin %53.9'u teknik birtakım problemlerle karşılaştığını bildirmiştir. Yine öğrenciler uzaktan eğitim modelinde öğretmenlerle karşılıklı iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını bildirmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimi değerlendirdikleri bu güncel çalışma, öğrencilerin bireysel olarak görevlerini yürütmesi, etkileşimin kısıtlı olması gibi uzaktan eğitimin sınırlılıklarına işaret etmesi ve diğer taraftan kendini düzenleme ve motivasyon gibi becerilerin önemini akla getirmesi açısından önemli görülmüştür. Bu bağlamda örneğin, Chih ve arkadaşları (145), uzaktan eğitim ortamlarında kendini düzenleme becerisinin artırılmasının ve öğretmenlerce desteklenmesinin öğrencilerin derse katılım göstermesi ve aktif olmasında oldukça önemli olduğuna vurgu yapmıştır.

Dahası, araştırmalarda çalışma gruplarının daha çok lisans ve yüksek lisans öğrencilerini içerdiği görülmüştür. Alan yazında liseye devam eden ergenlerle yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Bkz. 52, 99). Ergenlerin meslek arayışı içinde olmaları, akademik başarılarının seçecekleri meslekte önemli bir yere sahip olması gibi etmenlerin yanı sıra kendini düzenleme becerileri ve motivasyonel stratejiler gibi bireysel durumların öğrencilerin akademik başarılarına katkı

sağlayacağı öngörüldüğünden (39, 43, 44), uzaktan eğitim sürecinde sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkilerin ergen örnekleminde araştırılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Yukarıda sözü edilen araştırmalarda da belirtildiği gibi, öğrencilerin akademik kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler kullanma gibi becerileri geleneksel sınıf ortamlarının yanı sıra uzaktan eğitim ortamlarında da geliştirildiğinde öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır (Örn., 90, 99, 105). Bu amaçlar doğrultusunda bu araştırmada aşağıdaki hipotezler sınanmaktadır:

1. Akademik başarı, kendini düzenleme ve motivasyonel stratejiler ergenlerin uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

2. Akademik kendini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarı, cinsiyet, ergenlik dönemi, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

3. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik alanda kendini düzenleme becerileri ile uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

4. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ile uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Bu ilişkilerin belirtilen gelişim döneminde ele alınmasıyla, uzaktan eğitimin çeşitli değişkenler açısından incelenerek öğrenciler üzerindeki çıktılarını bulmak ve elde edilen sonuçlar ışığında alan yazına uzaktan eğitim ortamlarında başarıyı sağlamaya yönelik sonuçlar açısından katkı sağlanması hedeflenmektedir.

### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada herhangi bir denetim bulunmadan mevcut verilerin değerlendirilerek ergenlerin uzaktan eğitim alma durumlarının akademik kendini düzenleme becerileri ve motivasyonel stratejiler kullanma becerileri üzerindeki etkisi ve kendini düzenleme ve motivasyonel stratejiler kullanma becerilerinin akademik başarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel bir korelasyonel araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırma, çalışmayı yapan araştırmacı tarafından denetimsiz ve müdahale etmeksizin zaten var olan verilerin ne olduğuna dair tanımlamasının ve izahının ortaya konmasıdır. İlişkisel araştırmalar ise değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmaya çalışıldığı araştırmalardır (146).

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde resmi genel ortaöğretime kayıtlı toplam 112598 öğrenci oluşturmaktadır (147). Araştırmanın örneklemini oluştururken hata oranı %5, güven aralığı ise %95 kabul edilerek (Israel, 1992) araştırmaya en az 383 katılımcının dahil edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, gruplar arasındaki dağılım ve olası kayıp veriler de göz önüne alınarak düşük, orta ve üst SED'den 140'ar öğrenci (70K, 70E) olacak şekilde toplamda 420 öğrenciye ulaşılması planlanmıştır. Örneklem seçimi uygun (convenience) durum örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Bu yöntem, araştırma yapılacak bireylerin ve grupların kolay şekilde seçilmesi olarak tanımlanmıştır (146). Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde merkez ilçelerde yaşayan farklı sosyoekonomik düzeyden İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet liselerinde (%93.6 Anadolu Lisesi) öğrenim gören, lise 1. 2. 3. ve 4. sınıfta okuyan 222'si kız (%71), 89'u erkek (%29) olmak üzere toplam 311 ergen oluşturmuştur. Ergen formlarından eksik ve yanlış doldurulmuş olanlar araştırmanın dışında bırakıldığında, lise 1, 2, 3 ve 4'e devam eden 295 ergen katılımcı kalmış, sonrasında eksik ve yanlış doldurulmuş form sahiplerinden 19'uyla tekrar iletişim kurulmuştur. Katılımcılardan yalnızca 1'ine ulaşılamamıştır. Toplamda 314 olan katılımcı sayısı verilerin uygunluğu sınındığında (Bkz. Bölüm 4), çok değişkenli aşırı değere sahip olduğu saptanan üç katılımcının analiz dışında bırakılmasıyla, 311'e düşmüş ve tüm

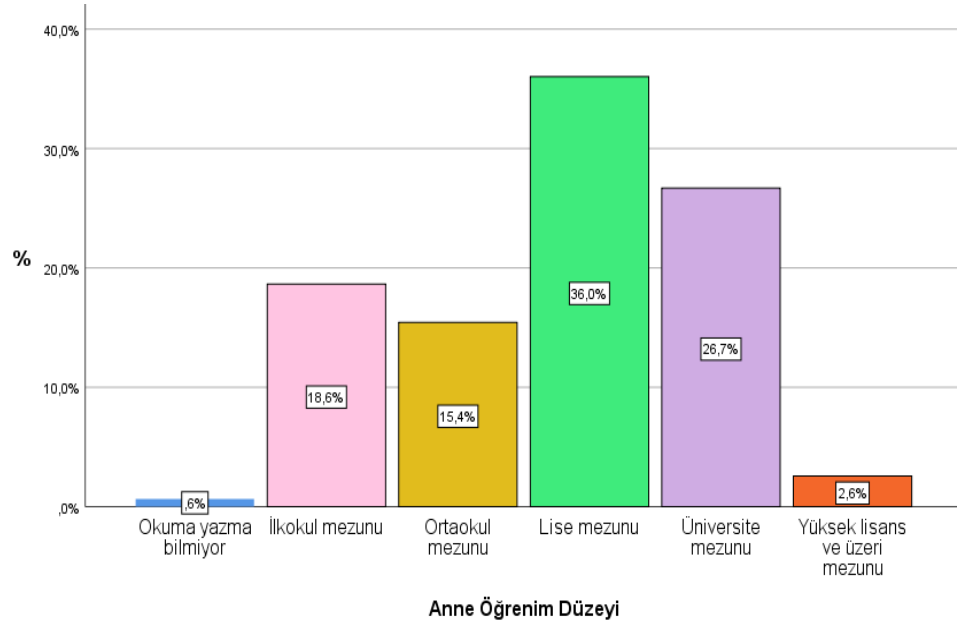
analizler bu 311 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir (Tablo 3.1). Araştırmanın kayıp verilerinin toplamının %5'i aşmadığı görülmüştür (Bkz. 148).

**Tablo 3.1.** Araştırma örnekleminin demografik özellikleri

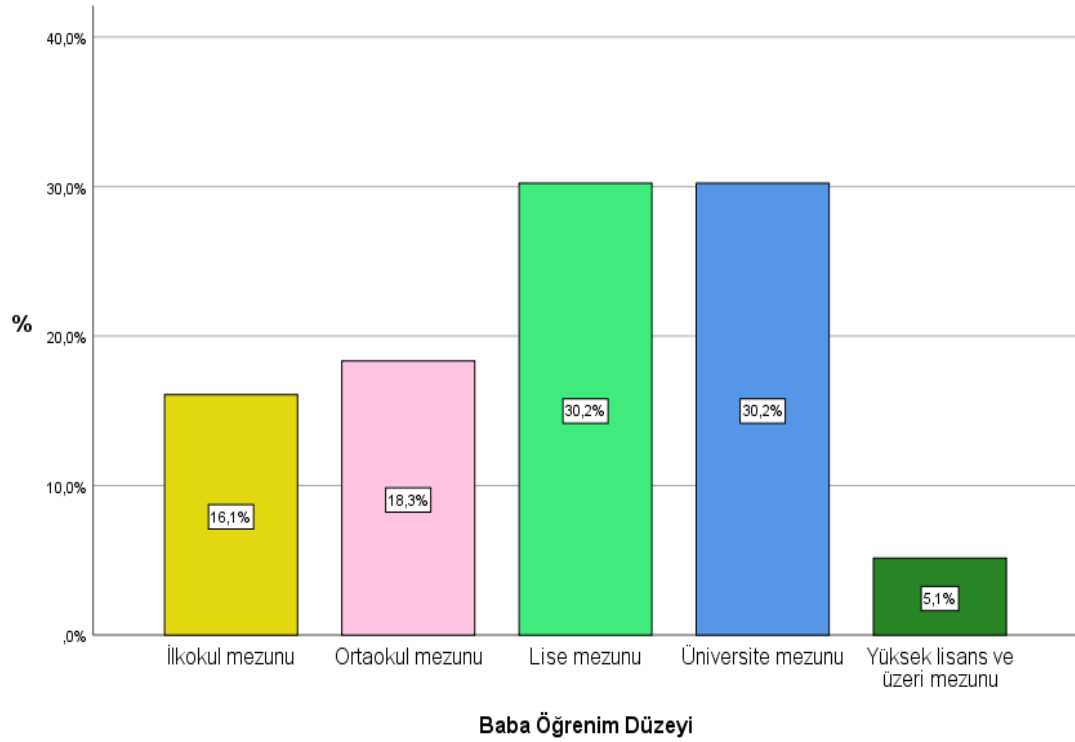
<b>Cinsiyet</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kız</b>	<b>Toplam</b>
<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b><i>n</i>(%)</b>	<b><i>n</i>(%)</b>	
Lise 1	39 (%43.8)	74 (%33.3)	113 (%36.3)
Lise 2	31 (%34.8)	85 (%38.3)	116 (%37.3)
Lise 3	16 (%18.0)	49 (%22.1)	65 (%20.9)
Lise 4	3 (%3.4)	14 (%6.3)	17 (%5.5)
Toplam	89 (%100)	222 (%100)	311 (%100)
<b>Yaş</b>	<b><i>Ort. (S), Min.- Maks.</i></b>	<b><i>Ort. (S), Min.- Maks.</i></b>	<b><i>Ort. (S), Min.- Maks.</i></b>
	15.70(.98), 13-18	15.69(1.08), 14-18	15.70(1.05), 13-18

Tablo 3.1'e göre sınıf düzeyine göre erkek ve kız öğrencilerin dağılımına bakıldığında, erkek öğrenci sayısının lise 1 (%43.8) düzeyinde çoğunluğu oluşturduğu, akabinde sırasıyla lise 2 (%34.8), lise 3 (%18.0) ve lise 4 (%3.4) geldiği görülmektedir. Kız öğrencilerin ise %38.3'ünün lise 2, %33.3'ünün lise 1, %22.1'inin lise 3 ve %6.3'ünün lise 4'e devam ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ergenlerin yaş ortalaması 15.70'tir ( $S = 1.05$ ; ranj = 13-18).

Araştırmada ergen bildirimine göre anne ve babaların öğrenim düzeyleri 6 dereceli (0 = okuma yazma bilmiyor- 5 = yüksek lisans ve üzeri mezunu) bir form üzerinden değerlendirilmiş ve annelerin %36'sının lise, %26.7'sinin üniversite, %18.6'sının ilkökul, %15.4'ünün ortaokul, % 2.6'sının yüksek lisans ve üzeri mezunu olduğu, %0.6'sının ise okuma yazma bilmediği görülmüştür (Şekil 3.1.). Babaların ise, aynı oranda, %30.2'sinin üniversite ve lise, %18.3'ünün ortaokul, % 16.1'inin ilkökul, % 5.1'inin yüksek lisans ve üzeri mezunu olduğu görülmüştür (Şekil 3.2.). Ergenin kendisini ve ailesini gelir, mesleki ve eğitim açısından yaşadığı toplumun geri kalan kesimine göre nerede gördüğü sorusu ile gerçekleştirilen SED ölçümü, 6 basamaklı bir merdiven (1-2= düşük SED, 2-3= orta SED, 4-5= yüksek SED) üzerinden alınmış ve ergenlerin %79.7'si kendilerini ve ailelerini orta SED, %11.9'u yüksek SED, %8.4'ü ise düşük SED'de gördüklerini bildirmişlerdir (Şekil 3.3.).

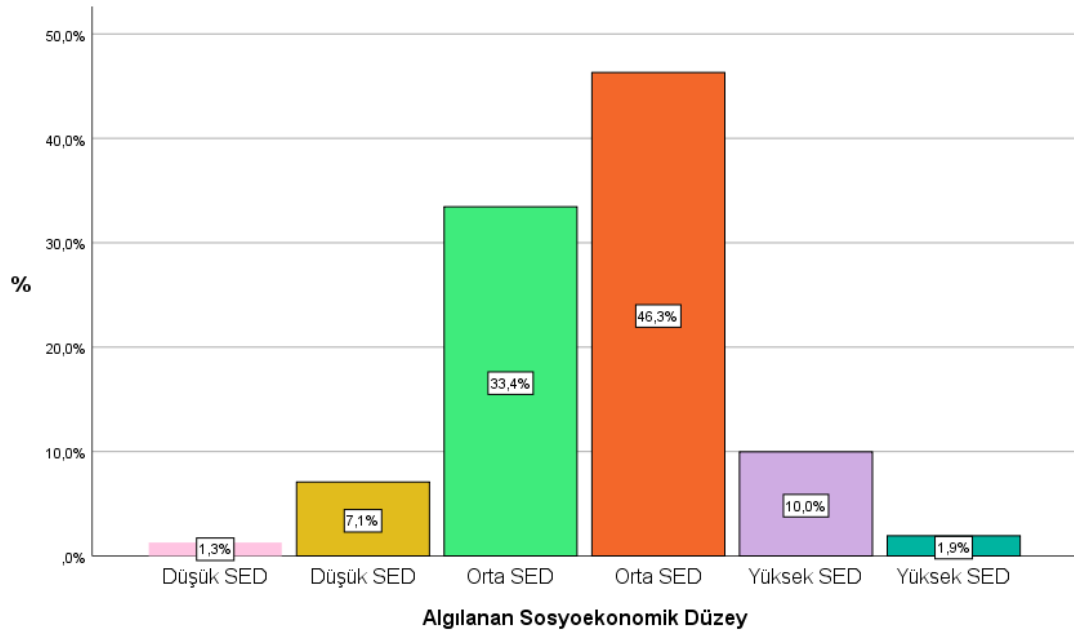


Şekil 3.1. Ergenlerin anne öğrenim düzeyi



Şekil 3.2. Ergenlerin baba öğrenim düzeyi





Şekil 3.3. Algılanan sosyoekonomik düzey dağılımları

### 3.3. Veri Toplama Araçları:

**3.3.1. Gönüllü Katılım Formu.** (Bkz. Ek-1, Ek-2) Bu form katılımcılara; çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, toplanan verilerin gizlilik ilkesiyle toplandığı ve araştırma haricinde paylaşılmayacağı konularında bilgi vererek katılımcının çalışmaya gönüllü olarak katılım onaylarını almak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya 18 yaş altı çocuklar katılacağı için çocuk ve ebeveynler için ayrı iki gönüllü katılım formu hazırlanmış hem ergenlerin kendisinden hem de ebeveynlerinden katılım izni alınmıştır.

**3.3.2. Demografik ve Kişisel Bilgi Formu.** (Bkz. Ek-3) Çalışmada öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, anne ve babalarının öğrenim durumu ile kendilerine sunulan altı basamaklı görsel bir merdiven üzerinden kendilerini ve ailelerini gelir, mesleki ve eğitim açısından içinde buldukları toplumun geride kalan kesimine göre nerede gördüklerini belirtmeleri istenerek elde edilen öznel sosyal statü ölçümü kullanılmıştır. Öznel sosyal statü ölçümünde, merdivenin en altta bulunan iki basamağının düşük, ortada bulunan iki basamağın orta ve en üstteki iki basamağının ise yüksek öznel statüye işaret ettiği bilgisi verilerek ergenlerden seçim yapmaları istenmiştir. Bunların

yanı sıra ergenlerden öğrenim gördükleri lise türünü, sınıf düzeyini, yaşadıkları ilçeyi belirtmeleri de istenmiştir.

Kişisel bilgi formu ayrıca, ergenlerin uzaktan eğitim ortamlarına yönelik görüşlerine ilişkin sorular da içermiştir. Bu bağlamda, öğrencilerden uzaktan eğitime katılma sıklıklarının belirtmeleri, uzaktan eğitimin daha yaygın hale gelmesine ilişkin görüşlerini 0-10 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Ayrıca, kendileri dışında evde uzaktan eğitim alan kaç kişi olduğu, evde uzaktan eğitim alan her bir öğrenci için yeterli bilgisayar/tablet/telefon olup olmadığı, öğrencilerin süreçte uzaktan eğitim dışında herhangi bir/birkaç özel ders alıp almadıkları ve aldılarsa ne sıklıkta aldıkları bilgileri de edinilmiştir.

**3.3.3. Akademik Alanda Kendini Düzenleme Ölçeği (Academic Self-Regulation Questionnaire-SRQ-A).** (Bkz. Ek-4). Ergenin okul çalışmalarında kendini düzenlemesiyle ilgili algısını belirleyebilmek için Ryan ve Connell (149) tarafından geliştirilen ölçek, ergenlerin dört temel kendini düzenleme biçimini değerlendirmektedir. Bunlar dışsal (dışsal yönlendirme ve baskılar), içe yansıtılmış (suçluluk ya da sosyal onay gibi içsel baskılar), özdeşimsel (kişinin kendi değerlerini yansıtan) ve içsel (eylemin içsel hazzıyla motive olan) düzenlemedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan ilgili boyuta ilişkin düzenlemenin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek dört hedef durumdan oluşmakta, her bir durum için olası sekiz yanıt 6'lı likert üzerinden değerlendirilmektedir (Hedef durum: Neden ev ödevimi yaparım?, Olası yanıt: "Çünkü öğretmenimin benim iyi bir öğrenci olduğumu düşünmesini isterim." 1- hiç doğru değil, 6- çok doğru). Ölçekte yer alan dört hedef durum (8'er madde) şu şekildedir: A. Ev ödevimi niçin yaparım?, B. Öğretmenin sınıfta verdiği alıştırmaları niçin yaparım?, C. Sınıfta sorulan zor soruları yanıtlamak için niçin çabalarım?, D. Okulda iyi olmak için neden çabalarım?

Ölçeğin Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması Kındap (96) tarafından yapılmıştır. İlgili araştırmada, ölçeğin alt boyutlarının özerklik düzeyine göre süreklilik göstermesinden dolayı, ölçeğin merkezden uzakta yer alan dışsal düzenleme alt boyutu "kontrollü düzenleme", içsel motivasyonun alt boyutu ise "özerk düzenleme" olarak ele alınmıştır. Bu şekilde ölçeğin alt boyutunun kontrollü ve özerk motivasyon olarak ayrışıp ayrışmadığı incelenmiştir. Ölçeğin özdeşimsel düzenleme

ve içsel motivasyon alt boyutları “özerk motivasyonun” göstergesi, dışsal ve içe yansıtılmış alt boyutları ise “kontrollü motivasyonun” göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Uyarlama çalışmasında ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, dışsal düzenleme için .74 (7 madde), içe yansıtılmış düzenleme için .87 (9 madde), özdeşimsel düzenleme için .89 (7 madde) ve içsel motivasyon için .86 (6 madde) olarak bulunmuştur. Akademik kendini düzenleme ölçeğinin alt boyutlarının kritik değer olan .70’in üzerinde güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu görülmüştür.

**3.3.4. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire).** (Bkz. Ek-5) Pintrich ve De Groot (98) tarafından, öğrenci motivasyonu, bilişsel strateji kullanımı ve üst bilişini ölçen çeşitli ölçeklerden (örn., 150-152) maddeler alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin kendini düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının belirlendiği ölçek, 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Bana Hiç Uymuyor (1)” ile “Bana Tamamen Uyuyor (7)” uçları arasında belirlenen 7 dereceli likert tipi bir ölçektir.

Ölçekte *kendini düzenleme stratejileri* (örn.: “Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.”) ve *motivasyonel inançlar* (örn. “Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.”) olmak üzere iki temel boyut yer almaktadır. Ölçme aracı, *kendini düzenleme stratejileri boyutunda* bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz düzenleme (9 madde) olmak üzere iki alt ölçekten; *motivasyonel inançlar boyutunda* öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması İlker, Arslan ve Demirhan (113) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin sınındığı bu çalışmada, alt ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının .70 ila .88 arasında değiştiği ve yeterli düzeyde güvenilirliğe işaret ettiği saptanmıştır.

**3.3.5. Akademik Başarı Ölçümü.** (Bkz. Ek-6) Bu tez çalışması kapsamında akademik başarı, lise 1-4. sınıf öğrencilerinin 2019-2020 eğitim öğretim yılı I. Yarıyılı (yüz yüze eğitim) ile 2020-2021 eğitim öğretim yılı I. Yarıyılı'na (uzaktan eğitim) ait e-okul dönem sonu ağırlıklı not ortalaması alınarak ölçülmüştür. Hatırlanacağı gibi, 2019-2020 II.yarıyılı pandeminin ilan edildiği zamana denk gelmektedir. 2019-2020 I.yarıyıl notunun aynı şekilde II.yarıyılıyla geçirilmesi kararı alındığından yıl sonu ortalaması yerine dönem sonu ortalamaları baz alınmıştır. Bu bağlamda katılımcılara “2019-2020 eğitim öğretim yılı, (1. Yarıyıl: Eylül-Ocak) dönem sonu ağırlıklı not ortalaması (100 üzerinden)” ve “2020-2021 eğitim öğretim yılı, (1. Yarıyıl: Eylül-Ocak) dönem sonu ağırlıklı not ortalaması (100 üzerinden)” sorularak katılımcıların yanıtlamaları istenmiştir.

#### **3.4. İşlem ve Veri Toplama Süresi**

Öğrencilere ve ebeveynlerine, ilk olarak araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı, kimliklerin gizli tutulacağı ve araştırmaya dair bilgilendirmenin yer aldığı “Gönüllü Katılım Formu” verilmiştir (Bkz. Ek-1, Ek-2). Katılımcıların hem kendileri hem de anne ya da babalarından onam alınmıştır. İmzalı onam formunu gönderen ebeveynlerin yine araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ergen çocukları araştırmaya dahil edilmiştir.

Pandemi nedeniyle veriler online olarak “Google formlar (Google Survey/Survey Monkey)” aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilere, akademik kendini düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik “Akademik Kendini Düzenleme Ölçeği”, motivasyonel inançlarının belirlenmesine yönelik “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve kişisel bilgilerini almaya yönelik “Kişisel Bilgi Formu” sunularak yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeklerin sırasından kaynaklanabilecek sistematik etkileri ortadan kaldırmak amacıyla ölçek formları farklı sırada sunulmuştur. Ölçeklerin uygulanması ortalama olarak 15 dakika sürmüştür. Ölçek ve form bilgilerine Ek-3, Ek-4, Ek-5’te yer verilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Uygulamalar sonrası elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır (IBM SPSS Statistics 26). Analizler öncesinde, araştırmanın verileri doğruluk, kayıp değerler, normallik gibi sayıtların karşılanıp karşılanmadığı, tek-çok değişkenli aşırı değerler ve çoklu bağlantı sorunu açılarından incelenmiştir. Temel olarak betimsel analizlerde, gruplar arasındaki farklılıklar (örn., cinsiyet ve gelişim dönemi ya da sosyoekonomik durum etkisi) tek ya da çok değişkenli varyans analizleri kullanılarak; değişkenler arasındaki ilişkiler ise korelasyon katsayısı (örn., Pearson Korelasyon Katsayısı) hesaplanarak değerlendirilmiş ve analiz sonuçları ayrıntılı olarak bir sonraki bölümde sunulmuştur.

## 4. BULGULAR

Hatırlanacağı gibi bu araştırmanın temel amacı, Covid 19 küresel salgını ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarılarının nasıl olduğu ve ergenlerin akademik alanda kendilerini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesiydi. Bu bölümde söz konusu amaç ve önerilen hipotezler doğrultusunda gerçekleştirilen bir dizi istatistiksel analiz sonucuna yer verilmektedir. Öncelikle verilerin istatistik analizler açısından uygunluğu sınanmış, daha sonra araştırma değişkenlerine ait betimsel istatistikler ve son olarak araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

### 4.1. Verilerin Uygunluğunun Sınanması

Analizler öncesinde, araştırmanın verileri, doğruluk, kayıp değerler ve normallik sayıltılarının karşılanıp karşılanmaması açılarından değerlendirilmiştir. Araştırmada, kullanılan her bir ölçek ya da alt ölçek için toplam puan alınmakta ve değişkenler arası ilişkiler alınan bu toplam puanlara göre değerlendirilmektedir. Bu nedenle, kayıp değerlerin olduğu katılımcılara ait toplam puanlar sorun oluşturabilmektedir. Veri setinde kayıp değerlerin katılımcıların ölçek maddelerinden bazılarını boş bırakması ya da beklenen şekilde doldurmamış olması nedeni ile ortaya çıktığı belirlenmiştir. Toplamda 20 kişi olan bu kişilerden vermiş oldukları iletişim bilgileri doğrultusunda 19'una ulaşılarak eksik bilgiler alınmış ve formları yeniden doldurmaları istenmiştir. Geriye kalan ve iletişim bilgisi bulunmayan yalnızca 1 katılımcı söz konusu nedenlerden ötürü analiz dışında bırakılmıştır.

Tek değişkenli ve çok değişkenli aşırı değerlerin saptanması amacıyla bir dizi istatistik hesaplanmıştır. Tek değişkenli aşırı değerlerin belirlenmesi amacıyla her bir değişken için  $z$  değeri hesaplanmıştır.  $\pm 3.29$  olması beklenen  $z$  değerlerinin araştırma değişkenlerinin tamamı için karşılandığı görülmüştür. Çok değişkenli aşırı değerlerin saptanması amacıyla Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Çok değişkenli aşırı değere sahip olduğu saptanan üç katılımcı analiz dışında bırakılmıştır. Bu bağlamda, 311 ergen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Değişkenlerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığı kayışlılık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden alınan toplam puanların kayışlılık değerlerinin -.74 ile 1.35, sivrilik değerlerinin ise -1.12 ile 1.04 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırma değişkenlerinin kayışlılık ve sivrilik değerinin kriterler olarak kabul edilen kayışlılık değeri  $\pm 2$  ve sivrilik değeri  $\pm 7$ 'yi aşmadığı görülmüştür (Bkz. 153). Ayrıca araştırma değişkenlerine ait alt ölçek puanlarının korelasyonlarının .90'nın üzerinde olmadığı belirlenmiştir.

#### 4.2. Araştırmanın Betimsel Analizlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili ayrıntılı betimsel analizlere yer verilmektedir. Öncelikle, liseli ergenlerin uzaktan eğitim sürecine katılımları ile ilgili değişkenlere ait bulgular, sonrasında kendini düzenleme, motivasyonel strateji kullanımı ve akademik başarı değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Bu kapsamda ilk olarak, liseli ergenlerin uzaktan eğitime katılım durumları değerlendirilmiştir. Araştırma katılımcılarının uzaktan eğitime katılım sıklıkları Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Uzaktan eğitime katılıma ilişkin değişkenlere ait betimsel analizler

	<i>n</i>	%
<b>Eğitime Katılım</b>		
	Uzaktan eğitime haftalık katılım	
10 saate kadar	87	28.0
11-20 saat arası	118	37.9
21 ve daha fazla saat	106	34.1
Toplam	311	
	Özel derse katılım	
Evet	71	22.8
Hayır	240	77.2
Toplam	311	
	Özel derse haftalık katılım sıklığı	
1-3 saat arası	33	10.61
4-9 saat arası	30	9.65
10 saat ve üzeri	8	2.57
Toplam	71	

**Tablo 4.1. (Devam)** Uzaktan eğitime katılıma ilişkin değişkenlere ait betimsel analizler

Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar				
		Teknik sorunlar nedeni ile sorun yaşama		
Hiçbir zaman	111	35.69		
Ara sıra	80	25.72		
Her zaman	120	38.59		
Toplam	311			
		Evde uzaktan eğitim alan diğer kişiler		
Hiç yok	91	28.98		
Bir kişi	163	51.91		
İki kişi	48	15.29		
Üç ve daha fazla	12	3.82		
Toplam	311			
		Evde yeterli donanım (bilgisayar/tablet/telefon)		
Var	249	80.1		
Yok	62	19.9		
Geleneksel sınıf ortamına göre uzaktan eğitimde öğrenme süreci				
	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Öğretmene soru sorma	3.82	2.75	0	10
Düşünleri ifade etme	4.28	2.88	0	10
Etkili olma derecesi	3.18	2.69	0	10
Motivasyona katkısı	2.06	2.62	0	10
Öğretmenden geri bildirim alma	5.21	2.83	0	10
Derse katılma isteği	3.26	3.05	0	10
Disiplinin etkililiği	2.24	2.53	0	10
Uzaktan eğitimin yaygınlaşması	2.21	2.72	0	10

Tablo 4.1'e göre lise öğrencilerinin %37.9'u haftada 11-20 saat eğitime katılırken, %34.1'i haftada 21 saat ve üzerinde, %28'i ise haftada 10 saatten daha az uzaktan eğitime katılım göstermiştir. Lise öğrencilerinin %77.2'si özel derse katılım göstermezken, %22.8'i özel derse katılım göstermiştir. Öğrencilerin %10.61'i haftada 1-3 saat arası özel derse katılırken, %9.65'i haftada 4-9 saat arası, %2.57'si ise haftada 10 saat ve üzeri özel derse katılım göstermiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik lise öğrencilerine sorulan sorularda, öğrencilerin %38.59'u her zaman, %35.69'u hiçbir zaman, %25.72'si ise ara sıra teknik sorunlar nedeni ile sorun yaşadığını bildirmiştir. Evde uzaktan eğitim alan diğer kişilerin sayısına yönelik sorulan soruya, lise öğrencilerinin %51.91'i bir kişi, %15.29'u iki kişi, %3.82'si üç ve daha fazla kişi olduğunu; %28.98'i



ise evde uzaktan eğitim alan başka bir kişinin olmadığını belirtmiştir. Evde uzaktan eğitim alan her öğrenci için yeterli donanım (bilgisayar/tablet/telefon) var mı sorusuna öğrencilerin %80.1'i "var" derken, %19.9'u "yok" cevabını vermiştir.

Uzaktan eğitimde geleneksel sınıf ortamına göre öğrencilerin öğretmene soru sorma sıklıklarını, düşüncelerini ifade etme sıklıklarını, uzaktan eğitimin etkili olma derecesini, motivasyona katkısını, öğretmenden geri bildirim alma sıklıklarını, derse katılım isteğini, disiplinin etkililiğini ve uzaktan eğitimin yaygınlaşması fikrini lise öğrencilerinden 1-10 arasında derecelendirmeleri istenmiş, analiz sonuçları soru sorma ortalamasının 3.82 ( $S=2.75$ ), düşüncelerini ifade etme ortalamasının 4.28 ( $S=2.88$ ), uzaktan eğitimin etkili olma derecesi ortalamasının 3.18 ( $S=2.69$ ), motivasyona katkısının ortalamasının 2.06 ( $S=2.62$ ), öğretmenden geri bildirim alma sıklıkları ortalamasının 5.21 ( $S=2.83$ ), derse katılım isteği ortalamasının 3.26 ( $S=3.05$ ), disiplinin etkililiğinin ortalamasının 2.24 ( $S=2.53$ ), uzaktan eğitimin yaygınlaşması fikrinin ortalamasının ise 2.21 ( $S=2.72$ ) olduğunu göstermiştir. Tablo 4.1'de belirtildiği gibi, uzaktan eğitim sürecine yönelik soruları 1-10 arasında derecelendirmeleri istenen öğrencilerden alınan yanıt ortalamalarının çoğunun 5'ten az olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, lise öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik düşüncelerinin pek de olumlu olmadığını göstermektedir.

Kendini düzenleme, motivasyonel strateji kullanımı ve akademik başarı değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2'de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** Araştırma değişkenlerine ait betimsel istatistikler

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Kayışlılık</i>	<i>Sivrilik</i>
<b>Motivasyonel Stratejiler</b>							
Öz Düzenleme	311	4.59	.89	1.44	6.44	-.325	-.060
Bilişsel	311	5.22	1.07	1.77	7.00	-.741	.213
Öz yeterlik	311	4.71	1.34	1.11	7.00	-.564	-.215
İçsel	311	4.90	1.33	1.00	7.00	-.738	.049
Kaygı	311	4.64	1.64	1.00	7.00	-.346	-.878
<b>Kendini Düzenleme</b>							
Dışsal	311	4.96	1.05	2.00	7.00	-.414	-.255
İçe-yansıtılmış	311	4.65	1.01	1.78	7.00	-.374	-.426
Özdeşimsel	311	5.13	1.16	1.43	7.00	-.725	.133
İçsel	311	4.48	.916	2.00	7.00	-.172	-.008
<b>Akademik Başarı</b>							
2019-2020 I. Yarıyılı Ağırlıklı Not Ortalaması	311	83.29	11.94	39	100	-.752	.535
2020-2021 I. Yarıyılı Ağırlıklı Not Ortalaması	311	85.65	11.25	30	99	-1.317	2.130

Tablo 4.2'den izlenebileceği gibi, kendini düzenlemenin dışsal alt boyutu ortalamasının 4.96 ( $S=1.05$ ), içe-yansıtılmış alt boyutu ortalamasının 4.65 ( $S=1.01$ ), özdeşimsel alt boyutu ortalamasının 5.13 ( $S=1.16$ ), içsel alt boyutu ortalamasının 4.48 ( $S=.916$ ) olduğu görülmüştür. Motivasyonel strateji kullanımının öz düzenleme alt boyutu ortalamasının 4.59 ( $S=.89$ ), bilişsel alt boyutu ortalamasının 5.22 ( $S=1.07$ ), öz yeterlik alt boyutu ortalamasının 4.71 ( $S=1.34$ ), içsel alt boyutu ortalamasının 4.90 ( $S=1.33$ ), kaygı alt boyutu ortalamasının 4.64 ( $S=1.64$ ) olduğu görülmüştür. 2019-2020 I. Yarıyılı ağırlıklı not ortalamasının 83.29 ( $S=11.94$ ), 2020-2021 I. Yarıyılı ağırlıklı not ortalamasının ise 85.65 ( $S=11.25$ ) olduğu görülmüştür. Tablo 4.2'de görüldüğü gibi tüm değerler, ortalamanın üzerinde bir yayılım göstermiştir.

Araştırma değişkenlerinin gelişim evresi ve cinsiyete göre gösterdiği farklılıklarla ilgili analizler araştırma hipotezleri bağlamında ele alındığı için bu bölümde değil, araştırma hipotezlerinin sınıandığı bölümde sunulmuştur.

### 4.3. Akademik Başarıda İki Farklı Zamanda Gözlenen Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ergenlerin pandemi öncesi ve sonrasını içeren iki farklı zamandaki akademik başarıları arasındaki farklılık *eşleştirilmiş t testi* analizi ile değerlendirilmiştir. Ergenlerin akademik başarılarına yönelik iki farklı zamanda gözlenen farklılığa ilişkin analiz sonuçları tablo 4.3'te görülmektedir.

**Tablo 4.3.** 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim- öğretim yılı dönem sonu ağırlıklı not ortalamalarının karşılaştırıldığı analiz sonuçları

	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Min.-Maks.</i>	<i>t</i>
Dönem Sonu Not Ortalaması				
2019-2020 Eğitim- Öğretim Yılı I. Yarıyıl	83.29	11.94	39-100	
2020-2021 Eğitim- Öğretim Yılı I. Yarıyıl	85.65	11.25	30-99	-4.40*

*Not.* \*  $p < .001$ ,  $n = 311$ .

Ergenlerin akademik başarılarına yönelik iki farklı zamanda gözlenen farklılığı görebilmeye ilişkin, 2019-2020 Eğitim- Öğretim yılı (I. Yarıyıl Eylül-Ocak) dönem sonu ağırlıklı not ortalaması (100 üzerinden) ile 2020-2021 Eğitim- Öğretim (I. Yarıyıl Eylül-Ocak) dönem sonu ağırlıklı not ortalaması karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, ergenlerin 2019-2020 Eğitim - Öğretim yılı dönem sonu ağırlıklı not ortalamalarının ( $Ort. = 83.29$ ,  $S = 11.94$ ), 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılı dönem sonu ağırlıklı not ortalamalarından ( $Ort. = 85.65$ ,  $S = 11.25$ ) daha düşük olduğunu göstermiştir ( $t_{(310)} = -4.40$ ,  $p = .00$ ; Tablo 4.3.).

### 4.4. Araştırma Hipotezlerinin Sınanmasına Yönelik Analizler

Buraya kadar araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel analizlere yer verilmiştir. Bu bölümde ise araştırma hipotezlerinin sınanmasına yönelik analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

Bu kapsamda, hatırlanacağı gibi, araştırmanın temel amaçlarından biri, akademik başarı, kendini düzenleme ve motivasyonel stratejilerin uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesiydi. Bu amaçla, elde edilen

verilere ‘Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)’ uygulanmıştır. Ergenlerin uzaktan eğitime katılım durumları, haftalık 10 saatten az, 11-20 saat arası ve 21 saat ve üzeri olmak üzere üç düzeyli bir bağımsız değişkendir. Akademik Alanda Kendini Düzenleme Ölçeği, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ve Akademik Başarı Ölçümü’nden alınan toplam puanlar ise bağımlı değişkenlerdir. Uzaktan eğitim alma durumunun ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisi tablo 4.4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Uzaktan eğitim alma durumunun ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisi

Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	F	p
KD Dışsal	10.79	2	5.03	.007
KD İçe-yansıtılmış	12.50	2	6.36	.002
KD Özdeşimsel	13.77	2	5.25	.006
KD İçsel	3.28	2	1.96	.141
MS Öz Düzenleme	6.56	2	4.14	.017
MS Bilişsel	9.57	2	4.27	.015
MS Özyeterlik	15.63	2	4.45	.012
MS İçsel	10.12	2	2.88	.057
MS Kaygı	8.33	2	1.54	.215
A 2019-2020 I. Yarıyılı	1428.53	2	5.14	.006
A 2020-2021 I. Yarıyılı	1292.63	2	5.24	.006

*Not.* \* $p < .05$ , KD: Kendini düzenleme, MS: Motivasyonel stratejiler, A: Akademik başarı.

Tablo 4.4’ten izlenebileceği gibi, analiz sonucunda, akademik alanda kendini düzenlemenin *dışsal* ( $F_{(2,308)} = 5.04, p = .007$ ) *içe yansıtılmış* ( $F_{(2,308)} = 6.37, p = .002$ ) ve *özdeşimsel* ( $F_{(2,308)} = 5.25, p = .006$ ) alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının, motivasyonel stratejiler kullanmanın *öz düzenleme* ( $F_{(2,308)} = 4.14, p = .02$ ), *bilişsel strateji kullanımı* ( $F_{(2,308)} = 4.27, p = .02$ ) ve *öz yeterlik* ( $F_{(2,308)} = 4.45, p = .01$ ) alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının ve *iki farklı yarıyıldaki akademik başarı* puan ortalamalarının (2019-2020  $F_{(2,308)} = 5.15, p = .00$ ; 2020-2021  $F_{(2,308)} = 5.25, p = .00$ ) üç grup arasında gösterdiği farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Uzaktan eğitim alma durumu ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Eta kare hesaplanmıştır. Buna göre, uzaktan eğitim alma durumu kendini düzenlemenin *dışsal düzenleme* değişkenindeki varyansın %3’ünü, *içe yansıtılmış düzenleme* değişkenindeki varyansın %4’ünü, *özdeşimsel düzenleme*

değişkenindeki varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Uzaktan eğitim alma durumu motivasyonel stratejilerin *öz düzenleme* değişkenindeki varyansın %2'sini, *bilişsel* değişkenindeki varyansın %2'sini, *öz yeterlik* değişkenindeki varyansın da %2'sini açıklamaktadır. Uzaktan eğitim alma durumu 2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu *ağırlıklı not ortalaması* değişkenindeki varyansın %3'ünü, 2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu *ağırlıklı not ortalaması* değişkenindeki varyansın da %3'ünü açıklamaktadır.

Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağının belirlenebilmesi amacıyla varyansların homojenliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığına göre, Post-Hoc testlerinden Tukey ve Dunnet C testleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bir fonksiyonu olarak araştırma değişkenlerine ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarı puanlarının uzaktan eğitim alma durumuna göre ortalama ve standart sapmaları

	Kendini Düzenleme											
	<i>n</i>	Dışsal			İçe-yansıtılmış		Özdeşimsel		İçsel			
		<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>			
Uzaktan												
Haftada 10 saatten az	87	4.74	1.14	4.37	1.04	4.82	1.34	4.38	.98			
Haftada 11-20 saat arası	118	4.90	.98	4.65	.91	5.15	.98	4.43	.85			
Haftada 21 saat ve üzeri	106	5.20	.99	4.89	1.03	5.35	1.14	4.62	.91			
	Motivasyonel Stratejiler											
	<i>n</i>	Öz Düzenleme			Bilişsel Strateji		Öz Yeterlik		İçsel		Kaygı	
		<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	
Haftada 10 saatten az	87	4.38	.98	5.00	1.18	4.44	1.49	4.63	1.47	4.51	1.88	
Haftada 11-20 saat arası	118	4.59	.81	5.18	.96	4.65	1.21	4.93	1.13	4.54	1.57	
Haftada 21 saat ve üzeri	106	4.75	.88	5.44	1.05	4.99	1.30	5.09	1.39	4.87	1.51	

**Tablo 4.5. (Devam)** Kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarı puanlarının uzaktan eğitim alma durumuna göre ortalama ve standart sapmaları

	Akademik Başarı				
	<i>n</i>	2019-2020 I. Yarıyıl		2020-2021 I. Yarıyıl	
		<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>
Haftada 10 saatten az	87	79.93	9.75	82.59	11.3
Haftada 11-20 saat arası	118	84.09	13.1	86.05	11.6
Haftada 21 saat ve üzeri	106	85.16	11.7	87.73	10.2

Tablo 4.5'te izlenebildiği gibi, *dışsal kendini düzenleme* puan ortalamalarının 10 saat ve daha az süreyle uzaktan eğitime katılım gösteren öğrencilerde (*Ort.* = 4.74, *S* = 1.14) ve 11-20 saat katılım gösteren öğrencilerde (*Ort.* = 4.90, *S* = .98), 21 saat ve üzerinde katılım gösteren öğrencilerininkine göre (*Ort.* = 5.20, *S* = .99) anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu görülmüştür. *İçer yansıtılmış kendini düzenleme* puan ortalamaları ise yalnızca 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde (*Ort.* = 4.37, *S* = 1.04), 21 saat ve üzerinde eğitime katılan öğrencilerininkine göre (*Ort.* = 4.89, *S* = 1.03) daha düşüktür. Benzer şekilde *özdeşimsel kendini düzenleme* puan ortalamalarının 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde (*Ort.* = 4.82, *S* = 1.34), 21 saat ve üzerinde eğitime katılan öğrencilerininkine göre (*Ort.* = 5.35, *S* = 1.14) daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Motivasyonel stratejiler kullanımı alt boyutlarından *öz düzenleme* puan ortalamaları 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde (*Ort.* = 4.38, *S* = .98), 21 saat ve üzerinde eğitime katılan öğrencilerininkine göre (*Ort.* = 4.75, *S* = .88) daha düşüktür. *Bilişsel* puan ortalamaları 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde (*Ort.* = 5.00, *S* = 1.18), 21 saat ve üzerinde eğitime katılan öğrencilerininkine göre (*Ort.* = 5.44, *S* = 1.05) daha düşüktür. *Öz yeterlik* puan ortalamaları 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde (*Ort.* = 4.44, *S* =

1.49), 21 saat ve üzerinde eğitime katılan öğrencilerininkine göre ( $Ort. = 4.99, S = 1.30$ ) daha düşüktür.

2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalamasının 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde ( $Ort. = 79.93, S = 9.75$ ), 11-20 saat katılım gösteren öğrencilerininkine ( $Ort. = 84.09, S = 13.1$ ) ve 21 saat ve üzerinde katılım gösteren öğrencilerininkine göre ( $Ort. = 85.16, S = 11.7$ ) daha düşük olduğu görülmüştür. 2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalamasının 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde ( $Ort. = 82.59, S = 11.3$ ), 11-20 saat katılım gösteren öğrencilerininkine ( $Ort. = 86.05, S = 11.6$ ) ve 21 saat ve üzerinde katılım gösteren öğrencilerininkine göre ( $Ort. = 87.73, S = 10.2$ ) daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırma değişkenlerinden kendini düzenlemenin içsel alt boyutu, motivasyonel stratejilerin içsel ve kaygı alt boyutlarındaki gruplar arasında uzaktan eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.4.).

#### **4.5. Cinsiyete ve Ergenlik Evresine Bağlı Farklılıklar**

Kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarının ergenlerin cinsiyeti ve iki farklı gelişim dönemine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere 2x2 Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) testi uygulanmıştır. Katılımcılar orta (lise 1 ve 2'ye devam edenler,  $n = 229$ ) ve geç (lise 3 ve 4'e devam edenler,  $n = 82$ ) ergenlik dönemi olarak iki farklı gelişim evresi içinde sınıflandırılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bir fonksiyonu olan kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin ölçek puanlarının ortalama ve standart sapması Tablo 4.5'te sunulmuştur. Olası tüm çoklu karşılaştırmalarda Tip I hatayı kontrol edebilmek için Bonferroni düzeltmesi yapılmış, anlamlılık değeri  $p < .004$  olarak alınmıştır.

Cinsiyetin ve gelişim döneminin ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisine ilişkin analiz sonuçları tablo 4.6'da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Cinsiyetin ve gelişim döneminin ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisi

Kaynak	Bağımlı Değişken	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>Kısmi <math>\eta^2</math></i>	<i>p</i>
Cinsiyet	KD Dışsal	3.24	1	2.98	.010	.085
	KD İçe-yansıtılmış	.99	1	.96	.003	.326
	KD Özdeşimsel	2.51	1	1.87	.006	.172
	KD İçsel	.05	1	.06	.000	.799
	MS Öz Düzenleme	7.68	1	9.81	.031	.002
	MS Bilişsel	14.99	1	13.59	.042	.000
	MS Özyeterlik	.21	1	.12	.000	.732
	MS İçsel	.24	1	.14	.000	.711
	MS Kaygı	3.87	1	1.45	.005	.229
	A 2019-2020 I. Yarıyılı	936.26	1	7.09	.023	.008
	A 2020-2021 I. Yarıyılı	688.85	1	5.52	.018	.019
Gelişim Dönemi	KD Dışsal	1.16	1	1.06	.003	.304
	KD İçe-yansıtılmış	.01	1	.01	.000	.938
	KD Özdeşimsel	1.68	1	1.26	.004	.263
	KD İçsel	.13	1	.16	.001	.691
	MS Öz Düzenleme	.07	1	.09	.000	.770
	MS Bilişsel	.59	1	.54	.002	.464
	MS Özyeterlik	4.51	1	2.51	.008	.114
	MS İçsel	2.89	1	1.64	.005	.201
	MS Kaygı	6.69	1	2.51	.008	.114
	A 2019-2020 I. Yarıyılı	3446.96	1	26.14	.078	.000
	A 2020-2021 I. Yarıyılı	28.11	1	.23	.001	.635
Cinsiyet x Dönem	KD Dışsal	.07	1	.06	.000	.798
	KD İçe-yansıtılmış	.30	1	.29	.001	.586
	KD Özdeşimsel	.26	1	.19	.001	.656
	KD İçsel	.12	1	.14	.000	.703
	MS Öz Düzenleme	.01	1	.02	.000	.875
	MS Bilişsel	1.26	1	1.14	.004	.286
	MS Öz yeterlik	.003	1	.002	.000	.969
	MS İçsel	1.05	1	.59	.002	.441
	MS Kaygı	.91	1	.34	.001	.558
	A 2019-2020 I. Yarıyılı	743.04	1	5.63	.018	.018
	A 2020-2021 I. Yarıyılı	181.83	1	1.46	.005	.228



**Tablo 4.6.(Devam)** Cinsiyetin ve gelişim döneminin ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisi

Kaynak	Bağımlı Değişken	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>Kısmi <math>\eta^2</math></i>	<i>p</i>
Hata	KD Dışsal	334.444	307			
	KD İçe-yansıtılmış	313.864	307			
	KD Özdeşimsel	411.109	307			
	KD İçsel	260.252	307			
	MS Öz Düzenleme	240.253	307			
	MS Bilişsel	338.422	307			
	MS Özyeterlik	550.174	307			
	MS İçsel	542.722	307			
	MS Kaygı	817.866	307			
	A 2019-2020 I. Yarıyılı	40488.099	307			
	A 2020-2021 I. Yarıyılı	38302.685	307			
	Toplam	KD Dışsal	7998.43	311		
KD İçe-yansıtılmış		7047.44	311			
KD Özdeşimsel		8591.74	311			
KD İçsel		6498.53	311			
MS Öz Düzenleme		6790.41	311			
MS Bilişsel		8830.20	311			
MS Öz yeterlik		7454.42	311			
MS İçsel		8022.82	311			
MS Kaygı		7543.25	311			
A 2019-2020 I. Yarıyılı		2201784.00	311			
A 2020-2021 I. Yarıyılı		2320854.00	311			

*Not.* \* $p < .004$ , KD: Kendini düzenleme, MS: Motivasyonel stratejiler, A: Akademik başarı.

Tablo 4.6'dan da izlenebileceği gibi, analiz sonucu, cinsiyetin (Wilk's  $\lambda = .891$ ,  $F(11, 297) = 3.29$ ,  $p < .001$ , *kısmi  $\eta^2 = .11$ ) ve ergenlik evresinin (Wilk's  $\lambda = .805$ ,  $F(11, 297) = 6.53$ ,  $p < .001$ , *kısmi  $\eta^2 = .19$ ) temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ile gelişim döneminin ortak etkisi ise anlamlı değildir. Araştırma sonuçları, motivasyonel stratejiler ölçeği öz düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığına işaret etmiştir. Buna göre, tablo 4.7'de de görüldüğü gibi kızların hem öz düzenleme ( $Ort.Kız = 4.70$ ,  $S = .91$ ;  $Ort.Erkek = 4.29$ ,  $S = .81$ ) hem de bilişsel strateji kullanımı ( $Ort.Kız = 5.36$ ,  $S = 1.06$ ;  $Ort.Erkek = 4.87$ ,  $S = 1.02$ ) boyutundan aldıkları puanların ortalamaları erkeklerinkine göre daha yüksektir.**

Akademik kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin ölçek puanlarının ortalama ve standart sapmasına ilişkin değerler tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** Akademik kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin ölçek puanlarının ortalama ve standart sapması

Gelişim Dönemi	Orta Ergenlik		Geç Ergenlik	
	Erkek (n = 70)	Kadın (n = 159)	Erkek (n = 19)	Kadın (n = 63)
Cinsiyet	<i>Ort. (S)</i>	<i>Ort. (S)</i>	<i>Ort. (S)</i>	<i>Ort. (S)</i>
<i>Kendini Düzenleme</i>				
Dışsal	4.75 (1.03)	4.98 (1.13)	4.87 (.67)	5.18 (.90)
İçe-yansıtılmış	4.59 (1.04)	4.66 (1.07)	4.50 (.63)	4.73 (.88)
Özdeşimsel	4.95 (1.19)	5.11 (1.22)	5.07 (.89)	5.38 (1.02)
İçsel	4.49 (.95)	4.48 (.98)	4.39 (.72)	4.48 (.75)
<i>Motivasyonel Stratejiler</i>				
Öz Düzenleme	4.29 (.85)	4.68 (.95)	4.31 (.61)	4.74 (.78)
Bilişsel	4.93 (1.10)	5.34 (1.11)	4.65 (.61)	5.39 (.91)
Öz yeterlik	4.68 (1.28)	4.60 (1.44)	4.99 (1.11)	4.93 (1.18)
İçsel	4.87 (1.39)	4.79 (1.42)	4.97 (.88)	5.19 (1.12)
Kaygı	4.45 (1.74)	4.89 (1.59)	4.21 (1.36)	4.36 (1.66)
<i>Akademik Başarı</i>				
2019-2020 I. Yarıyılı	84.67 (10.79)	85.17 (11.52)	71.84 (18.59)	80.48 (9.19)
2020-2021 I. Yarıyılı	83.80 (12.23)	85.70 (11.28)	82.58 (11.89)	88.51 (9.27)

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, ileri analiz sonuçları, orta ergenlik dönemindeki ergenlerin 2019-2020 I. Yarıyıl dönem sonu ağırlıklı not ortalamalarının (*Ort.* = 85.02, *S* = 11.28), geç ergenlerin aynı döneme ait akademik ortalamalarından (*Ort.* = 78.48, *S* = 12.45) daha yüksek olduğuna işaret etmiştir.

#### 4.6. Ebeveyn Öğrenim Durumuna Bağlı Farklılıklar

Kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarının ergenlerin ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi

uygulanmıştır. Ergenlerin anne ve babalarının öğrenim durumlarını 1-4 arasında (1=en fazla ilköğretim mezunu, 4= üniversite ve üzeri mezunu) derecelendirmeleri istenmiştir.

Anne öğrenim durumunun ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisini gösteren analiz sonuçları tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo. 4.8.** Anne öğrenim durumunun ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisi

Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	F	p
KD Dışsal	7.09	3	2.19	.089
KD İçe-yansıtılmış	9.87	3	3.32	.020
KD Özdeşimsel	5.20	3	1.29	.277
KD İçsel	6.74	3	2.71	.045
MS Öz Düzenleme	6.19	3	2.57	.054
MS Bilişsel	17.31	3	5.24	.002
MS Özyeterlik	.71	3	.13	.941
MS İçsel	8.57	3	1.62	.184
MS Kaygı	29.30	3	3.71	.012
A 2019-2020 I. Yarıyılı	4815.79	3	12.46	.000
A 2020-2021 I. Yarıyılı	2778.56	3	7.81	.000

*Not.* \*  $p < .05$ , KD: Kendini düzenleme, MS: Motivasyonel stratejiler, A: Akademik başarı.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi analiz sonucu, kendini düzenlemenin *içe-yansıtılmış* ( $F_{(3,305)} = 3.32, p = .020$ ) ve *içsel* ( $F_{(3,305)} = 2.71, p = .045$ ) alt boyutlarının, motivasyonel stratejiler kullanmanın *bilişsel strateji kullanımı* ( $F_{(3,305)} = 5.24, p = .002$ ) ve *kaygı* ( $F_{(3,305)} = 3.71, p = .012$ ) alt boyutlarının, *2019-2020 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının* ( $F_{(2,308)} = 12.46, p = .000$ ) ve *2020-2021 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının* ( $F_{(2,308)} = 7.81, p = .000$ ) anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiğine işaret etmiştir.

Ergenlerin ebeveynlerinin öğrenim durumu ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Eta kare hesaplanmıştır. Buna göre, anne öğrenim düzeyi motivasyonel stratejiler kullanmanın bilişsel strateji kullanımı değişkenindeki varyansın %4’ünü, kaygı değişkenindeki varyansın %3’ünü açıklamaktadır. Anne öğrenim düzeyi kendini düzenlemenin içe-yansıtılmış değişkenindeki varyansın %3’ünü, içsel değişkenindeki varyansın %2’sini açıklamaktadır. Anne öğrenim düzeyi 2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not

ortalaması değişkenindeki varyansın %10'unu, 2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması değişkenindeki varyansın da %7'sini açıklamaktadır.

Anne ve baba öğrenim düzeyinin bir fonksiyonu olan kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin ölçek puanlarının ortalama ve standart sapması Tablo 4.9'da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** Ebeveyn öğrenim durumuna göre kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları

Anne Öğrenim Durumu		<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>
Motivasyonel Stratejiler						
Öz düzenleme	En fazla ilkokul	106	4.73	.90	1.89	6.33
	Ortaokul	112	4.52	.84	2.56	6.44
	Lise	83	4.42	.90	1.44	6.22
	Üniversite ve üzeri	8	4.98	1.21	2.89	6.11
Bilişsel Strateji Kullanımı	En fazla ilkokul	106	5.49	.97	2.08	7.00
	Ortaokul	112	5.13	1.08	1.77	7.00
	Lise	83	4.92	1.10	2.23	6.69
	Üniversite ve üzeri	8	5.66	.72	4.54	6.54
Öz-yeterlik	En fazla ilkokul	106	4.68	1.46	1.11	7.00
	Ortaokul	112	4.65	1.29	1.22	7.00
	Lise	83	4.74	1.25	1.56	7.00
	Üniversite ve üzeri	8	4.88	1.09	3.00	6.22
İçsel	En fazla ilkokul	106	5.08	1.24	1.33	6.89
	Ortaokul	112	4.85	1.37	1.00	7.00
	Lise	83	4.66	1.35	1.00	7.00
	Üniversite ve üzeri	8	5.09	1.44	1.89	6.22
Kaygı	En fazla ilkokul	106	4.83	1.61	1.00	7.00
	Ortaokul	112	4.73	1.58	1.50	7.00
	Lise	83	4.21	1.70	1.00	7.00
	Üniversite ve üzeri	8	5.71	1.29	3.25	7.00

**Tablo 4.9.(Devam)** Ebeveyn öğrenim durumuna göre kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları

Kendini Düzenleme						
Dışsal	En fazla ilkokul	106	5.10	1.01	2.00	6.89
	Ortaokul	112	4.88	1.02	2.33	7.00
	Lise	83	4.80	1.09	2.11	6.89
	Üniversite ve üzeri	8	5.50	.74	4.44	6.56
İçe-yansıtılmış	En fazla ilkokul	106	4.83	.94	2.67	6.67
	Ortaokul	112	4.64	1.03	1.78	7.00
	Lise	83	4.38	1.00	2.44	6.56
	Üniversite ve üzeri	8	4.86	.86	3.22	5.78
Özdeşimsel	En fazla ilkokul	106	5.26	1.15	2.14	7.00
	Ortaokul	112	5.07	1.16	1.43	7.00
	Lise	83	4.96	1.13	2.00	6.86
	Üniversite ve üzeri	8	5.42	1.28	2.71	6.71
İçsel	En fazla ilkokul	106	4.59	.77	2.86	6.29
	Ortaokul	112	4.49	1.00	2.00	6.71
	Lise	83	4.25	.95	2.00	7.00
	Üniversite ve üzeri	8	4.83	.65	3.57	5.29
Akademik Başarı						
2019-2020 I.	En fazla ilkokul	106	80.77	11.397	56	99
Yarıyılı	Ortaokul	112	80.59	12.689	39	99
	Lise	83	81.01	9.451	60	100
	Üniversite ve üzeri	8	88.94	7.855	81	100
2020-2021 I.	En fazla ilkokul	106	84.47	10.901	49	99
Yarıyılı	Ortaokul	112	83.21	12.321	30	98
	Lise	83	89.61	9.032	55	99
	Üniversite ve üzeri	8	94.75	4.590	85	99
Baba Öğrenim Durumu		<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>
Motivasyonel Stratejiler						
Öz düzenleme	En fazla ilkokul	107	4.74	.84	1.89	6.33
	Ortaokul	94	4.42	.89	2.44	6.11
	Lise	94	4.52	.95	1.44	6.44
	Üniversite ve üzeri	16	4.86	.78	2.89	6.00
Bilişsel Strateji Kullanımı	En fazla ilkokul	107	5.50	.94	2.08	7.00
	Ortaokul	94	5.02	1.12	1.77	6.77
	Lise	94	5.07	1.13	2.23	7.00
	Üniversite ve üzeri	16	5.25	.74	4.00	6.54

**Tablo 4.9. (Devam)** Ebeveyn öğrenim durumuna göre kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları

Baba Öğrenim Durumu		<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>
Öz-yeterlik	En fazla ilkokul	107	4.84	1.32	1.11	7.00
	Ortaokul	94	4.44	1.42	1.22	7.00
	Lise	94	4.78	1.27	1.56	7.00
	Üniversite ve üzeri	16	4.91	1.14	3.00	7.00
İçsel	En fazla ilkokul	107	5.28	1.19	1.33	7.00
	Ortaokul	94	4.48	1.41	1.00	6.78
	Lise	94	4.84	1.32	1.44	7.00
	Üniversite ve üzeri	16	5.12	1.04	1.89	6.33
Kaygı	En fazla ilkokul	107	4.83	1.61	1.00	7.00
	Ortaokul	94	4.74	1.62	1.25	7.00
	Lise	94	4.34	1.65	1.00	7.00
	Üniversite ve üzeri	16	4.54	1.75	1.50	7.00
<b>Kendini Düzenleme</b>						
Dışsal	En fazla ilkokul	107	5.19	.98	2.00	6.89
	Ortaokul	94	4.69	1.11	2.11	6.56
	Lise	94	4.91	1.03	2.33	7.00
	Üniversite ve üzeri	16	5.27	.72	4.11	6.56
İçe-yansıtılmış	En fazla ilkokul	107	4.91	.96	2.44	6.67
	Ortaokul	94	4.51	1.02	1.78	6.33
	Lise	94	4.52	1.03	2.44	7.00
	Üniversite ve üzeri	16	4.47	.71	3.22	6.00
Özdeşimsel	En fazla ilkokul	107	5.39	1.05	2.14	7.00
	Ortaokul	94	4.86	1.24	1.43	7.00
	Lise	94	5.07	1.18	2.14	6.86
	Üniversite ve üzeri	16	5.19	.87	2.71	6.43
İçsel	En fazla ilkokul	107	4.78	.83	2.71	6.71
	Ortaokul	94	4.23	.86	2.00	6.43
	Lise	94	4.35	.96	2.00	6.29
	Üniversite ve üzeri	16	4.63	.93	3.57	7.00

**Tablo 4.9. (Devam)** Ebeveyn öğrenim durumuna göre kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları

Akademik Başarı						
2019-2020 I.	En fazla ilkokul	107	79.99	10.97	56	99
Yarıyılı	Ortaokul	94	81.68	13.33	39	99
	Lise	94	86.68	10.34	50	100
	Üniversite ve üzeri	16	94.94	4.20	86	100
2020-2021 I.	En fazla ilkokul	107	83.72	11.31	47	99
Yarıyılı	Ortaokul	94	83.98	11.94	46	99
	Lise	94	88.34	10.28	30	99
	Üniversite ve üzeri	16	92.63	5.51	80	99

Tablo 4.9'dan izlenebileceği gibi, anne öğrenim durumuna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yürütülen post hoc analizi sonuçları, motivasyonel stratejiler kullanımı alt boyutlarından bilişsel strateji kullanımı puan ortalamalarının anneleri lise mezunu olan ergenlerde (Ort. = 4.92, S = 1.10) ve anneleri ortaokul mezunu olan ergenlerde (Ort. = 5.13, S = 1.08) anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre (Ort. = 5.49, S = .97) daha düşük olduğunu göstermiştir. Kaygı puan ortalamaları, anneleri lise mezunu olan ergenlerde (Ort. = 4.21, S = 1.70), anneleri ortaokul mezunu olan ergenlerde (Ort. = 4.73, S = 1.58) ve anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde (Ort. = 4.83, S = 1.61), anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlere göre (Ort. = 5.71, S = 1.29) daha düşüktür.

Kendini düzenlemenin alt boyutlarından içe yansıtılmış puan ortalamalarının anneleri lise mezunu olan ergenlerde (Ort. = 4.38, S = 1.00) anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre (Ort. = 4.83, S = .94) daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde içsel puan ortalamaları, anneleri lise mezunu olan ergenlerde (Ort. = 4.25, S = .95) anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre (Ort. = 4.59, S = .77) daha düşüktür.

2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması puan ortalamaları, anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde (Ort. = 80.59, S = 11.39), anneleri ortaokul mezunu olan ergenlerde (Ort. = 81.01, S = 12.68) ve anneleri lise mezunu olan ergenlerde (Ort. = 88.94, S = 9.45), anneleri üniversite ve üzeri mezunu (Ort. = 93.38, S = 7.85) olan ergenlere göre daha düşüktür. 2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu

ağırlıklı not ortalaması puan ortalamaları ise, anneleri ortaokul mezunu olan ergenlerde (Ort. = 83.21, S = 12.32), anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde (Ort. = 84.47, S = 10.90) ve anneleri lise mezunu olan ergenlerde (Ort. = 89.61, S = 9.03), anneleri üniversite ve üzeri mezunu (Ort. = 94.75, S = 4.59) olan ergenlere göre daha düşüktür.

Motivasyonel stratejilerin öz düzenleme, öz yeterlik ve içsel alt boyutlarındaki, kendini düzenlemenin dışsal ve özdeşimsel alt boyutlarındaki gruplar arasında anne öğrenimine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.8).

Baba öğrenim durumunun ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisini gösteren analiz sonuçları tablo 4.10'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Baba öğrenim durumunun ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisi

Bağımlı Değişken	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
KD Dışsal	14.23	3	4.46	.004
KD İçe-yansıtılmış	11.25	3	3.79	.011
KD Özdeşimsel	14.19	3	3.60	.014
KD İçsel	17.28	3	7.27	.000
MS Öz Düzenleme	6.54	3	2.73	.044
MS Bilişsel	14.32	3	4.30	.005
MS Özyeterlik	10.03	3	1.88	.133
MS İçsel	33.52	3	6.63	.000
MS Kaygı	13.43	3	1.66	.174
A 2019-2020 I. Yarıyılı	4659.59	3	12.06	.000
A 2020-2021 I. Yarıyılı	2120.09	3	5.84	.001

*Not.* \*  $p < .05$ , KD: Kendini düzenleme, MS: Motivasyonel stratejiler, A: Akademik başarı.

Tablo 4.10'dan görüldüğü gibi analiz sonucu, baba öğrenim durumuna göre kendini düzenlemenin *dışsal* ( $F_{(3,307)} = 4.46$ ,  $p = .004$ ), *içe-yansıtılmış* ( $F_{(3,307)} = 3.79$ ,  $p = .011$ ), *özdeşimsel* ( $F_{(3,307)} = 3.60$ ,  $p = .014$ ) ve *içsel* ( $F_{(3,307)} = 7.27$ ,  $p = .000$ ) alt boyutlarının, motivasyonel stratejiler kullanmanın *öz düzenleme* ( $F_{(3,307)} = 2.73$ ,  $p = .044$ ), *bilişsel* ( $F_{(3,307)} = 4.30$ ,  $p = .005$ ) ve *içsel* ( $F_{(3,307)} = 6.63$ ,  $p = .000$ ) alt boyutlarının, *2019-2020 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının* ( $F$



( $2,308$ ) = 12.06,  $p = .000$ ) ve 2020-2021 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının ( $F_{(2,308)} = 5.84$ ,  $p = .001$ ) farklılık gösterdiğine işaret etmiştir.

Baba öğrenim düzeyinin açıklayıcılığını belirlemek için Eta kare hesaplanmıştır. Baba öğrenim düzeyi motivasyonel stratejiler kullanmanın öz düzenleme değişkenindeki varyansın %2'sini, bilişsel strateji kullanımı değişkenindeki varyansın %4'ünü ve içsel değişkenindeki varyansın %6'sını açıklamaktadır. Baba öğrenim düzeyi kendini düzenlemenin dışsal değişkenindeki varyansın %4'ünü, içe-yansıtılmış değişkenindeki varyansın %3'ünü, benzer şekilde özdeğişimsel değişkenindeki varyansın da %3'ünü ve içsel değişkenindeki varyansın %6'sını açıklamaktadır. Baba öğrenim düzeyi 2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması değişkenindeki varyansın %10'unu, 2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması değişkenindeki varyansın da %5'ini açıklamaktadır.

Tablo 4.9'dan görülebileceği gibi, baba öğrenim durumuna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yürütülen post hoc analizi sonuçları, motivasyonel stratejiler kullanımı alt boyutlarından *öz düzenleme* puan ortalamalarının, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 4.42$ ,  $S = .89$ ) babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre ( $Ort. = 4.74$ ,  $S = .84$ ) daha düşük olduğunu göstermiştir. *Bilişsel* puan ortalamaları, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 5.02$ ,  $S = 1.12$ ) ve babaları lise mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 5.07$ ,  $S = 1.13$ ) babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre ( $Ort. = 5.50$ ,  $S = .94$ ) daha düşüktür. *İçsel* puan ortalamaları, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 4.48$ ,  $S = 1.41$ ) ve babaları lise mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 4.84$ ,  $S = 1.32$ ) babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre ( $Ort. = 5.28$ ,  $S = 1.19$ ) daha düşüktür.

Kendini düzenlemenin alt boyutlarından *dışsal* puan ortalamaları babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 4.69$ ,  $S = 1.11$ ) ve babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 5.19$ ,  $S = .98$ ) babaları üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlere ( $Ort. = 5.27$ ,  $S = .72$ ) göre daha düşüktür. *İçe-yansıtılmış* puan ortalamaları babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 5.07$ ,  $S = 1.13$ ) ve babaları lise mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 5.07$ ,  $S = 1.13$ ) babaları en fazla ilkokul mezunu olan

ergenlere göre ( $Ort. = 5.07, S = 1.13$ ) daha düşüktür. *Özdeşimsel* puan ortalamalarının babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 4.86, S = 1.24$ ) babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre ( $Ort. = 5.39, S = 1.05$ ) daha düşüktür. *İçsel* puan ortalamaları babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 4.23, S = .86$ ) ve babaları lise mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 4.35, S = .96$ ) babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre ( $Ort. = 4.78, S = .83$ ) daha düşüktür.

2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması puan ortalamaları, babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 79.99, S = 10.97$ ), babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 81.68, S = 13.33$ ) ve babaları lise mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 86.68, S = 10.34$ ) babaları üniversite ve üzeri mezun olan ergenlere ( $Ort. = 94.94, S = 4.20$ ) göre daha düşüktür. 2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması puan ortalamaları babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 83.72, S = 11.31$ ), babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 83.98, S = 11.94$ ) ve babaları lise mezunu olan ergenlerde ( $Ort. = 88.34, S = 10.28$ ) babaları üniversite ve üzeri mezun olan ergenlere ( $Ort. = 92.63, S = 5.51$ ) göre daha düşüktür.

Motivasyonel stratejilerin öz yeterlik ve kaygı alt boyutlarındaki gruplar arasında baba öğrenimine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.10.).

#### **4.7. Sosyoekonomik Düzeye Bağlı Farklılıklar**

Ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarılarının öznel SED'e göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Ergenlerin SED'e ilişkin algıları düşük, orta ve üst SED olacak şekilde üç düzeyli bir bağımsız değişkendir. Kendini Düzenleme ve Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ve akademik başarı ölçümü ise bağımlı değişkenlerdir.

Sosyoekonomik düzeyin ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisini gösteren analiz sonuçları tablo 4.11'de sunulmuştur.

**Tablo 4.11.** Sosyoekonomik düzeyin ergenlerin kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ölçekleri ve akademik başarı puanlarına etkisi

Bağımlı Değişken	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
KD Dışsal	7.33	2	3.38	.035
KD İçe-yansıtılmış	1.46	2	.71	.488
KD Özdeşimsel	7.91	2	2.97	.052
KD İçsel	1.31	2	.78	.458
MS Öz Düzenleme	5.63	2	3.54	.030
MS Bilişsel	6.64	2	2.94	.054
MS Özyeterlik	16.43	2	4.68	.010
MS İçsel	7.17	2	2.03	.132
MS Kaygı	8.31	2	1.54	.215
A 2019-2020 I. Yarıyılı	520.84	2	1.83	.161
A 2020-2021 I. Yarıyılı	804.39	2	3.22	.041

**Not.** \* $p < .05$ , KD: Kendini düzenleme, MS: Motivasyonel stratejiler, A: Akademik başarı.

Tablo 4.11'den izlenebildiği gibi analiz sonucu, kendini düzenleme *dışsal* ( $F_{(2,308)} = 3.39, p = .035$ ) alt boyutunun, motivasyonel strateji *öz düzenleme* ( $F_{(2,308)} = 3.54, p = .030$ ) ve *öz yeterlik* ( $F_{(2,308)} = 4.69, p = .010$ ) alt boyutlarının ve *2020-2021 eğitim-öğretim I. Yarıyılı akademik başarı puanlarının* ( $F_{(2,308)} = 3.22, p = .041$ ) ergenlerin algıladığı sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiğine işaret etmiştir.

Ergenlerin algıladığı sosyoekonomik düzeyin söz konusu bağımlı değişkenleri açıklayıcılığını tespit etmek amacıyla Eta kare hesaplanmıştır. Buna göre, algılanan sosyoekonomik düzey motivasyonel stratejilerin *öz düzenleme* değişkenindeki varyansın %2'sini, *öz yeterlik* değişkenindeki varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Algılanan sosyoekonomik düzey kendini düzenlemenin *dışsal düzenleme* değişkenindeki varyansın %2'sini açıklamaktadır. Algılanan sosyoekonomik düzey *2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması* değişkenindeki varyansın da %2'sini açıklamaktadır. SED bağımsız değişkenin bir fonksiyonu olarak kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.12'de sunulmuştur.

**Tablo 4.12.** Sosyoekonomik düzeye göre kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve akademik başarıya ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları

		<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>
<b>Motivasyonel Stratejiler</b>						
Öz düzenleme	Düşük SED	26	4.75	.73	2.89	5.78
	Orta SED	248	4.52	.93	1.44	6.44
	Yüksek SED	37	4.91	.73	3.11	6.11
Bilişsel Strateji Kullanımı	Düşük SED	26	5.66	.78	3.69	6.54
	Orta SED	248	5.16	1.09	1.77	7.00
	Yüksek SED	37	5.35	1.01	2.23	6.85
Öz-yeterlik	Düşük SED	26	4.87	1.60	1.56	6.67
	Orta SED	248	4.60	1.33	1.11	7.00
	Yüksek SED	37	5.30	1.05	2.22	7.00
İçsel	Düşük SED	26	5.31	1.44	1.89	6.78
	Orta SED	248	4.83	1.35	1.00	7.00
	Yüksek SED	37	5.10	1.08	2.33	6.44
Kaygı	Düşük SED	26	4.63	1.70	1.75	7.00
	Orta SED	248	4.71	1.62	1.00	7.00
	Yüksek SED	37	4.20	1.74	1.00	7.00
<b>Kendini Düzenleme</b>						
Dışsal	Düşük SED	26	5.19	1.00	3.22	6.56
	Orta SED	248	4.89	1.08	2.00	7.00
	Yüksek SED	37	5.31	.79	3.11	6.89
İçe-yansıtılmış	Düşük SED	26	4.87	.89	3.22	6.11
	Orta SED	248	4.63	1.02	1.78	7.00
	Yüksek SED	37	4.68	1.00	2.56	6.67
Özdeşimsel	Düşük SED	26	5.48	1.13	2.71	6.57
	Orta SED	248	5.05	1.17	1.43	7.00
	Yüksek SED	37	5.42	1.01	2.14	6.86
İçsel	Düşük SED	26	4.69	.74	3.14	6.71
	Orta SED	248	4.46	.93	2.00	7.00
	Yüksek SED	37	4.44	.95	2.57	6.14
<b>Akademik Başarı</b>						
2019-2020 I. Yarıyılı	Düşük SED	26	80.77	11.22	56	99
	Orta SED	248	83.10	12.31	39	99
	Yüksek SED	37	86.35	9.28	69	100
2020-2021 I. Yarıyılı	Düşük SED	26	82.42	13.23	49	99
	Orta SED	248	85.43	11.35	30	99
	Yüksek SED	37	89.41	7.93	65	97

Tablo 4.12'den izlenebildiği gibi farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yürütülen post hoc analizi sonuçları, motivasyonel stratejiler kullanımı alt boyutlarından *öz düzenleme* puan ortalamalarının, orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde ( $Ort. = 4.52, S = .93$ ) yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilere göre ( $Ort. = 4.91, S = .73$ ) daha düşük olduğunu göstermiştir. *Öz yeterlik* puan ortalamalarının orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde ( $Ort. = 4.60, S = 1.33$ ) yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilere göre ( $Ort. = 5.30, S = 1.05$ ) anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür.

*Dışsal kendini düzenleme* puan ortalamalarının orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde ( $Ort. = 4.89, S = 1.08$ ) yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilere göre ( $Ort. = 5.31, S = .79$ ) anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması, düşük sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde ( $Ort. = 82.42, S = 13.23$ ) ve orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde ( $Ort. = 85.43, S = 11.35$ ) yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilere göre ( $Ort. = 89.41, S = 7.93$ ) daha düşüktür.

Motivasyonel stratejilerin bilişsel, içsel ve kaygı alt boyutlarındaki gruplar arasında, kendini düzenlemenin içe yansıtılmış, özdeşimsel ve içsel alt boyutlarındaki gruplar arasında ve 2019-2020 I. Yarıyıl puan ortalamalarına göre gruplar arasında SED'e göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.11).

#### **4.8. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi**

Ergenlerin kendini düzenlemeleri, motivasyonel stratejiler kullanımları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Yaş	-												
2. Anne Öğrenim Kendini Düzenleme	-.09	-											
3. Dışsal Düzenleme	.04	-.08	-										
4. İçe-yansıtılmış	.06	-.14*	.78**	-									
5. Özdeşimsel	.10	-.08	.85**	.81**	-								
6. İçsel	.05	-.09	.60**	.69**	.61**	-							
Motivasyonel Stratejiler													
7. Öz düzenleme	.02	-.10	.77**	.63**	.72**	.42**	-						
8. Bilişsel	.01	-.15**	.77**	.75**	.76**	.50**	.74**	-					
9. Öz yeterlik	.12*	.00	.81**	.69**	.84**	.52**	.58**	.51**	-				
10. İçsel	.11*	-.11*	.81**	.82**	.87**	.66**	.67**	.65**	.75**	-			
11. Kaygı Akademik Başarı	-.10	-.05	.05	.25**	-.01	.48**	-.08	.11*	-.15**	-.08	-		
12. 2019-2020 I. Yarıyıl	-.37**	.26**	.02	-.06	.03	-.15**	.04	.04	.06	-.05	-.13*	-	
13. 2020-2021 I. Yarıyıl	-.06	.15**	.17**	.07	.21**	-.10	.18**	.15**	.24**	.10	-.18**	.66**	-

Not. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 4.13'ten izlenebildiği gibi, ergenlerin *dışsal kendini düzenlemeleri* ile 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = .17, p = .002$ ). Benzer şekilde ergenlerin *özdeşimsel kendini düzenlemeleri* ile 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $r = .21, p = .000$ ). Ergenlerin *içsel kendini düzenlemeleri* ile 2019-2020 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = -.15, p = .006$ ).

Ergenlerin motivasyonel stratejiler kullanımının alt boyutlarından *öz düzenleme* ile 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r = .18, p = .001$ ). Benzer şekilde ergenlerin *bilişsel strateji kullanımı* ile 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında ( $r = .15, p = .007$ ) ve *öz yeterlik* ile 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında ( $r = .24, p = .000$ ) olumlu yönde anlamlı ilişkiler vardır. Ergenlerin *kaygı düzeyleri* ile 2019-2020 yılı akademik başarı puan ortalamaları ( $r = -.13, p = .015$ ) arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu; 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları ( $r = -.18, p = .001$ ) ile arasında ise olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. 2019-2020 yılı akademik başarı puan ortalamaları ve 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .66, p = .000$ ).

## 5. TARTIŞMA

Ergenlerin akademik kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarılarının uzaktan eğitim alma durumlarına göre gösterdiği farklılıkların ve sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular bir önceki bölümde sunulmuştur. Bu bölümünde ise bir önceki bölümde sunulan araştırma bulguları ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Öncelikle araştırmada ele alınan değişkenler ile ilgili betimsel analiz sonuçları, sonrasında hipotezlerin sınanmasına yönelik analiz sonuçlarına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

### 5.1. Araştırmada Ele Alınan Değişkenler ile İlgili Betimsel Analizler ve Değişkenler Arasındaki İlişkiler ile İlgili Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili betimsel analizler ayrıntılı olarak tartışılmaktadır. Öncelikle, liseli ergenlerin uzaktan eğitim sürecine katılımları ile ilgili değişkenlere ait bulgular, sonrasında akademik başarıda iki farklı zamanda gözlenen farklılığa ilişkin betimsel analiz sonuçları tartışılmıştır.

#### 5.1.1. Liseli Ergenlerin Uzaktan Eğitime Katılım Durumlarına İlişkin Değişkenlere Ait Betimsel Analizlerin Tartışılması

Yapılan bu araştırmada, uzaktan eğitim süresince haftalık ders programında yer alan süre (40 saat) baz alınmış ve haftada 10 saate kadar, haftada 11-20 saat arası ve haftada 21 saat ve üzerinde katılım gösterenler olmak üzere liseli ergenlerin uzaktan eğitim alma sürelerine göre üç farklı grup oluşturulmuştur. Lise öğrencilerinin %37.9'unun haftada 11-20 saat eğitime katılırken, %34.1'inin haftada 21 saat ve üzerinde, %28'inin ise haftada 10 saatten daha az uzaktan eğitime katılım gösterdiği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.1). Liseli ergenlerin bir kısmı uzaktan eğitime haftalık ders programında katılım göstermeleri gereken süreden daha az katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Katılımın düşük düzeyde olmasının nedenlerinden biri uzaktan eğitimin pandemi süreciyle aniden ve tamamen ekran aracılığıyla (bilgisayar, tablet vb.) başlamış olmasıyla ilişkilendirilebilir. Yeni ve bilinmeyen bir eğitim sistemine ani geçiş, öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağlamada ve katılım göstermede



zorlanmalarına sebep olmuş olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendilerine uzaktan eğitim süreciyle ilgili düşünceleri sorulmuş ve öğrencilerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkin görmedikleri, teknik sorunlar yaşadıkları ve geri bildirim alamadıkları gibi birtakım sorunlar bildirdikleri gözlenmiştir. Yine de çalışmada bulgular, uzaktan eğitime katılım gösteren öğrencilerin, çok az katılım gösterenlere kıyasla çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara ve öğrencilerin uzaktan eğitime olumsuz bakış açılarına rağmen, alan yazında öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılım gösterdiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Örn., 154, 155). Ek olarak liseli ergenlerin özel derse katılım durumları ele alınmış ve öğrencilerin çoğunluğu özel ders almadığını belirtmiştir. Özel derse katılımın az olması birçok boyutta değerlendirilebilir. Eğitim boyutunda örneğin, üniversiteye giriş sınavı lise son sınıfta yapıldığı için öğrenciler özellikle bu dönemde daha yoğun olarak özel derse yönelmektedir. Nitekim bu çalışmada lise 4'e giden ergenlerin sayısı oldukça azdır (Bkz. Tablo 3.1). Sağlık boyutunda, bulaşı önlemek adına sosyal mesafeye dikkat edilmesi önerilmektedir. Özel ders uzaktan sürdürülebilir olmakla birlikte ekonomik boyutta, özellikle pandemi döneminde gelir ve iş kayıplarının yaşanması da ek bir maddi masraf olabilecek özel ders oranındaki azalmayla ilişkili olabilir.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarını etkileyebilecek sorunlara yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmada her zaman teknik sorunlar nedeni ile sorun yaşadıklarını bildiren öğrenciler ile hiçbir zaman teknik sorunlar yaşamadığını bildiren öğrencilerin oranının neredeyse aynı olduğu gözlenmiştir (Bkz. Tablo 4.1). Ara sıra teknik sorun yaşayanlar ise nispeten daha azdır. Başaran ve ark. (156), ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaşadıkları teknik aksaklıkların uzaktan eğitime katılımı etkileyen önemli bir sorun olduğunu bildirmiştir. Bir başka örnekte ise Doğrukök ve arkadaşları (154), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim alırken teknik sorunları hiç yaşamayan öğrencilerin, ara sıra ve her zaman teknik sorun yaşayan öğrencilere göre uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu algılaya sahip olduklarını bildirmişlerdir. Alan yazında uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik öğrenci görüşünün incelendiği çalışmalarda bulgular genellikle teknik sorunların uzaktan eğitimin dezavantajlı yönünü yansıttığına işaret etmektedir (Örn., 144, 156, 157). Uzaktan eğitime yönelik

öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalarda da teknik sorunların varlığının ve bu tür sorunların motivasyon düşüklüğüne sebep olması gibi problem durumlarının uzaktan eğitimin olumsuz tarafını yansıttığı belirtilmektedir (158, 159). Bu bulgular ışığında, öğrencilerin çoğunun her zaman veya ara sıra teknik sorunlar nedeniyle derse katılımlarının az olduğu ve bu durumun derse katılım konusunda motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir. Ayrıca çoğu öğretim kurumunun aynı anda uzaktan eğitim için interneti kullanması, özellikle bazı yerleşim yerlerinde alt yapı sorunlarının ve teknik problemlerin ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Yine öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarını etkileyebileceği düşünülen evde kendileri dışında kaç kişinin uzaktan eğitim aldığı sorusuna çoğu öğrenci, evde kendileri dışında uzaktan eğitim alan kişi/kişiler olduğu yanıtını vermiştir. Bununla birlikte evde eğitim alabilecekleri yeterli donanımın (bilgisayar, tablet, telefon vb.) olmadığını belirten öğrenci sayısı azdır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin tümüne ulaşmak ve tüm öğrencilerin uzaktan eğitimden faydalanmalarını sağlamak amacıyla yeterli donanım desteği sunulması önemli görünmektedir (159). Çalışmada, öğrencilerin çoğu 11-20 saat arası ve 21 saat ve üzeri gruplarda katılım göstermiştir. Bu, uzun sürelerde uzaktan eğitime katılım gösteren öğrencilerin yeterli donanıma sahip olan öğrenciler olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin geleneksel sınıf ortamına kıyasla uzaktan eğitimde öğrenmeye yönelik görüşlerini 0-10 (0=Hiçbir zaman, 10=Her zaman) arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere, uzaktan eğitimde geleneksel sınıf ortamına göre öğretmene soru sorma sıklıkları, düşüncelerini ifade etme sıklıkları, öğretmenden geri bildirim alma sıklıkları, disiplinin etkililiği, uzaktan eğitimin etkili olma derecesi, motivasyona katkısı, derse katılım istekleri ve uzaktan eğitimin yaygınlaşması fikrini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bulgular bildirilen görüş ortalamalarının çoğunun ortalama olan 5'ten daha düşük olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 4.1). Bu bağlamda, lise öğrencilerinin geleneksel sınıf ortamına göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumlu olmadığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguları destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Arık ve arkadaşlarının (160), lise öğrencilerinin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik görüşlerini değerlendirdikleri araştırmanın bulguları, öğrencilerin geri dönüt eksikliği, teknolojik problemlere bağlı

yetersizlik ve disiplin sorunları yaşadıklarına, derslere uyum sağlama ve motive olma konusunda güçlük yaşadıklarına işaret etmiştir. Bu sorunların yanı sıra sonuçlar, öğrencilerin yeterli iletişim kuramamaya bağlı olarak uzaktan eğitime olumsuz baktıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin geleneksel sınıf ortamına göre uzaktan eğitimde soru sorma sıklığının ve öğretmenle iletişimlerinin azaldığını bildirdiklerini, pandemi sonrasında uzaktan eğitimin devam etmesini istemeyen öğrenci sayısının çoğunlukta olduğunu, öğrencilerin neredeyse yarısının kendini düzenleme ve zaman yetersizliği nedeniyle uzaktan eğitime sıcak bakmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırma, uzaktan eğitimde öğrenme sürecini ve sürece katılımı etkileyebilecek durumların ve kendini düzenleme becerisinin öğrencinin öğrenme performansına potansiyel etkisini öngörme bakımından önemlidir. Uzaktan eğitime yönelik lise örneklemeyle yapılan bir diğer güncel araştırma bulguları, öğrencilerin uzaktan eğitimde soru sorma, geri dönüt alma gibi problemler yaşadığını ortaya koyarak bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (154, 161). Üniversite örneklemeyle yapılan çalışma bulguları da (144, 162) öğrencilerin uzaktan eğitimde benzer problemler yaşadığını ortaya koymuştur. Araştırmalar genel olarak öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılsalar da daha çok yüz yüze eğitimi tercih ettiğine işaret etmektedir (154, 155). Öte yandan, yüz yüze eğitim kadar uzaktan eğitimi de tercih eden ve uzaktan eğitimin daha kolay, erişilebilir ve verimli bir sistem olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukta olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır (Örn., 156, 157). Bu öğrencilerin daha çok uzaktan eğitimin avantajlarına odaklanmış olabilecekleri düşünülebilir.

### **5.1.2. Akademik Başarıda İki Farklı Zamanda Gözlenen Farklılığa İlişkin Analizlerin Tartışılması**

Hatırlanacağı gibi araştırmada, ergenlerin iki farklı akademik dönemde (yüz yüze eğitim dönemi-uzaktan eğitim dönemi) gösterdikleri akademik performansları değerlendirilmişti. Araştırma bulguları, 2019-2020 Eğitim- Öğretim yılı (I. Yarıyıl Eylül-Ocak) dönem sonu ağırlıklı not ortalaması (100 üzerinden) ile 2020-2021 Eğitim- Öğretim (I. Yarıyıl Eylül-Ocak) dönem sonu ağırlıklı not ortalaması karşılaştırılan ergenlerin uzaktan eğitim ortamında aldıkları not ortalamalarının yüz yüze eğitim ortamında aldıkları not ortalamalarına göre daha yüksek olduğuna işaret

etmişti (Bkz. Tablo 4.3). Bu bağlamda Ulum (163), pandemi öncesi ve sonrasında çevrimiçi eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, uzaktan eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğunu, çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitimden daha etkili olduğunu bildirmiştir. Ulum'un çalışmasının bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir Bununla birlikte, bir önceki bölümde de sözü edildiği gibi, ergenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin pek de olumlu olmadığı hatırlatılmalıdır. Ergenlerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz algılarının akademik başarılarını da olumsuz etkileyebileceği beklenmektedir. Bu görüşle tutarlı olarak Sintema (164), pandemi sürecinde öğrencilerin akademik başarılarının uzaktan eğitimde var olan problem ve yetersizlik durumlarından olumsuz yönde etkilendiğini vurgulamaktadır. Fakat bu bulgunun aksine bu çalışmada ergenlerin akademik başarı ortalamalarının düşük olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, uzaktan eğitime ilişkin algının akademik başarıyı doğrudan etkileyebileceğini düşündürmekle (örn. öğretmenin desteği, eğitim araçlarının etkin şekilde kullanımı) birlikte Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinde yapılan sınavlara ilişkin kararların öğrencilerin akademik başarısını etkilemiş olabileceğini de akla getirmektedir. Uzaktan eğitim döneminde sınavlarda sorulacak konular MEB tarafından alınan kararlarla sınırlandırılmış ve öğrenciler sınavlarda çok daha az sayıda konudan sorumlu tutulmuşlardır. Bu durumun akademik başarı ortalamalarına olumlu şekilde yansımış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitimin yeni bir sistem olması sebebiyle sorular daha basit düzeyde seçilmiş ve yüz yüze eğitimdeki gibi sınav disiplini uygulanamamış olabilir. Alan yazında uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin akademik başarı değişkeni açısından incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve daha çok uzaktan eğitimde sorunları belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun pandemi süreciyle eğitim hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelen uzaktan eğitimin yeni olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

## **5.2. Araştırma Hipotezlerinin Sınanmasına İlişkin Analizlerin Tartışılması**

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen hipotezlere ilişkin olarak, öncelikle akademik başarı, kendini düzenleme ve motivasyonel strateji kullanımının uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine

yönelik sonuçlar tartışılmaktadır. İkinci olarak, araştırma değişkenlerinin cinsiyete ve ergenlik evresine, ebeveyn öğrenim durumuna, sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermediği tartışılmaktadır. Son aşamada ise araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler tartışılmaktadır.

### **5.2.1. Akademik Başarı, Kendini Düzenleme ve Motivasyonel Strateji Kullanımının Uzaktan Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Sonuçların Tartışılması**

Hatırlanacağı gibi, bu çalışmada uzaktan eğitim alma durumu, liseli ergenlerin uzaktan eğitime katılma sürelerine göre haftada 10 saate kadar, haftada 11-20 saat arası, haftada 21 saat ve üzerinde katılım gösterenler olmak üzere üç farklı grupta ele alınmıştır. Araştırma bulguları, *iki farklı yarıyıldaki akademik başarı* puan ortalamalarının, akademik alanda kendini düzenlemenin *dışsal, içe yansıtılmış ve özdeşimsel* alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının ve motivasyonel stratejiler kullanmanın *öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik* alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının üç grup arasında gösterdiği farklılığın anlamlı olduğuna işaret etmişti (Bkz. Tablo 4.4.).

Bu kapsamda, araştırmanın hipotezlerinden biri akademik başarının uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılık göstereceğiydi. Uzaktan eğitime katılım gösterilen süreye göre ergenlerin 2019-2020 I. Yarıyıl akademik başarı puanları ve 2020-2021 I. Yarıyıl akademik başarı puanları incelendiğinde, uzaktan eğitime en çok katılım gösteren grubun başarı puanı ortalamasının da yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağının belirlenebilmesi amacıyla yapılan karşılaştırmalarda *2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması* puan ortalamalarının 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde, 11-20 saat katılım gösteren öğrencilerinkine ve 21 saat ve üzerinde katılım gösteren öğrencilerinkine göre daha düşük olduğu görülmektedir. 2020-2021 I. Yarıyıl akademik başarı puanları için de sonuç aynıdır. *2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması* puan ortalamalarının, 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde, 11-20 saat katılım gösteren öğrencilerinkine ve 21 saat ve üzerinde katılım gösteren öğrencilerinkine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.5.). Akademik başarı puan ortalamalarının haftada 10 saate kadar uzaktan eğitim

alan grupta en düşük olduğu görülmektedir. Haftada 11-20 saat arası uzaktan eğitim alanların puan ortalaması, haftada 10 saate kadar uzaktan eğitim alanlardan daha yüksektir. Haftada 21 saat ve üzerinde uzaktan eğitim alanlar ise her iki gruptan daha yüksek akademik başarı puan ortalamasına sahiptir. Diğer bir ifadeyle, uzaktan eğitime daha fazla katılım gösteren öğrenciler daha yüksek puanlara sahip olan öğrencilerdir. Eğitime düzenli olarak katılım derste işlenen konulara daha hâkim olmayı ve daha iyi öğrenmeyi sağlayacağı için uzaktan eğitime katılım süresi fazla olan ergenlerin akademik başarılarının da daha yüksek olması şaşırtıcı değildir. Kurnaz ve Ergün (165), e-öğrenme ortamında pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, çevrimiçi derslere düzenli olarak katılmanın uzaktan eğitim ortamında akademik başarıyı arttırdığını ortaya koymuştur. Diğer bir araştırmanın bulguları da (154), liseli öğrencilerin uzaktan eğitime katılımı arttıkça uzaktan eğitim algıları puan ortalamalarının da arttığına, bu öğrencilerin uzaktan eğitimde daha olumlu sonuçlar elde ettiklerine işaret etmiştir. Ayrıca araştırmacılar öğrencilerin yarıdan fazlasının dersleri dikkatle dinlediklerini bildirmişlerdir. Araştırma bulgularımız uzaktan eğitime katılımın artmasının, verilen eğitimin benimsenmesinin ve derslere odaklanmanın akademik başarıyı arttırabileceğine işaret eden bu ve bunun gibi araştırmaların bulgularıyla desteklenmiştir.

Araştırmanın diğer bir hipotezi kendini düzenlemenin ergenlerin uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılık göstereceğiydi. Bu hipotez çerçevesinde uzaktan eğitime katılım süresine göre ergenlerin kendini düzenleme becerileri incelendiğinde üç alt boyutta (dışsal, içe yansıtılmış, özdeşimsel) haftada 21 saat ve üzerinde katılım gösterenlerin daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, üç grup arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. *Dışsal kendini düzenleme* puan ortalamalarının, 10 saat ve daha az süreyle uzaktan eğitime katılım gösteren öğrencilerde ve 11-20 saat katılım gösteren öğrencilerde, 21 saat ve üzerinde katılım gösteren öğrencilerinkine göre anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir. *İçe yansıtılmış kendini düzenleme* puan ortalamaları ise, yalnızca 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde, 21 saat ve üzerinde uzaktan eğitime katılan öğrencilerinkine göre daha düşüktür. Benzer şekilde *özdeşimsel kendini düzenleme* puan ortalamalarının, 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde, 21 saat ve üzerinde uzaktan eğitime katılan öğrencilerinkine göre daha

düşük olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 4.5.). Alan yazında uzaktan eğitim ortamında kendini düzenlemenin KBK temelinde ele alındığı çalışmalara (örn., 48, 132) ve uzaktan eğitimde kendini düzenleme becerisinin önemli rol oynadığını gösteren çalışmalara rastlansa da (örn., 166, 167), kendini düzenlemenin alt boyutlarını, uzaktan eğitime katılım durumuna göre inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Genel olarak ele alındığında bulgular, uzaktan eğitime daha fazla katılım gösteren öğrencilerin daha yüksek kendini düzenleme puanlarına sahip olduğuna işaret etmiştir. Arık ve arkadaşları (160) uzaktan eğitimde liseli öğrencilerin kendini düzenlemede yetersizlik yaşadıklarını bildirmelerinin yanı sıra öğrencilerin görüşünü alarak öğrenme ve öğretmede yetersizlik, zaman yetersizliği, öğrenme ortamı ve disiplin problemleri gibi birtakım sorunlar olduğunu ve bu sorunlar nedeniyle uzaktan eğitimin olumsuz olabildiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaşadıkları bu problemler uzaktan eğitime katılımlarını olumsuz etkilemiş ve kendini düzenleme becerisinde yetersizliğe yol açmış olabilir. Var olan problemlere çözüm üretmek öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarını en üst seviyeye çıkarmaya ve dolayısıyla öğrencilerin kendini düzenleme becerilerinin daha yüksek ve özerk olmasına katkı sağlayabilir. Kendini düzenlemenin yalnızca içsel alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.5.). Alan yazında, diğer kendini düzenleme alt boyutlarında olduğu gibi, içsel kendini düzenlemenin uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılaştığını gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yüksek derecede özerklik ve içselleştirme gerektiren içsel kendini düzenleme becerisi, yukarıda da bahsedildiği gibi, uzaktan eğitimde var olan problemler nedeniyle (örn., teknik sorunlar, öğretmenle rahat iletişim kuramama) arka planda kalmış olabilir.

Araştırmanın motivasyonel stratejiler kullanımının ergenlerin uzaktan eğitim alma durumuna göre farklılık göstereceği hipotezi çerçevesinde, bulgular ergenlerin motivasyonel stratejiler kullanımının üç alt boyutta (öz düzenleme, bilişsel strateji, öz yeterlik) haftada 21 saat ve üzerinde katılım gösteren öğrencilerde daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. *Öz düzenleme, bilişsel ve öz yeterlik* puan ortalamaları 10 saat ve altında uzaktan eğitime katılan öğrencilerde, 21 saat ve üzerinde uzaktan eğitime katılan öğrencilerininkine göre daha düşüktür (Bkz. Tablo 4.5.). Öz düzenlemenin uzaktan eğitimde önemli rol oynadığına, kendini düzenleme boyutlarının tartışıldığı kısımda daha önce değinilmişti. Bununla ilişkili olarak, Chiu (168), uzaktan eğitimde

psikolojik ihtiyaçların karşılanması öğrencilerin bilişsel katılımını arttırdığını belirtmiştir. Afşar ve Büyükdoğan ise (157), üniversite örneklemeyle öğrencilerin öz yeterlik becerilerini incelemiş ve %90'ının uzaktan eğitim için öz yeterliğe sahip olduğunu ve öğrencilerin çoğunluğunun her gün derslere katılım gösterdiğini bildirmiştir. Benzer bir araştırmayı Serçemeli ve Kurnaz da (169) yapmış ve öğrencilerin uzaktan eğitimde öz yeterlik açısından problem yaşamadıklarını ve öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitime düzenli olarak katıldığını bildirmiştir. Alan yazındaki bu çalışmalar, araştırmamızın bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Özetle, uzaktan eğitime daha fazla katılım gösteren öğrencilerin daha fazla motivasyonel stratejiler kullandıkları görülmüştür. Motivasyonel stratejilerin içsel ve kaygı alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.5.). Motivasyonel stratejilerin ve kendini düzenleme becerisinin alt boyutlarından bazılarının birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Nihayetinde iki değişkenin içsel alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunmaması araştırma açısından tutarlı bir bulgudur. Daha önce de söz edildiği gibi, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin çok az konudan sorumlu olması gibi sınavlarla ilgili kararlar, öğrencilerin uzaktan eğitime katılıma göre kaygı düzeylerinde bir farklılık yaratmamış olabilir. Öte yandan, yapılan araştırmalar, uzaktan eğitimde görülen teknik problem, karşılıklı iletişimin sağlanamaması gibi birtakım problemlerin öğrencilerde motivasyonsuzluğa sebep olabileceğini vurgulamıştır (158-160). Dolayısıyla uzaktan eğitimin dezavantajlı bu yönleri öğrencilerin katılımını azaltmış olabilir. Bu tür sorunlara çözüm getirilmesinin öğrencilerin katılımını arttıracak gibi motivasyonunu da arttırabileceği öne sürülebilir.

### **5.2.2. Akademik Kendini Düzenleme Becerileri, Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ve Akademik Başarının Cinsiyet ve Ergenlik Dönemine, Ebeveynlerin Öğrenim Durumuna, Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Sonuçların Tartışılması**

Araştırmadaki bir diğer hipotez “Akademik kendini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarı cinsiyet, ergenlik dönemi, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık göstermektedir” şeklinde belirlenmiş ve sınanmıştır. Bu



bağlamda, bu bölümde akademik kendini düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarının cinsiyete ve ergenlik evresine, ebeveyn öğrenim durumuna, sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği kendi içinde başlıklara ayrılarak tartışılmaktadır.

### **Akademik Kendini Düzenleme Becerileri, Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ve Akademik Başarının Cinsiyet ve Ergenlik Dönemine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Sonuçların Tartışılması**

Araştırmanın bulgular bölümünde bahsedildiği gibi, katılımcılar orta (lise 1 ve 2'ye devam edenler,  $n = 229$ ) ve geç (lise 3 ve 4'e devam edenler,  $n = 82$ ) ergenlik dönemi olarak iki farklı gelişim evresi içinde sınıflandırılmıştır. Analiz sonucu, cinsiyetin ve ergenlik evresinin temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ile gelişim döneminin ortak etkisi ise anlamlı değildir.

Akademik başarı, ergenlik dönemi açısından incelendiğinde ergenlerin *2019-2020 eğitim-öğretim I. Yarıyıl dönem sonu ağırlıklı not ortalamaları* orta ergenlik döneminde geç ergenlik dönemindeki ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusuyla tutarlılık gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda Seyis (142), yaptığı çalışmada, liseli ergenlerin akademik başarısının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre, 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları puanları, 10. ve 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının 11. sınıfa göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bozkurt (170), 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bozkurt'un örneklem grubu ile bu çalışmanın örneklem grubu yaşları çok yakın olmakla birlikte orta ve geç ergenleri kapsamamakta ancak benzer çerçevede mantıklı bir bulgu sunmaktadır. Bizim çalışmamızda 12. sınıf öğrencilerinin sınava girecek olması öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olmuş olabilir. Bozkurt'un çalışmasında da 8. sınıf öğrencilerinin liselere giriş sınavına girme durumu söz konusudur. Daha çok sınav odaklı çalışan bu öğrenciler, okul derslerini ikinci planda tutuyor olabilir. Alan yazında liseli ergenlerle yürütülen ve bu araştırmanın bulgusuyla tutarsızlık gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bu

bağlamda örneğin, Adom ve arkadaşları (143), 12-20 yaş arası liseli öğrencilerle yürüttüğü çalışmada ileri yaştaki liseli öğrencilerin ortalamasının üstünde daha iyi bir akademik performans sergilediğini belirtmiştir. Bir başka örnekte, Karaşar ve Kapçı (141), liseli ergenlerle yaptıkları çalışmada, 12. sınıfa giden öğrencilerin 9. 10. ve 11. sınıfa giden öğrencilerden, 11. sınıfa giden öğrencilerin de 9. ve 10. sınıfa giden öğrencilerden daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu, yani geç ergenlik dönemindeki öğrencilerin orta ergenlik dönemindeki öğrencilere göre akademik açıdan daha başarılı olduklarını bildirmiştir. Ergenlerin 2020-2021 eğitim-öğretim I. Yarıyıl dönem sonu ağırlıklı not ortalamalarının ise ergenlik dönemi açısından bir anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Areepattamannil ve arkadaşları (128), ergenlerle yapmış oldukları çalışmada akademik başarıda yaşa/ergenlik dönemine bağlı anlamlı bir farklılık bulmadıklarını belirtmiştir.

Araştırmada akademik başarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kılıç ve Karadeniz (171), Keskin ve Sezgin'in yaptığı çalışmada ergenin akademik başarısı ve cinsiyeti arasında ilişki saptamadıklarını bildirmiştir. Benzer şekilde Gürbüz (172), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik başarının cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır. Kılıç ve Karadeniz (171), üniversite örneklemiyle yaptığı çalışmada, Ayotola ve Adedeji (173), de ortaokul örneklemiyle matematik dersine yönelik yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Akademik başarının cinsiyet değişkenine göre farklılık oluşturmama sebebi, çocukların bir meslek edinmeye ve geleceklerinde eğitimin rolüne yönelik daha fazla farkındalık ve bilgi sahibi olmaları olabilir. Bu sebeple, kız öğrenciler de erkek öğrenciler de akademik alandaki görevleri cinsiyet fark etmeksizin önemsiyor olabilir. Bununla birlikte, bu araştırma bulgularının tersine, çok sayıda araştırma kız ergenlerin akademik başarılarının erkek ergenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (139-142).

Araştırmada, motivasyonel stratejiler kullanımının ergenlik dönemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alan yazında öğrencilerin motivasyonlarını inceleyen ve bu tez çalışmasının bulgusunu destekleyen araştırmalara rastlanabildiği gibi tersi yönde bulgulara işaret eden çalışmalara da

rastlanmaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olarak Özyürek (174), liseli ergenlerle yaptığı çalışmada öz yeterlik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bildirmiştir. Gençdoğan (175), liseli öğrencilerinin, Bozkurt (170), ise ilköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Öte yandan motivasyon kullanımının ergenlerde döneme göre farklılık gösterdiğinin bulunduğu çalışmaların sonuçları ise 6. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısının 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük (176), 9. sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarının 12. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu (142) göstermiştir. Çakır (177), lise 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça motivasyon alt boyutlarından içsel motivasyon ve dışsal motivasyonda azalma olduğunu tespit etmiştir. Özgen ve Bindak (178), liseli ergenlerle çalışmalarında sınıf düzeyine göre öz yeterlik inancının anlamlı farklılık gösterdiğini, 9. sınıf öğrencilerinde öz yeterlik inancının en yüksek, 12. sınıf öğrencilerinde öz yeterlik inancının en düşük olduğunu bulmuştur. Alan yazındaki örneklerle bu araştırmanın bulgusundaki tutarsızlığın olası nedenlerinden biri, uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanan her öğrencinin motivasyonunun bu durumdan etkilenmiş olabileceği olarak düşünülmüştür.

Bu çalışmada, motivasyonel stratejiler kullanımının alt boyutlarından öz düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı puan ortalamalarının cinsiyete göre gösterdiği farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, kızların hem öz düzenleme hem de bilişsel strateji kullanımı boyutundan aldıkları puanların ortalamaları, erkeklerinkine göre daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.6.). Bu bulgu daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir (öz düzenleme, 44, 52, 114, 115, 117, 179 ve bilişsel strateji kullanımı; 52, 180, 181). Ergenlik dönemindeki kızlar, erkek ergenlere göre daha kendini düzenleme ve akademik çaba harcama odaklı görünmektedir. Günümüzde kız çocuklarının, erkek çocuklara göre daha fazla meslek edinme algısıyla yetiştirilmesi ve kızlara daha çok günlük rutinelere dayalı düzenli olma, yemek yapma gibi kendini düzenlemeye yönelik roller verilmesi, akademik alanda da kendini düzenleme ve çaba harcama odaklı olmalarına sebep olmuş olabilir. Motivasyonel stratejiler kullanımının öz yeterlik, içsel ve kaygı alt boyutu ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgular, cinsiyete göre içsel motivasyonun (142, 177, 182), sınav kaygısının (170, 175, 176) ve derse ilişkin öz

yeterliğin (173, 183-185) farklılık göstermediğine işaret eden çok sayıda araştırma bulgusuyla tutarlık göstermektedir. Bu sonucun olası nedenlerinden biri, her iki cinsiyetin de sınavlara karşı tutumlarının benzerlik göstermesi ve sınavların her iki cinsiyette de benzer etkiye sebep olması olabilir. Özgen ve Bindak (178), liseli ergenlerle çalışmalarında, bu çalışmanın ve örnek verilen çalışmaların tersine, motivasyonel stratejilerin alt boyutu olan öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaştığını, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu öz yeterliğe sahip olduğunu bildirmiştir. Araştırmacıların cinsiyet ile derse ilişkin öz yeterlik inancını matematik dersine yönelik ele almaları, araştırma sonucunda cinsiyet farklılığı oluşturmuş olabilir. Toplumda erkeklerin kızlara göre, daha çok matematik ile çok yakından ilişkili olan mühendislik vb. mesleklere yönlendirilmesi, erkeklerin matematik dersine yönelik öz yeterlik inancının daha olumlu olmasına sebep olmuş olabilir.

Araştırmada, akademik alanda kendini düzenlemenin ergenlik dönemine ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alan yazında araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, ortaokul (114), ve üniversite (117) örneklemiyle yapılan çalışmalar sınıf seviyesine göre akademik alanda kendini düzenlemenin farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, ortaokul sınıf seviyesine göre öğrencilerin kendini düzenleme düzeyleri ve kendini düzenlemenin alt boyutları (arayış, açık olma) arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptanmıştır (114). Uzaktan eğitim gören üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kendini düzenleme becerisiyle öğrencilerin yaşları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı gösterilmiştir (117). Akademik alanda kendini düzenlemenin cinsiyet değişkeni açısından incelendiği çalışmalar da benzer sonuçlara işaret etmiştir. Örneğin, Kenedi ve Astuti'nin (186), 17-25 yaş öğrenci örneklemeyle çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenme motivasyonlarını incelediği çalışmada, kendini düzenlemenin alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular, dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve içsel motivasyon arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmiştir. Benzer şekilde Sivrikaya (182), üniversite örnekleme ile çalışmasında dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşimsel düzenlemenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını bildirmiştir. Alan yazında araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik bulgusunu destekleyen başka çalışmalara da rastlanmaktadır (52, 117, 187, 188). Örneğin, Ural

ve arkadaşlarının (187) çalışmasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da bu çalışmada olduğu gibi, kız öğrencilerin kendini düzenleme puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmasa da hem orta ergenlik döneminde hem de geç ergenlik döneminde kız öğrencilerin kendini düzenlemenin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun toplum tarafından cinsiyete atfedilen görev ve sorumluluklardan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Örneğin, kızlara verilen görevler daha çok ev toplama, yemek hazırlama vb. kendini düzenleme becerisine yönelikken ve kızların düzenli olmaları beklenirken erkeklerin hareketli ve daha düzensiz olması tolere edilebilmektedir. Cinsiyete yüklenen bu rollerin akademik alana yansımaları, akademik alanda kendini düzenlemede puan farkına sebep olmuş olabilir. Çalışmada var olan puan farkının istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmamasının olası sebebi ise, günümüzde hala cinsiyete karşı tutum farklılığı olsa da geçmişe oranla kız ve erkek çocuklarına daha fazla eşitlik algısıyla yaklaşılması, verilen rollerde sert bir cinsiyet ayırımına gidilmemesi olabilir. Bununla ilişkili olarak on beş yıl önce yapılmış olan bazı araştırmalar ele alınan değişkenler açısından cinsiyet ve yaşa ilişkin farklılıklar ortaya koymaktadır. Örneğin, anadolu lisesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (52), matematik dersine yönelik kendini düzenleme becerilerinde, öğrencilerin buldukları sınıf seviyesi açısından anlamlı farklılıklar olduğu, lise 3. sınıf öğrencilerine kıyasla lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin kendini düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır. Diğer bir çalışmada, liseli kız öğrencilerin dışsal motivasyonunun erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu gösterilmiştir (177).

### **Akademik Başarı, Kendini Düzenleme ve Motivasyonel Strateji Kullanımının Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Sonuçların Tartışılması**

Hatırlanacağı gibi, anne ve baba öğrenim durumları 1-4 arasında (1=en fazla ilkökul mezunu, 4= üniversite ve üzeri mezunu) dört grup şeklinde ele alınmıştı. Yapılan analiz sonucu, *2019-2020 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının ve 2020-2021 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının,*

motivasyonel stratejiler kullanmanın *bilişsel strateji kullanımı* ve *kaygı* alt boyutlarının, kendini düzenlemenin *içe-yansıtılmış* ve *içsel* alt boyutlarının anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiğine işaret etmişti (Bkz. Tablo 4.8.).

Sonuçlar, *2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması puan ortalamalarının*, anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde, anneleri ortaokul mezunu olan ergenlerde ve anneleri lise mezunu olan ergenlerde, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlere göre daha düşük olduğunu göstermiştir. *2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması* puan ortalamaları ise, anneleri ortaokul mezunu olan ergenlerde, anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde ve anneleri lise mezunu olan ergenlerde, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür (Bkz. Tablo 4.9.). Görüldüğü gibi, yüz yüze eğitimin uygulandığı dönemde de uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde de annelerin öğrenim düzeyi arttıkça ergenlerin de akademik başarıları artmaktadır. Annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarına akademik görevlerde yardımcı olmaları ya da ders çalışmalarına destek vermesinin daha olası olduğu ve bu durumun başarıyı arttırdığı düşünülebilir. Açık bir şekilde, annelerin öğrenim düzeyinin artması çocuklarına hem zihinsel açıdan hem de fiziksel açıdan önemli bir gelişimsel destek sağlamaktadır (139). Alan yazında ebeveyn öğrenim durumunun öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan etmenler (dinleme, anlama, problem çözme vb.) ve akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalar, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bu bağlamda, örneğin, Karaşar ve Kapçı (141), liseli ergenlerle yaptıkları çalışmada, anne öğrenim düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarılarının annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu göstermiştir. Başka bir çalışmada Dadlı (115), sekizinci sınıf öğrencileriyle çalışmış ve anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Dahası, ebeveynlerinden birinin üniversite mezunu olduğu lise öğrencilerinin akademik başarılarının, annesi de babası da ilkokul ve altı seviyede öğrenim görmüş öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gösterilmiştir (189). Kısacası, ebeveyn öğrenim düzeyinin çocukların akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisine işaret eden çok sayıda araştırma bulunmaktadır (139, 190-194). Dahası araştırmacılar,

ebeveyn öğrenim durumunun ve gelir düzeyinin öğrencinin başarısını açıklayan en önemli faktörler olduğunu vurgulamaktadır (195, 196). Öğrenim düzeyi düştükçe, ebeveynlerin çocuklara okul görevlerinde verdikleri destek azalabilir, ebeveyn-öğrenci-okul ortak çalışmalarında akademik anlamda ebeveynlerden gerekli performans ve rehberlik desteği alınamayabilir. Tersine durumda ise, bu çalışma bulgusunda da görüldüğü gibi, öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının daha iyi akademik performans göstereceği beklenen bir sonuçtur.

Motivasyonel stratejiler kullanımı alt boyutlarından *bilişsel strateji kullanımı* puan ortalamaları, anneleri lise mezunu olan ergenlerde ve anneleri ortaokul mezunu olan ergenlerde, anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür (Bkz. Tablo 4.9.). Hatırlanacağı gibi bilişsel strateji kullanımı, sınıf içi akademik görevleri yerine getirirken bilgiyi hatırlamak ve öğrenmek için kullanılan tekrarlama, örgütleme ve anlamlandırma gibi stratejileri ifade etmektedir (98). Araştırmanın bulguları, öğrencilerin anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrenmeye yönelik kullanılan stratejiler olan bilişsel stratejilerin kullanımının arttığını ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla tutarsızlık göstermektedir (örn., 44). Öğrenim düzeyi arttıkça, öğrenme stratejilerini bilme ve kullanmaya yönelik farkındalığın artması olasılığı daha yüksektir. Tersine, bu çalışmada anne öğrenim düzeyi düştükçe ergende bilişsel strateji kullanımının arttığı görülmektedir. Annelerinden akademik yardım alamayan ya da az alan çocukların öğrenmek adına çeşitli bilişsel stratejilere başvurması ve daha fazla strateji üretmesi çalışmada elde edilen bu sonucun olası bir nedeni olabilir. Ayrıca bu çalışmanın pandemi sürecinde yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynlerin pandemiye ve belirsizlik durumuna bağlı kaygı durumlarının artmış olabileceği dolayısıyla ebeveynin/annenin çocuğa akademik görevlerde gerekli desteği sağlayamamış olabileceği de bu sonucun olası bir nedeni olabilir. Ülker (197), 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne öğrenim düzeyiyle bilişsel strateji kullanımını da içeren öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

*Kaygı* puan ortalamaları, anneleri lise mezunu olan ergenlerde, anneleri ortaokul mezunu olan ergenlerde ve anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür (Bkz. Tablo 4.9.). Bozkurt (170), bu araştırma bulgusunun aksine, anne öğrenim seviyesi arttıkça

sınav kaygısının azaldığını bildirmiştir. Öte yandan, annelerin öğrenim seviyesinin yüksek olması, özellikle sınava yönelik performans beklentilerinin artmasına ve dolayısıyla bu beklentinin ergene yansmasıyla ergende sınav kaygısının artmasına yol açabileceği düşünülmektedir.

Motivasyonel stratejilerin öz düzenleme, öz yeterlik ve içsel alt boyutlarında anne öğrenimine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.8.). Bu bulguyla tutarlı olarak Çimen (198), üniversite örneklemiyle yaptığı çalışmasında derse ilişkin öz yeterlik algısı ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulmadığını belirtmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan diğer bir çalışmada Dadlı (115), öz düzenlemenin anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Uzun ve Keleş (199) de, ortaokul örneklemiyle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin araştırma yapma, performans, iletişim, işbirlikli çalışma ve katılım gösterme gibi ilgi duyarak öğrenmeye teşvik eden motivasyonla yani içsel motivasyon puanlarıyla anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Çimen, Dadlı, Uzun ve Keleş'in yapmış olduğu çalışmalar, bu araştırmanın bulgusunu desteklese de alan yazında bu çalışma bulgularının aksini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Özgen ve Bindak (178), liseli ergenlerle yaptıkları çalışmalarında anne öğrenim düzeyi arttıkça liseli öğrencilerin öz yeterlik inançlarının da arttığını ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmanın sonuçları (200), ortaokul öğrencilerinin öz yeterlikleri ile anne öğrenim durumunu incelemiş, anne öğrenim düzeyi arttıkça ergende öz yeterlik inancının da olumlu yönde arttığını göstermiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada iki değişken arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğunu belirterek pratikte anlamlı olmayabileceği vurgulanmıştır (200). Bu çalışmada belirtilen alt boyutlarda farklılık bulunmamasının olası sebebi olarak, öğrencilerin bu boyutlardan aldıkları puan ortalamalarında başka temel değişkenlerin de etkili olabileceği düşünülebilir.

Kendini düzenlemenin alt boyutlarından *içe yansıtılmış* düzenleme puan ortalamalarının, anneleri lise mezunu olan ergenlerde, anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde *içsel* kendini düzenleme puan ortalamaları, anneleri lise mezunu olan ergenlerde anneleri en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür (Bkz. Tablo 4.9.). İçsel ve



içe yansıtılmış düzenleme puanlarının, annenin öğrenim düzeyi arttıkça düşmesi, beklenmeyen bir bulgu olmuştur. Daha önce de özellikle içsel düzenlemenin ilgi duyulan konulara yönelik geliştiği belirtilmişti. Öğrenim düzeyi arttıkça, ebeveyn çocuğu ilgi duyduğu konuya yöneltmekten ziyade sınavda başarı sağlaması için, sınav odaklı yönlendiriyor olabilir. Alan yazında bu bulguyu destekleyecek doğrudan bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, bu araştırma kapsamında kendini düzenlemenin dışsal ve özdeşimsel alt boyutlarının da anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.8.). Aydın (201), ilköğretim öğrencilerinin fen dersine yönelik duydukları içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin, yani kendini düzenlemenin annelerin eğitim durumuna göre farklılık göstermediğini bulmuştur.

Akademik başarı, kendini düzenleme ve motivasyonel strateji kullanımının baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucu, baba öğrenim durumuna göre kendini düzenlemenin *dışsal, içe-yansıtılmış, özdeşimsel* ve *içsel* alt boyutlarının, motivasyonel stratejiler kullanmanın *öz düzenleme, bilişsel* ve *içsel* alt boyutlarının, 2019-2020 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının ve 2020-2021 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının farklılık gösterdiğine işaret etmiştir (Bkz. Tablo 4.10.).

Buna göre, 2019-2020 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması puan ortalamalarının, babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ve babaları lise mezunu olan ergenlerde, babaları üniversite ve üzeri mezun olan ergenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. 2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması puan ortalamaları, babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ve babaları lise mezunu olan ergenlerde, babaları üniversite ve üzeri mezun olan ergenlere göre daha düşüktür. (Bkz. Tablo 4.9.). Anne öğrenim düzeyinde de görüldüğü gibi, yüz yüze eğitimin uygulandığı dönemde de uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde de babaların öğrenim düzeyi arttıkça ergenlerin akademik başarıları artmaktadır. Ebeveyn öğrenim düzeyinin yüksek olması, ebeveynlerin çocuklara akademik anlamda yardım etmeleri olasılığını da artırmaktadır. Dahası bu ebeveynlerin çocukların okula ve eğitime bakış açılarını genişletmelerine destek oldukları ve daha iyi bir eğitim ortamı için gerekli şartları oluşturmak için çabaladıkları düşünülebilir. Ebeveyn öğrenim

durumunun öğrencilerin akademik başarıları ve başarıyı sağlayan etmenler üzerinde olumlu çıktılar olduğunu gösteren çalışmalar bu bulguları desteklemektedir (189-191, 193-195). Örneğin, Karaşar ve Kapçı'nın (141), liseli ergenlerle yaptığı çalışmada bulgular, baba öğrenim düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarılarının, babası ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermiştir. Dadlı (115), sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarılarının da daha yüksek olduğunu bulmuştur. Görüldüğü gibi baba öğrenim düzeyi de anne öğrenim düzeyi gibi ergenlerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir. Bu bulgular, özellikle geçmiş zamanlarda çocuğun sorumluluğunun genellikle annede olması ve dolayısıyla annenin çocuğu yetiştirmesi düşüncesine yönelik algıların evrildiğine işaret etmesi açısından da önemli görünmektedir. Sonuçlar, babaların da eğitimsel destek anlamında daha fazla sorumluluk alarak süreçte aktif rol almalarının olumlu çıktılarını ortaya koymaktadır.

Motivasyonel stratejiler kullanımı alt boyutlarından *öz düzenleme* puan ortalamalarının, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. *Bilişsel* puan ortalamaları, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ve babaları lise mezunu olan ergenlerde babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür. *İçsel* puan ortalamaları, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ve babaları lise mezunu olan ergenlerde babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür (Bkz. Tablo 4.9.). Ülker'in (197), 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında baba öğrenim düzeyiyle bilişsel strateji kullanımını da içeren öz düzenleme arasında ilişki bulmadığını belirtmesi araştırmanın bulgusuyla tutarsızlık göstermektedir. Baba öğrenim düzeyi arttıkça, babanın eğitime verdiği önem artıyor olabilir ve babalar çocuklarına daha fazla çalışmaları ve yüksek akademik başarı göstermeleri konusunda müdahaleci yaklaşıyor olabilir. Dolayısıyla, baba öğrenim düzeyi arttıkça ergenin kendini düzenleme becerisinin azalmasının olası bir nedeni, babanın öğrenim düzeyi azaldıkça çocuğa müdahaleci yaklaşmaması ve kendini düzenlemesine fırsat vermesi olabilir.

Motivasyonel stratejilerin öz yeterlik ve kaygı alt boyutlarındaki gruplar arasında baba öğrenimine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Boyacıoğlu (176), erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınav kaygısının baba öğrenimine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını bildirmiştir. Çimen (198), üniversite örneklemiyle yaptığı çalışmasında derse ilişkin öz yeterlik algısı ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulmadığını belirtmiştir. Bu bulguların olası sebebi, genellikle annelerin, babalara göre çocuklarla daha ilgili ve iletişim halinde olması, babaların çocuklarıyla çok fazla iletişime girmemeleri olabilir. Bununla birlikte aksi bulgular ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Özkan ve Yıldırım (200), daha önce söz edildiği gibi, 8. sınıf öğrencilerinin derse ilişkin öz yeterlikleri ile baba öğrenim durumunu incelemiş, baba öğrenim durumunda artış oldukça çocukta öz yeterlik inancının olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur. Fakat araştırmacılar iki değişken arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğunu belirterek pratikte anlamlı olmayabileceğini vurgulamıştır.

Kendini düzenlemenin alt boyutlarından *dışsal* puan ortalamaları, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ve babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlerde babaları üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür. *İçe yansıtılmış* puan ortalamaları babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ve babaları lise mezunu olan ergenlerde babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür. *Özdeşimsel* puan ortalamaları babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür. *İçsel* puan ortalamaları, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerde ve babaları lise mezunu olan ergenlerde, babaları en fazla ilkokul mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür (Bkz. Tablo 4.9.). Alan yazında bu bulguyu destekleyecek nitelikte, kendini düzenlemenin alt boyutlarını baba öğrenim duruma göre inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Aydın (201), ilköğretim öğrencilerinin fen dersine yönelik duydukları içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin yani kendini düzenleme biçimlerinin babaların öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu çalışmada ise, alt boyutlarda baba öğrenimine göre gruplar arasında farklılıklar bulunmuştur. Dışsal düzenleme baba öğrenim düzeyi arttıkça artarken, içe yansıtılmış, özdeşimsel ve içsel düzenlemede tersi bir durum söz konusudur. Babalar, öğrenim düzeyleri arttıkça çocuklarını dışsal olarak daha iyi motive ediyor olabilir, fakat dışsal düzenlemeye göre

daha fazla özerklik gerektiren diğer düzenleme biçimlerini destekleyemiyor olabilir. Çünkü, dışsal olarak motive olmak ve etmek, daha az özerklik gerektirmesi sebebiyle daha kolay yapılıyor olabilir, diğer motivasyon biçimleri ise daha özerk olma, ilgi duyulan bilgiye yönelme ile gelişmekte fakat ilgi duyulan bilgi ile sınavlarda istenen bilginin aynı olmaması, babaların öğrenimi arttıkça çocuklarına bu yönde rehberlik etmemesine sebep olabilir.

### **Akademik Başarı, Kendini Düzenleme ve Motivasyonel Strateji Kullanımının Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Sonuçların Tartışılması**

Hatırlanacağı gibi, ergenlerin sosyoekonomik düzey algıları kendilerine sunulan 6 basamaklı bir merdiven görseli aracılığıyla kendilerini ve ailelerini gelir, mesleki ve eğitim açısından içinde buldukları toplumun geride kalan kesimine göre nerede gördüklerini belirtmeleri (merdivenin en altta bulunan iki basamağının düşük, ortada bulunan iki basamağın orta ve en üstteki iki basamağın yüksek öznel statüye işaret ettiği bilgisi verilerek) istenen sorudan alınan yanıtlar doğrultusunda belirlenmişti. Bu bağlamda sosyoekonomik düzey düşük sed, orta sed ve yüksek sed olarak gruplandırılmıştı. Yapılan analiz sonucu, *2020-2021 eğitim-öğretim I. Yarıyıl akademik başarı puanlarının, motivasyonel strateji öz düzenleme ve öz yeterlik alt boyutlarının ve kendini düzenleme dışsal alt boyutunun ergenlerin algıladığı sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiğine işaret etmiştir (Bkz. Tablo 4.12.).*

Sonuçlar, *2020-2021 I. Yarıyılı dönem sonu ağırlıklı not ortalaması* puan ortalamasının, düşük sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde ve orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde, yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Yüksek ekonomik seviyeye sahip ailelerde büyüyen ergenlerin, kendilerine güvenen, yüksek benlik saygısı olan kişiler olduğu düşünülmekte dolayısıyla düşük ekonomik seviyeye sahip öğrencilere göre daha fazla akademik başarı olanaklarının olduğu görülmektedir (193). Hacıfazlıoğlu ve arkadaşları (189), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, kendilerini yüksek SED’de algılayan öğrencilerin akademik başarısının, kendilerini düşük ve orta SED’de algılayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde Seyis (142), liseli ergenlerle yaptığı çalışmada, yüksek

SED'e sahip öğrencilerin akademik başarı puanlarının, orta ve düşük SED'e sahip öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Erkan (202), araştırması sonucunda yüksek SED'de bulunan çocukların, düşük SED'de bulunanlara kıyasla okula hazırbulunuşluk seviyesinin daha iyi olduğunu bildirmiştir. Bir görevi yerine getirirken ya da yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışırken karşılaşılabilecek güçlüklerle mücadele etmede başarılı olabilmek adına gerekli nitelikleri barındırmayı içeren hazırbulunuşluk durumunun, uzaktan eğitim ortamlarında da uyum sağlayabilmek ve başarmak adına önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu sahip olunan sosyoekonomik şartların öğrencinin akademik başarısını destekleyebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Dursun ve Dede (203), SED'in öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin SED'in ciddi düzeyde matematik başarısına etkisinin olduğunu belirttiklerini bildirmiştir. Yani yüksek SED'e sahip öğrencilerin iyi akademik başarı göstermesi daha olası ve beklenen bir durumdur. Bu durum, yüksek SED'deki öğrencilerin ailenin ekonomik problemlerinden ziyade kendi akademik performanslarına odaklanmaları ve gerekli imkanlara sahip olmaları ile açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde, yukarıda sayılan araştırma örneklerinin yanı sıra, bu bulguyu destekleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (190, 194, 204, 205). 2019-2020 I. Yarıyıl puan ortalamalarına göre gruplar arasında SED'e göre anlamlı bir farklılık bulunmaması ise sözü edilen ilişki örüntüsünü bozan bir bulgu olmuştur. Yüksek SED'e sahip aileler, çocuklarına daha iyi ve bilinçli eğitimsel destek sağlayabilmenin yanı sıra problem durumlara da daha gerçekçi çözüm üretebilirler (196). Aynı zamanda bu ailelerin eğitimsel maddi olanakları sunma olasılıkları da daha yüksektir. Uzaktan eğitimde, öğretimin yüz yüze gerçekleşme olasılığı olmadığından eğitim, teknoloji ve iletişim araçlarına bağlı olarak sürdürülmektedir (206). Bu sebeple, bu ihtiyacı yüksek SED'deki ailelerin daha rahat karşılayabileceği düşünülmüştür. Kısacası, uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde gerekli materyallere (bilgisayar, tablet, telefon vb.) yüksek SED grubundakilerin daha rahat erişebilmelerinin de akademik başarıda etkisinin olabileceği düşünülmüştür. Fakat beklenenin aksine, SED'e göre 2019-2020 I. Yarıyılında akademik başarının farklılık göstermemesi, alan yazınla ve bu çalışmadaki uzaktan eğitimin uygulandığı dönem sonuçlarıyla çelişse de sayılı araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bu

bağlamda, Hartlap (207), ailenin sosyoekonomik düzey değişkeniyle öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

Motivasyonel stratejiler kullanımı alt boyutlarından *öz düzenleme* puan ortalamaları, orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilere göre daha düşüktür. *Öz yeterlik* puan ortalamalarının, orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerde yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür. Yılmaz (44), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde öz düzenleme becerisinin SED'e göre farklılaştığını, öz düzenlemenin alt boyutu olan çaba harcama puanlarının orta SED'e göre yüksek SED'in lehine olduğunu bulmuştur. Yılmaz'ın çalışması bulgularımızla tutarlık göstermektedir. Öğrencilerin yüksek sosyoekonomik düzeyden olması, onların ekonomik problemlere odaklanmamasına, akademik görevlere daha çok kanalize olmalarına, daha iyi öz düzenleme yapmalarına ve öz yeterlik becerisine sahip olmalarına katkı sağlıyor olabilir.

Motivasyonel stratejilerin bilişsel, içsel ve kaygı alt boyutlarındaki gruplar arasında SED'e göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyla tutarlı olarak Çakır (177), liseli ergenlerle çalışmasında içsel motivasyonun SED'e göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bildirmiştir. Boyacıoğlu (176), erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınav kaygısının SED'e göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

*Dışsal kendini düzenleme* puan ortalamalarının, orta sosyoekonomik düzeyden öğrencilerde yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dışsal kendini düzenleme, dışsal motivasyonun en özerk olmayan ve dışsal kontrolün hâkim olduğu düzenlemedir. Bu düzenleme tipinde davranış, diğer bireylerin istekleri doğrultusunda dışsal koşullar tarafından yön bulmakta, nihayetinde amaç dışardan gelen istekleri karşılamak veya o bireyleri tatmin etmek olmaktadır (42). Bu bilgi ışığında, araştırmanın bulgusuna bakıldığında yüksek SED'den ailelerin, beklentilerinin daha yüksek olması, daha ödül odaklı olabilmeleri ve çocuklarına ödül sunmaları olasılığı, düşük ve orta SED'den ailelere göre daha yüksek olabilir. Alan yazında çalışmanın bu bulgusuna yönelik doğrudan bir

araştırmaya rastlanmamakla birlikte, Çakır (177), liseli ergenlerde içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun SED'e göre anlamlı farklılık göstermediğini bildirmiştir.

### **5.2.3. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Akademik Alanda Kendini Düzenleme Becerileri ile Uzaktan Eğitim Ortamlarında Başarılı Olmaları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçların Tartışılması**

Kendini düzenleme becerisi, çevrimiçi öğrenme ortalarında öğrencinin akademik başarısını yordayan ve bu eğitim ortamlarından fayda görmeyi sağlayan önemli bir beceridir (208). Bol ve Garner (209), özerklik, bağımsız öğrenme ve kendini yönetmenin uzaktan eğitim ortamlarının büyük ölçüde doğasını oluşturduğunu, dolayısıyla genel olarak kendini düzenleme becerisi zayıf olan öğrencilerin bu eğitim ortamlarının risk grubunda yer aldığını belirtmiş ve kendini düzenleme becerisinin uzaktan eğitim ortamında başarılı öğrenme sonuçları için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Benzer sonuçlara Carter ve arkadaşları (166) ile Cho ve arkadaşları da (167) ulaşmıştır. Verilen bilgilere paralel olarak bu araştırma kapsamında ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik alanda kendini düzenleme becerileri ile uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sınıanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, ergenlerin *dışsal kendini düzenlemeleri* ile *2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları* arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Yani, ergenlerin dışsal kendini düzenlemeleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır. Benzer şekilde ergenlerin *özdeşimsel kendini düzenlemeleri* ile *2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları* arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yani ergenlerin özdeşimsel kendini düzenlemeleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır. Ergenlerin *içsel kendini düzenlemeleri* ile ise *2019-2020 yılı akademik başarı puan ortalamaları* arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani ergenlerin içsel kendini düzenlemeleri arttıkça akademik başarıları azalmaktadır (Bkz. Tablo 4.13.).

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin içsel kendini düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunması, şaşırılan ve beklenmeyen bir bulgu iken, dışsal kendini düzenlemeleri ve özdeşimsel kendini düzenlemeleri arttıkça akademik başarı puanlarının da artması beklenen bir bulgudur.

Bu bağlamda örneğin, Goulmaris (132), özdeşimsel düzenlemeye sahip öğrencilerin uzaktan eğitimden memnun olduklarını, dışsal motivasyonlarının da orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Dışsal düzenlemede davranışın dışsal koşullar tarafından yön bulması ve amacın dış istekleri karşılaması söz konusu olsa da (42), nihayetinde bir motivasyon ve düzenleme biçimi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yine bir amaç doğrultusunda çalışma ve akademik başarı elde etme durumu araştırmanın bulgusu için açıklanabilir bir durum oluşturabilir. Bu bağlamda örneğin, Bulut ve Alpan'ın (210), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin bir kısmının dışsal güdülenmeye ve çevre desteğine ihtiyaç duydukları bildirilmiştir. Lise bittikten sonra üniversiteyi kazanmak, bir meslek sahibi olmak öğrencileri ders çalışma konusunda teşvik eden en güçlü etmenlerden biri iken, öğrencilerin bu konudaki beklentileri ve vurguladıkları noktanın dikkat çekici olduğu düşünülmüştür. Öyle ki liseli öğrenciler, ders çalışma konusunda öğretmen ve ailelerinin yani çevresindekilerin desteklerini beklediklerini bildirmişler ve güdüleyici rol oynamaları yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu durum, dışsal düzenlemenin önemini ortaya koyması açısından oldukça önemli görünmektedir. Murphy ve Rodríguez-Manzanares de (131), uzaktan eğitim ortamlarında lise öğrencilerine sağlanan dışsal motive ediciler ve özerklik desteğinin önemi vurgulamıştır. Bu bilgiler ışığında, öğrencinin dışsal olarak düzenleme yapmasının da önemli olduğu ve akademik başarıyı arttırabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca kendini düzenleme becerisinin farklı birçok alt boyutu olsa ve bu boyutlar özerklik durumuna göre sınıflandırılmış olsa da akademik anlamda kendini düzenleme becerisine sahip öğrencilerin bir takım öğrenme stratejileri kullandıkları ve bu stratejilerin kullanımının akademik başarıyı arttırdığı yönündeki alan yazın araştırmanın beklenen bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu kapsamda, Yavuz ve arkadaşları (211), lise öğrencilerinin akademik başarılarını incelemiş ve öğrencilerin yazma, tekrarlama, dinleme, kendini odaklama gibi stratejiler kullanarak başarıyı arttırdıklarını ve hedef odaklı olmanın motivasyonu arttırdığını bulmuşlardır. Yine kendini düzenleme sürecinin önemli bir parçası ve yönü olan (81), aynı zamanda motivasyonel süreçlerin de alt boyutu olan öz yeterlik ile ilgili olarak Sarier (194), öz yeterlik algısının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyen en önemli etmenlerden biri olduğunu belirtmiştir.



Chiu da (168), Covid-19 pandemisi sebebiyle yapılan uzaktan eğitimde 8. ve 9. sınıf öğrencileriyle kendini belirleme kuramı temelinde psikolojik ihtiyaçların (özerklik, ilişkisellik, yeterlik), öğrencilerin katılım gösterme durumuyla ilişkisini incelemiştir. Çalışmada ele alınan dört katılım boyutu, bizim çalışmamızda uzaktan eğitimde kendi düzenleme becerisine yönelik ele aldığımız değişkenlerle içerik yönünden benzeşim göstermektedir. Bu bağlamda ele alınan dört boyut *davranışsal katılım* (örn., “Uzaktan eğitimde dersleri dinlerim ve çok dikkatli okurum”), *duygusal katılım* (örn., “Uzaktan eğitim eğlencelidir ve uzaktan eğitimde yeni şeyler öğrenmeyi severim”), *bilişsel katılım* (örn., “Uzaktan eğitimde derslerde bir problemi çözmenin farklı yollarını düşünürüm”) ve *aktif katılımdır* (örn., “Uzaktan eğitimde görüşlerimi ifade ederim ve bir ihtiyacım olursa öğretmene bildiririm”). İhtiyaçların doyurulmasının katılımı etkilediğini belirten Chiu, özellikle ilişkiselliğin yani bireyin topluluk içinde başkalarıyla ilişkisi sonucu kendini birey olarak özümsemesi ihtiyacı ve ait olma duygusunun, öğrencinin bilişsel boyutta katılım için kritik olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Salikhova ve arkadaşları da (212) e-öğrenme ortamında üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasının öğrenci başarısındaki etkisinin önemini vurgulamıştır. Bu çalışmanın da temelini oluşturan Kendini Belirleme Kuramı çerçevesinde ele alınan bu araştırmaların, çalışmanın bulgularına paralel olarak önemli olduğu görülmektedir.

İçselleştirmenin yapılamadığı durumlarda, yani dışsal motivasyona sahip olduğunda bireylerin içsel motivasyona kıyasla daha düşük akademik başarı ve performans sergilemesi öngörülmektedir. Alan yazında bu görüşü destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (örn., 48, 126-128, 132). Bu çalışmada beklenilenin aksine, yüz yüze eğitimin olduğu dönemde içsel düzenlemeyle akademik başarı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde dışsal ve özdeşimsel kendini düzenleme ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Eğitim sisteminin daha çok ezbere dayalı olması, öğrencilerin dışsal bir motivasyonla düzenleme yapmaya yönlendirilmesi gibi durumlar içselleştirme olmaksızın başarı sağlanmasına yol açıyor olabilir. Nitekim sistemsel boyutta düşünüldüğünde, içsel düzenleme bireyin gerçekten ilgi duyduğu, öğrenmekten keyif aldığı alana yönelik yapılan düzenleme tipiyken, akademik başarıyı ölçmeye yönelik yapılan sınavlarda öğrenciden istenen bilgiler öğrencinin ilgi duyarak

içselleştirdiği bilgiden ziyade daha genel ve belli başlı konulara dayalı olmaktadır. Dolayısıyla öğrenci içsel ilgi duyduğu hedefler peşinden giderek daha iyi bir öğrenme gerçekleştirecek olsa da öğrencinin içselleştirdiği bilgi ile kendinden istenen sınav bilgisi farklı olduğunda akademik başarısı da beklenen düzeyde olmayabilir.

Akademik alanda kendini düzenlemenin içe yansıtılmış alt boyutuyla uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olma arasında bir ilişki bulunmamıştır. Alan yazındaki çalışmalar, içe yansıtılmış düzenlemenin uzaktan eğitim ortamlarında akademik başarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Kenedi ve Astuti'nin (186), 17-25 yaş öğrencilerle çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenme motivasyonlarını inceledikleri çalışmada, iyi bir öğrenme motivasyonu için içe yansıtılmış düzenlemenin dışsal düzenleme ve özdeşimsel düzenleme kadar önemli olduğu bildirilmiştir. Sivrikaya (182) üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ve içe yansıtılmış düzenlemeleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmiştir. İçe yansıtılmış düzenleme, içsel baskı ve güdülerinin de eylemde etkisi olduğu bilinen düzenleme tipidir (42). Bu düzenleme tipinde bireyin hissettiği baskı kendisinden kaynaklı olabilmekte ve birey içsel ödüller ve cezalar kullanabilmektedir. Tanımsal açıdan bakılırsa, içe yansıtılmış düzenleme uzaktan eğitim ortamları için değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim hayatımıza aniden ve zorunluluk olarak girdiği için liseli öğrencilerin motivasyonsuzluk veya motive olmakta güçlük yaşamış olabilecekleri ve bu durumun onların içsel ödül ve cezalar kullanamamasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

#### **5.2.4. Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ile Uzaktan Eğitim Ortamlarında Başarılı Olmaları Arasındaki İlişkinin Tartışılması**

Motivasyonel stratejileri uzaktan eğitim ortamında kullanımı öğrencilerin aktif olarak öğrenme süreçlerine katılımını sağladığı gibi akademik başarıyı sağlamada da oldukça önemlidir (105). Araştırmada bu bağlamda, ergenlik dönemindeki öğrencilerin motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ile uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olmaları arasında ilişki olacağı varsayılmıştır. Belirlenen hipotez çerçevesinde ergenlerin motivasyonel stratejiler kullanımının alt boyutlarından *öz düzenleme* ile 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında olumlu

yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde ergenlerin *bilişsel strateji kullanımı* ile *2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları* arasında ve *öz yeterlik* ile *2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları* arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre, motivasyonel stratejiler kullanımının alt boyutlarından öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik kullanımı arttıkça akademik başarı da artmaktadır. Uzaktan eğitimde kendini düzenleme becerisine sahip ve motivasyonel strateji kullanan bireylerin akademik anlamda yüksek başarı göstermeleri olasılığı daha yüksek ve beklenen bir durumdur. Bu becerilerin eksikliğinde akademik hedeflere ulaşmak ve başarı göstermek pek de mümkün değildir (102). Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır (54, 104). Ergenlerin *kaygı düzeyleri* ile *2019-2020 yılı akademik başarı puan ortalamaları* arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu; *2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları* ile arasında da olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, motivasyonel stratejiler kullanımının alt boyutlarından kaygı arttıkça akademik başarı azalmaktadır (Bkz. Tablo 4.13.). Bu bulguya ilişkin tartışma, aşağıda kaygı ile akademik başarı ilişkisinin incelendiği kısımda detaylı olarak ele alındığı için, tartışmaya burada yer verilmiştir.

Hatırlanacağı gibi, motivasyonel stratejilerin kendini düzenleme stratejileri ile motivasyonel inançlar olmak üzere iki temel boyuttan oluştuğu belirtilmişti. Kendini düzenleme stratejileri, bilişsel strateji kullanımı ve kendini düzenleme alt boyutlarını içerirken, motivasyonel inançlar da öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısını içermektedir (98). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu alan yazın ışığında tartışılırken bu çerçeve dikkate alınmış ve bu çalışmada kendini düzenleme kavramı olarak ele alınan fakat kullanılan motivasyonel stratejiler ölçeğinde öz düzenleme adıyla geçen kavramdan alt boyut olarak bahsedilirken kavram değiştirilmemiştir. Bu bağlamda alan yazında incelenen araştırmaların, bu çalışmanın da bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin, Yates ve arkadaşları (161), pandemi sürecinde lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin akademik ilerlemeye ve iyi performans göstermeye olanak sağlayan motivasyonel stratejiler kullanımına değer verdiklerini ortaya koymuştur. Wang ve arkadaşları (86), çevrim içi öğrenme ortamında kendini düzenleme becerisinin akademik başarıyla ilişkisini lisans ve lisansüstü örnekleme üzerinde inceledikleri

çalışmada, kendini düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin zaman yönetimi, dikkatini verme, eleştirel düşünme gibi öğrenmede birtakım stratejiler kullandığını ve bu stratejileri kullananların çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Ayrıca bulgular, yüksek motivasyonun çevrim içi eğitimden memnuniyeti arttırdığına ve teknolojiyi kullanmaya karşı yüksek öz-yeterlik sağladığına ve de dolayısıyla bu becerilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında daha yüksek ders notlarını beraberinde getirdiğine işaret etmiştir. Benzer şekilde AlMahdawi ve arkadaşları da (213), lise örneklemiyle kimya dersine yönelik yaptıkları güncel çalışmada, uzaktan eğitimde önemli görülen teknolojik uygulamaların kullanımına ilişkin öz yeterliğin genel başarıyla olumlu yönde ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacılar, uzaktan eğitimde başarının sağlanmasında eleştirel düşünmenin önemine de değinmiştir. Bir başka çalışmada Cho, Kim ve Choi (37), üniversite öğrencileri üzerinde online eğitim sisteminde kendini düzenleme odaklı öğrenmenin araştırma topluluğu algısına ve sonuçlarına etkisini (teknolojiyi kullanmaya ve göreve yönelik öz yeterlik inanışları ve göreve özgü tutumları) incelemiştir. Araştırma topluluğu (CoI:Community of Inquiry), online eğitim ortamlarında anlamlı öğrenme deneyimi sağlamak ve bilişi iyi düzeyde kullanabilmek için (örneğin; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik arasında) gösterilen ortak çabaların önemini vurgulamaktadır (214). Araştırma topluluğu modelini oluşturan üç bileşen ele alınmıştır: sosyal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk ve öğretim bulunuşluğu. Sosyal bulunuşluk, katılımcıların iş birliğine dayalı öğrenme ortamı için diğer üyeler ile açık ve etkili iletişim kurma becerisidir (215). Bilişsel bulunuşluk, sorgulama, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve sorunlara çözüm bulma becerisidir (216). Öğretim bulunuşluğu ise, öğrenme çıktılarını bireysel olarak eğitimsel anlamda değerli ve anlamlı kılmayı gerçekleştirmek amacıyla süreçleri tasarlama ve kolaylaştırma olarak tanımlanmakta ve de sosyal ve bilişsel bulunuşluğu geliştirmede kilit rol oynamaktadır (217, 218). Araştırma kapsamında öğrencilerin kendini düzenleme seviyeleri ölçülmüş ve öğrenciler bu doğrultuda gruplara ayrılmışlardır. Sonuçlar, kendini düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin, kendini düzenleme becerisi düşük olan öğrencilere kıyasla araştırma topluluğu modelindeki üç bulunuşluk düzeyinde daha iyi olduklarına, göreve özgü öz-yeterlik inanışları ve tutumlarının daha yüksek olduğuna işaret etmenin yanı sıra bu

öğrencilerin hedef odaklı olduklarını, öğrenme sürecinde yüksek özgüvene sahip olduklarını ve öğrenme inançlarını kontrol ettiklerini, görev bilinci ve çaba gösterme becerilerine de sahip olduklarını göstermiştir. Aynı zamanda kendini düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin, düşük düzeyde kendini düzenleme becerisine sahip öğrencilere kıyasla, teknolojiyi kullanmaya karşı tutumunun ve teknolojiyi kullanmada öz yeterliklerinin anlamlı derecede daha iyi olduğu belirlenmiştir. Neticede kendini düzenleme becerisi düşük olan öğrencilerin ise daha az başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmacılar bulgular doğrultusunda çevrimiçi eğitim ortamlarında kendini düzenleme becerisinin önemine vurgu yaparak, kendi düzenlemenin araştırma topluluğu (CoI) ve anlamlı öğrenme için önemli bir unsur olduğu çıkarımında bulunmuşlardır (37). Cho ve arkadaşlarının (37) yaptığı çalışma motivasyonel stratejilerden kendini düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik boyutunun uzaktan eğitim ortamındaki önemini vurgulamaktadır. Bu çalışma aynı zamanda, yukarıda sözü edilen, kendini düzenleme ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişkiyi de destekler niteliktedir. Yine bir başka çalışmada, Patricia (162), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, uzaktan eğitimde öz yeterlik, motivasyon ve teknoloji kullanımının öğrencilerin bilişsel becerileri kullanmalarında ve akademik performanslarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bahsi geçen araştırmalara ek olarak, uzaktan eğitim ortamlarında kendini düzenleme ve motivasyonun akademik başarıyla olumlu yönde ilişkisini ortaya koyan çalışmalar oldukça fazladır (36, 54, 104, 219). Tüm bu çalışmaların da gösterdiği gibi, uzaktan eğitimde akademik kendini düzenleme becerisinin ve motivasyonel stratejiler kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmamızın bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Araştırmanın öncesinde varsaydığımız gibi ergenlerin planlı çalışması, birtakım öğretim stratejilerini kullanması, motivasyonel kaynaklara başvurması gibi durumlar, uzaktan eğitim ortamında iyi bir akademik performans göstermelerine katkı sağlamış olabilir.

Motivasyonel stratejilerin alt boyutu olan kaygı ise sınav kaygısını yansıtmaktadır ve görüldüğü gibi, uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde de yüz yüze eğitim uygulandığı dönemde de akademik başarıyla olumsuz yönde bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Yani, her iki dönemde de sınav kaygısı azaldıkça akademik başarı puanı artmaktadır. Bu ters yönlü ilişki çalışmamızda beklenen bir sonucu

yansıtmaktadır, bu durum kaygı arttıkça bireyin birtakım öğrenme stratejilerini kullanmasının engellenmesi ve zihinsel becerilerin ortaya konulamaması ile açıklanabilir. Öğrencilerin düzenli çalışmama, yetersizlik hissetme, motivasyonsuzluk gibi duygular yaşamasının sınav kaygısının yüksek olmasına sebep olabileceği bilinmektedir. Çünkü karşılaşılan güçlüklerle baş edebilme yeterliğine ve motivasyonuna sahip olan öğrencilerin yüksek kaygı taşımaları beklenmemektedir. Dolayısıyla öğrenciler daha olumlu düşünce örüntülerine sahip olup kaygıyı düşük seviyede tutarak yüksek başarı gösterebilir. Bu çalışmada öğrencilerin kendini düzenleme biçimlerini kullanmaları, motivasyonel stratejiler kullanmaları ve sınav kaygılarının düşük olması sonucunda akademik başarılarının yüksek olması, birbiriyle ve alan yazınla tutarlı bir sonuç ortaya koymaktadır (140, 219, 220).

Motivasyonel stratejiler kullanımının içsel alt boyutu ile uzaktan eğitimin uygulandığı 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında bir ilişki bulunmamıştır. İçsel düzenleme, eylemlerin son derece özerk olması, bireylerin kıymetli bulduğu değerlerle özdeşim kurması ile oluşan düzenleme tipidir (122). Bu bağlamda uzaktan eğitim ortamının oldukça özerk olmayı içermesi ve öğrencilerin çoğunun alışık olmadığı bir ortam olması, uzaktan eğitim ve içsel düzenleme arasında anlamsız bir ilişki bulunmasına sebep olmuş olabilir. Örneğin, Yates ve arkadaşları (161), pandemi sürecinde lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini incelemişler ve öğrencilerin, kardeşine bakmak gibi aile içi sorumluluklar, film siteleri gibi dikkat dağıtıcı içeriklerin varlığı, öğretmen yardımına erişilememesi, ev ve okul arasında bir ayrımın kalmaması, hastalık dolayısıyla dünyanın durumundaki belirsizliğin yanında ev ödevi yapabilecek motivasyonu sağlamakta güçlük yaşamak gibi bazı etmenlerin çevrimiçi öğrenmede motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediklerini bildirdiklerini saptamışlardır. Nitekim araştırmada birçok öğrenci okul ortamı, belli rutinler, öğretmen ve akran desteğine kolay erişim gibi dışsal birtakım etmenlerin eksikliği nedeniyle çalışmak için içsel motivasyonu bulamadığını bildirmiştir. Bu çalışma kapsamında pandemi sebebiyle hızlı bir kararla uzaktan eğitime geçilmesi ve uzaktan eğitimin bazı olumsuz yönlerinin, öğrencilerin sisteme yüksek düzeyde motive olmasını ve uyum sağlamasını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği düşünülmüştür.

Ayrıca, 2019-2020 yılı akademik başarı puan ortalamaları ve 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, yüz yüze eğitim ortamında başarılı olan öğrenciler uzaktan eğitim ortamında da başarı göstermiştir. Örneğin, Hartlap (207), yaptığı çalışmada öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları arttıkça üniversitede akademik başarı puanlarının arttığını bulmuştur. Bu araştırma, başarılı olan öğrencinin değişen eğitim ortamına, eğitim seviyesine rağmen yine başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durum, başarılı olan öğrencilerin kullandıkları bir takım motivasyonel stratejilerin ve kendini düzenleme becerilerinin, farklı bir eğitim ortamında da karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etmede ve uyum sağlamada kullanıldığını ve bu şekilde başarıyı beraberinde getirdiğini akla getirmektedir.

## 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Uzaktan eğitimin ergenlerde akademik kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler kullanma becerileri ve akademik başarılarıyla ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar derlenerek aşağıda sunulmuştur:

### **Araştırmanın betimsel istatistiklerine ilişkin sonuçlar:**

- Lise öğrencilerinin çoğunluğu haftada 21 saat ve 40 saat arasında uzaktan eğitime katılım göstermiştir.
- Lise öğrencilerinin çoğunluğu özel derse katılım göstermemiştir.
- Uzaktan eğitimde teknik sorun yaşadığını bildiren öğrencilerin, teknik sorun yaşamadığını bildiren öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür.
- Lise öğrencilerinin çoğu, evde kendisinden başka uzaktan eğitim alan kişi/kişiler olduğunu ve uzaktan eğitim alan her öğrenci için yeterli donanım (bilgisayar/tablet/telefon) olduğunu bildirmiştir.
- Lise öğrencilerinin geleneksel sınıf ortamına göre, uzaktan eğitim sürecine yönelik düşüncelerinin pek de olumlu olmadığı bulunmuştur.
- Ergenlerin uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde akademik başarı puanları, yüz yüze eğitimin uygulandığı dönemdeki akademik başarı puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

### **Araştırmada belirlenen hipotezlere ilişkin sonuçlar:**

- Uzaktan eğitime uzun süreli katılım gösteren gruptaki ergenlerin akademik başarı puan ortalamaları, akademik alanda kendini düzenlemenin dışsal, içe yansıtılmış ve özdeşimsel alt boyutlarından ve motivasyonel stratejiler kullanmanın öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik alt boyutlarından alınan puan ortalamaları, daha az katılım gösteren ergenlerle karşılaştırıldığında daha yüksektir.
- Akademik başarı, ergenlik dönemi açısından incelendiğinde, ergenlerin 2019-2020 eğitim-öğretim I. Yarıyıl dönem sonu ağırlıklı not ortalamaları, orta ergenlik döneminde geç ergenlik dönemindeki ergenlere göre daha



yüksek bulunurken, akademik başarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Kızların hem öz düzenleme hem de bilişsel strateji kullanımı puan ortalamaları, erkeklere daha yüksek bulunmuştur.
- Akademik alanda kendini düzenlemenin ergenlik dönemine ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Yüz yüze eğitimin uygulandığı dönemde de uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde de ebeveynin öğrenim düzeyi arttıkça ergenlerin akademik başarılarının arttığı görülmüştür.
- Uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde, liseli ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik düzey arttıkça akademik başarının da arttığı bulunmuştur.
- Liseli ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik düzey arttıkça, motivasyonel stratejilerin alt boyutları olan öz düzenleme ve öz yeterlik puan ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir.
- Liseli ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik düzey arttıkça, kendini düzenlemenin alt boyutu olan dışsal puan ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir.
- Ergenlerin dışsal kendini düzenlemeleri ve özdeşimsel kendini düzenlemeleri arttıkça, uzaktan eğitimin uygulandığı 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir.
- Ergenlerin motivasyonel stratejiler kullanımının alt boyutlarından öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik kullanımı arttıkça, uzaktan eğitimin uygulandığı 2020-2021 yılı akademik başarı puan ortalamalarının da arttığı saptanmıştır.

**Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:**

- Uzmanların salgına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, sürecin ne kadar süreceği henüz net olarak bilinmemekte ve geldiğimiz noktada hastalıkla yaşamayı öğrenmek gerekmektedir. Salgın sürecinde yeni varyantların ortaya çıkması ve bilinmezlik durumu eğitim sisteminde yüz yüze eğitimin sürdürülebilir olmasını engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstelik mevcut teknolojik imkanların gelişimi ve bazı derslerde uzaktan eğitim yönteminin verimli olduğuna ilişkin görüşler temelinde gelecek dönemlerde en azından hibrit modelin eğitim sisteminde tercih edilen bir model olması beklenmektedir. Durum böyleyken yapılan uzaktan eğitim çalışmalarında, öncelikle tespit edilen dezavantajlara yönelik önlemler alınması ve sistemin geliştirilmesi şart görülmektedir.
- Uzaktan eğitim ortamında kendini düzenleme becerilerinin akademik başarıyla olumlu ilişkisinin olduğu ve uzaktan eğitime uzun süre katılım gösteren gruptaki öğrencilerin kendini düzenleme becerilerinin daha az katılım gösteren gruptaki öğrencilerle karşılaştırıldıklarında daha iyi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin uzaktan eğitime daha fazla katılım sağlamaya yönelik sistemsel düzenlemeler yapılabilir. Uzaktan eğitimde yaşanan problemler tespit edilip önlenmeye çalışabilir, katılım süresini arttırmak adına öğrenci görüşlerine başvurulabilir. Öğrencilerin kendini düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak başarılı olmak için hedef belirleme, ders planı oluşturma, plana uyma ve kendini izleme gibi bir takım kendini öğrenme stratejilerini kullanmaya ilişkin yönlendirmeler yapılabilir ve buna yönelik bir form hazırlanıp takibi yapılabilir.
- Eğitimin bireylerin genel başarısı üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde ve ergenliğin bir ömür boyu sürebilecek davranış kalıpları oluşturmada çok önemli bir gelişimsel aşama olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ergenlerin eğitimsel tercih ve performanslarının gelecekleri üzerinde yaratabileceği etki dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (221). Yapılan bu araştırma, kendini düzenleme ve motivasyonel strateji kullanımının liseli ergenlerde akademik başarıyı

arttırdığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul rehberliği ve idaresince lise öğrencilerinin farkındalıklarını ve akademik başarılarını arttırmaya yönelik “kendini düzenleme becerisini geliştirme” ve “motivasyonu artırma-motivasyonel stratejiler kullanımına yönelik” gerekli becerilere sahip olmayla ilgili seminerler verilebilir.

- Çocuğa verilen özerklik desteğinin, çocuğun akademik motivasyon sağlamlasında ve akademik alanda kendini düzenlemesinde önemli bir rolünün olduğu araştırmalarda ortaya koyulmuştur (123, 124). Bu bilgi ışığında, ebeveynlere yönelik öğrencinin kendini düzenlemesini destekleyecek ve motivasyon sağlayacak ebeveyn yaklaşımlarıyla ilgili eğitimler verilebilir.
- Arık ve arkadaşları (160), lise öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamında derslere motive ve adapte olma konusunda güçlük yaşadıklarını ve kendini düzenlemede yetersizlik yaşadıklarını bildirmişlerdir. Nitekim çalışmamızın bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Uzaktan eğitim ortamının daha verimli hale gelmesine yönelik yapılacak araştırmalarda öğrencilerin motivasyonunu, kendini düzenleme becerilerini etkileyen etmenler ve bu etmenleri lehine düzeltecek önerilere yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında uzaktan eğitim ortamlarında akademik başarıyla ilişkisi olduğu öngörülen kendini düzenleme, motivasyonel stratejiler ve bazı demografik özellikler incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda akademik başarıyı açıklayacak daha farklı değişkenler ele alınabilir. Örneğın, genel bilgiler kısmında bahsedildiği gibi, çevrenin etkisi akademik başarı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin çevresel kendini düzenleme ve motivasyonel strateji kullanımlarını etkileyen durumları belirlemek üzere nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Motivasyonel stratejilerden öz düzenleme ve bilişsel alt boyutu kullanımının cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuş, kızların erkeklere göre daha çok bu boyutları kullandığı ortaya konulmuştur. Bu alt boyutların kullanımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği göz

önünde bulundurulur, cinsiyet farklılığının neden kaynaklandığını bulabilmek adına daha detaylı incelemeler yapılabilir.

- Sahip olunan sosyoekonomik koşulların, öğrencinin akademik başarısı üzerinde rol oynayabildiği görülmüştür. Yani yüksek SED'den öğrencilerin düşük ve orta SED'den öğrencilere göre akademik başarılarının daha iyi olduğu bulgusu, düşük ve orta SED grubundaki çocuklar için eğitim anlamında fırsat eşitliği sağlamak adına önlem alınması gerektiğini göstermektedir. Ailelerin SED'lerine bakılmaksızın dezavantajlı olabilecek gruplara gerekli hizmetin sağlanması, sosyal devletin gerekliliklerinden biridir ve özellikle uzaktan eğitimin pandemi sonrasındaki süreçte yüz yüze eğitime alternatif veya birlikte uygulanabilecek bir sistem olduğu düşünüldüğünde, gerekli materyalin her öğrenci için sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

1. Covid19 [Internet]. 2020 [Erişim Tarihi 15 Kasım 2020]. Erişim adresi: <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>
2. Can E. Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 2020; 6(2): 11-53.
3. Huremović D. Social distancing, quarantine, and isolation. Huremovic D, editor. *Psychiatry of pandemics: A mental health response to infection outbreak*. NY: Springer, Cham; 2019.
4. UNESCO Covid-19 education response [Internet]. 2020 [Erişim Tarihi 15 Kasım 2020]. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
5. Koçoğlu E, Ulu Kalın Ö, Tekdal D, Yiğen, V. Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye’deki eğitime bakış. *Social Sciences Studies Journal*. 2020; 6(65): 2956-2966. doi: 10.26499/sssj.2448
6. MEB “Uzaktan Eğitim” Bakan Selçuk’un verdiği dersle başladı [Internet]. 2020 [Erişim Tarihi 12 Haziran 2021]. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
7. Özer M. Educational policy actions by the ministry of national education in the times of Covid-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Educational Journal*. 2020; 28(3): 1124-1129.
8. YÖK Basın Açıklaması [Internet]. 2020 [Erişim Tarihi 12 Haziran 2021]. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx>
9. Öz Ceviz N, Tektas N, Basmacı G, Tektas M. Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışı: Türkiye örneği. *Ulakbilge Dergisi*. 2020; 52: 1322-1335. doi: 10.7816/ulakbilge-08-54-06
10. MEB Uzaktan Eğitim Kalıcı Olacak Mı? [Internet]. 2021 [Erişim Tarihi 1 Mayıs 2021] Erişim adresi: <https://www.haber7.com/egitim/haber/3082632-egitimde-yeni-uygulama-meb-bakani-ziya-selcuk-acikladi-uzaktan-egitim-kalici-olacak#:~:text=%C4%B0%C5%9Fte%20Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakan%C4%B1%20Ziya,ard%C4%B1ndan%20da%20kal%C4%B1c%C4%B1%20olaca%C4%9F%C4%B1n%C4%B1%20belirtti>
11. YÖK Uzaktan Eğitim Ders Oranı [Internet]. 2020 [Erişim Tarihi 1 Mayıs 2021] Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/yok-baskani-sarac-uzaktan-ogretim-yoluyla-verilebilecek-ders-orani-yuzde-40a-yukseltildi-41533932>
12. Bıyıklı C, Özgür AO. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 2021; 7(1): 110-147.
13. Bozkurt A, Jung I, Xiao J, Vladimirschi V, Schuwer R, Egorov G, ve ark. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*. 2020; 15(1): 1-126. doi: 10.5281/zenodo.3878572
14. Hodges C, Moore S, Lockee B, Trust T, Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 2020; 27: 1-12. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
15. Kaya Z. Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2002. Bölüm 1, Uzaktan eğitim gereksinimi; s. 11, 16; Bölüm 2, Bazı uzaktan eğitim uygulamaları; s.28.
16. Telli SG, Altun D. Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 2020; 3(1): 25-34.

17. Odabaş H. İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. Türk Kütüphaneciliği. 2003; 17(1): 22-36.
18. Demiray E. Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2013; 2(2): 155-168.
19. Keegan D. Foundations of Distance Education. 3<sup>th</sup> ed. New York: Routledge 270 Madison Avenue; 1996.
20. Balaban ME. Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. İstanbul: Işık Üniversitesi; 2012, s. 15-17.
21. Uçar H. Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi [Doktora Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2016.
22. Thompson MT, Irele ME. Policies, administration, and management. In: Moore MG, Anderson WG, editors. Handbook of distance education. London: Lawrence Erlbaum Associates; 2003, p. 568.
23. Moreno JM, Gortazar L. “Schools’ readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the Covid19 (coronavirus) crisis response”. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its> adresinden 14 Haziran 2021 tarihinde erişildi.
24. Wang G, Zhang Y, Zhao J, Zhang J, Jiang F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. The Lancet. 2020; 395(10228): 945-947.
25. Trickey D, Black D. Long-term psychiatric effects of trauma on children. Trauma. 2000; 2(4): 261-268.
26. Zimmerman BJ, Paulsen AS. Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self regulation. Pintrich PR, editor. Understanding self-regulated learning. San Francisco: Jossey-Bass; 1995.
27. Çakır R, Kara M, Kukul V. Üç etkileşim türünde Çevrimiçi Öz düzenleme Anketinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama. 2019; 9(2): 332-348. doi: 10.17943/etku.499407
28. Maes S, Gebhardt W. Self-regulation and health behavior: The health behavior goal model. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M, editors. Handbook of self-regulation. San Diego: Elsevier Academic Press; 2005, p. 343-367.
29. Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice. 2002; 41(2): 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2
30. Wandler J, Imbriale W. Promoting undergraduate student self-regulation in online learning environments. Online Learning. 2017; 21(2): 1-16. doi: 10.24059/olj.v21i2.881
31. Zimmerman BJ. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist. 1990; 25(1): 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501\_2
32. Corno L. The Best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. Educational Researcher. 1993; 22(2): 14-22. doi: 10.3102/0013189X022002014
33. Keller JM. Using the ARCS motivational processes in computer-based instruction and distance education. New Directions For Teaching and Learning. 1999; 78: 39-47. doi: 10.1002/tl.7804
34. Brooks DW, Nolan DE, Gallagher SM. Web-teaching a guide to designing interactive teaching for the world wide web. 2th ed. New York: Plenum Publishers; 2001. Chapter 9, Promotion of self-regulated learning; p.155-157, 160.
35. Schunk DH. Commentary on self-regulation in school contexts. Learning and Instruction. 2005; 15: 173-177. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.04.013

36. Greene JA, Azevedo, R. A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of a sophisticated mental model of a complex system. *Contemporary Educational Psychology*. 2009; 34(1): 18-29. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.05.006
37. Cho MH, Kim Y, Choi D. The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*. 2017; 34: 10-17. doi: 10.1016/j.iheduc.2017.04.001
38. Boyraz H, Güçlü M, İnan S. Uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*. 2021; 35(2): 460-472. doi: 10.48070/erciyesakademi.929766
39. Üredi I, Üredi L. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2005; 1(2): 250–260. doi: 10.17860/efd.16628
40. Ryan RM. Motivation and the organization of human behavior: three reasons for the reemergence of a field. In: Ryan RM, editor. *The Oxford handbook of human motivation*. New York: Oxford University Press; 2012. p. 3.
41. Murray EJ. Conceptions of motivation. Lazarus RS, editor. *Motivation and emotion*. New Jersey: Prentice-Hall; 1964.
42. Deci EL, Ryan RM. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; 11(4): 227-268. doi: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\_01
43. Altun S. Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü [Doktora Tezi]. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi; 2005.
44. Yılmaz RŞ. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi; 2020.
45. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; 55(1): 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
46. Hagger MS, Chatzisarantis NLD. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. USA: Edwards Brothers; 2007.
47. Chen KC, Jang SJ. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*. 2010; 26: 741-752. doi: 10.1016/j.chb.2010.01.011
48. Rêka J, Kârmen D, Susana F, Kinga KJ, Edit M, Kinga S. Implications of motivational factors regarding the academic success of full-time and distance learning undergraduate students: a self-determination theory perspective. *Social and Behavioral Sciences*. 2015; 187: 50-55. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.010
49. Bissessar C, Black D, Boolaky M. An analysis of intercultural students' self-determination in graduate online programmes: implications for praxis. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2019; 22(1): 36-52. doi: 10.2478/eurodl-2019-0003
50. Pintrich PR. Understanding self-regulated learning. Pintrich PR, editor. *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass; 1995.
51. Zавalloni R. *Self determination: the psychology of personal freedom*. Chicago: Forum Books; 1962. Chapter 3, Factors in the selective process; p. 82; Chapter 7, The meaning of personal freedom; p. 239.
52. Alcı B, Altun S. Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2007; 16(1): 33–44.

53. Durmaz M, Akkuş R. Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*. 2016; 41(183): 111-127. doi: 10.15390/EB.2016.2942
54. Thompson LF, Meriac JP, Cope JG. Motivating online performance: the influences of goal setting and Internet self-efficacy. *Social Science Computer Review*. 2002; 20(2): 149-160. doi: 10.1177/089443930202000205
55. Kaya Z. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2006. Bölüm 11, Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarında teknoloji ve materyal kullanımı; s. 403-443.
56. Demiray E. Kadın eğitimi ve uzaktan eğitim. Ankara: Efil Yayınevi; 2010. Bölüm 1, Tanımlar ve uygulamalar; s.65-107.
57. Moore MG, Kearsley G. Distance education: a systems view. 2th ed. USA: Wadsworth Publishing; 2005.
58. Gülbahar Y. E-öğrenme. 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2012. Bölüm 2, E-öğrenme tarihine bakış; s. 26-40.
59. Koşar E. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları; 2002. Bölüm 6, Uzaktan eğitim kavramı; s. 149-172.
60. UNICEF ‘‘Çocukların en az üçte biri uzaktan eğitime katılmıyor’’ [Internet]. 2020 [Erişim Tarihi 13 Haziran 2021] Erişim adresi: [https://www.unicefturk.org/yazi/koronavirus\\_egitimeerisim](https://www.unicefturk.org/yazi/koronavirus_egitimeerisim)
61. MEB ‘‘Tablet bilgisayar desteğinin 12. fazında, 42 bin 873 tablet daha 62 ildeki öğrencilerimize ulaşıyor’’ [Internet]. 2021 [Erişim Tarihi 14 Haziran 2021] Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/tablet-bilgisayar-desteginin-12-fazinda-42-bin-873-tablet-daha-62-ildeki-ogrencilerimize-ulasiyor/haber/23030/tr>
62. Bozkurt A. Türkiye’de uzaktan eğitimin dün, bugün ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 2017; 3(2): s.85-124.
63. Ruksasuk N. Library of information science distance education in Thailand in the next decade [Bildiri]. 65th IFLA Council and General Conference; 1999; Bangkok. 31 Aralık 2020 tarihinde, <https://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/090-104e.htm> adresinden erişilmiştir.
64. The Open University [Internet]. [Erişim Tarihi 4 Nisan 2021]. Erişim adresi: <http://www.open.ac.uk/about/main/>
65. Fernuniversitat [Internet]. [Erişim Tarihi 1 Nisan 2021]. Erişim adresi: <https://www.fernuni-hagen.de/english/university/profile/history.shtml>
66. The Open Universiteit [Internet]. [Erişim tarihi 4 Nisan 2021]. Erişim adresi: <https://www.ou.nl/en/geschiedenis>
67. Korea National Open University [Internet]. [Erişim tarihi 18 Nisan 2021]. Erişim adresi: <https://engknou.knou.ac.kr/engknou/5715/subview.do?epTicket=LOG>
68. Athabasca University [Internet]. [Erişim tarihi 4 Nisan 2021]. Erişim adresi: <https://www.athabascau.ca/aboutau/history/>
69. The Open University of China [Internet]. [Erişim tarihi 3 Nisan 2021]. Erişim adresi: <http://en.ouchn.edu.cn/index.php/about-v2/new-style-university>
70. Kırık AM. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*. 2014; 21: 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299
71. Dascı-Sönmez E, Cemaloglu N. Okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime geçiş. *İnsan&İnsan Bilim Kültür Sanat ve Düşünce Dergisi*. 2021; 8(27): 63-82. doi: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.799402>
72. Yücelgen M. E-öğrenme uygulama örnekleri. Yazıcı S, editör. E-öğrenme insan kaynakları eğitiminde stratejik dönüşüm. İstanbul: Alfa Yayınları; 2004.



73. Littlewood W. Autonomy in communication and learning in the Asian context [Bildiri]. Proceedings of the International Conference Autonomy 2000: The Development Learning Independence in Language Learning; 20-22 Kasım 1996; Bangkok, Thailand.
74. Zimmerman BJ. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M, editors. Handbook of self-regulation. New York: Academic Press; 2000. s. 13-39. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7
75. Pintrich PR. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M, editors. Handbook of self-regulation. New York: Academic Press; 2000. s. 451-502
76. Ryan RM, Kuhl J, Deci EL. Nature and autonomy: an organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. Development and Psychopathology. 1997; 9: 701-728. doi: 10.1017/s0954579497001405
77. Hodges CB. Self-Regulation in web-based courses: a review and the need for research. The Quarterly Review of Distance Education. 2005; 6(4): 375-383.
78. Zimmerman BJ. A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology. 1989; 81(3): 329-339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
79. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991; 50: 248-287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-L
80. Schunk DH, Usher EL. Social cognitive theory and motivation. In: Ryan RM, editor. The Oxford handbook of human motivation. New York: Oxford University Press; 2012. s. 13.
81. Schunk DH. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational Psychologist. 1990; 25(1): 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep2501\_6
82. Hagen AS, Weinstein CE. Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. Pintrich PR, editor. Understanding self-regulated learning. San Francisco: Jossey-Bass; 1995.
83. Bandura A. Self-efficacy. In: Ramachaudran VS, editor, Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press; 1994. (Vol. 4, pp. 71-81). (Reprinted in Friedman H, [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press; 1998).
84. Winne PH. Inherent details in self-regulated learning. Educational Psychologist. 1995; 30(4): 173-187. doi: 10.1207/s15326985ep3004\_2
85. Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American educational research journal. 1986; 23(4): 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614
86. Wang CH, Shannon DM, Ross ME. Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. Distance Education. 2013; 34(3): 302-323. doi: 10.1080/01587919.2013.835779
87. Hartley K, Bendixen LD. Educational research in the internet age: examining the role of individual characteristics. Educational Researcher. 2001; 30(9): 22-26. doi: 10.3102/0013189X030009022
88. UNESCO Covid-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions [Internet]. 2020 [Erişim Tarihi 11 Haziran 2021] Erişim adresi: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>
89. Akgün E, Şahin Kölemen C. E-portfolyo oluşturmanın öğrencinin akademik öz düzenleme becerisine etkisi. Milli Eğitim. 2020; 49(227): 117-140.
90. Çetin N, Ceyhan E. Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2018; 33(2): 460-479.

91. Haşlamam T, Aşkar P. Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007; 32: 110-122.
92. Bandura A. Modeling theory: some traditions, trends, and disputes. Parke RD, editor. Recent trends in social learning theory. London: Academic Press; 1972.
93. Hill JR, Song L, West RE. Social learning theory and web-based learning environments: a review of research and discussion of implications. The American Journal of Distance Education. 2009; 23(2): 88-103. doi:10.1080/08923640902857713
94. Vohs KD, Baumeister RF. Understanding self-regulation. Baumeister RF, Vohs KD, editors. Handbook of self-regulation. New York: The Guilford Press; 2004. p. 1-9.
95. Banfield JF, Wyland CL, Macrae CN, Münte TF, Heatherton TF. The cognitive neuroscience of self-regulation. Baumeister RF, Vohs KD, editors. Handbook of self-regulation. New York: The Guilford Press; 2004. p. 62
96. Kındap Y. Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi [Doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2011.
97. Keller JM. Motivation and instructional design: a theoretical perspective. Journal of Instructional Development. 1979; 2(4): 26-34. doi: 10.1007/BF02904345
98. Pintrich PR, De Groot E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology. 1990; 82(1): 33- 40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
99. Tanrıseven I, Dilmaç B. Orta öğretim öğrencilerinin insani değerleri, motivasyonel inançları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2013; 13(1): 21-36.
100. Deimann M, Bastiaens T. The role of volition in distance education: an exploration of its capacities. International Review of Research in Open and Distance Learning. 2010; 11(1): 1-16. doi: 10.19173/irrodl.v11i1.778
101. Peters, O. Distance education in transition: new trends and challenges. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg; 2002.
102. Semmar Y. Distance learners and academic achievement: the roles of self-efficacy, self-regulation and motivation. Journal of Adult and Continuing Education. 2006; 12(2): 244-256. doi: 10.7227/JACE.12.2.9
103. Hodges CB. Designing to motivate: motivational techniques to incorporate in e-learning experiences. The Journal of Interactive Online Learning. 2004; 2(3): 1-7.
104. Artino AR. Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. Journal of Computer Assisted Learning. 2008; 24: 260-270. doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x
105. Shih CC, Gamon J. Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, learning styles, and achievement. Journal of Agricultural Education. 2001; 42(4): 12-20. doi: 10.5032/jae.2001.04012
106. Dabbagh N, Kitsantas A. Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. Internet and Higher Education. 2012; 15: 3-8. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.06.002
107. Young JD. The effect of self-regulated learning strategies on performance in learner controlled computer-based instruction. Educational Technology Research and Development. 1996; 44(2): 17-27.
108. Hill JR, Hannafin MJ. Cognitive strategies and learning from the world wide web. Educational Technology Research and Development. 1997; 45(4): 37-64.

109. Cennamo KS, Ross JD. Strategies to support self-directed learning in a web-based course. New Orleans: The American Educational Research Association; 2000. p. 4-19.
110. Azevedo R, Cromley JG. Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*. 2004; 96(3): 523-535. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.523
111. Azevedo R, Guthrie JT, Seibert D. The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex systems with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*. 2004; 30(1&2): 87-111. doi: 10.2190/DVWX-GM1T-6THQ-5WC7
112. Whipp JL, Chiarelli S. Self-regulation in a web-based course: a case study. *Educational Technology Research and Development*. 2004; 52(4): 5-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504714>
113. İlker GE, Arslan Y, Demirhan G. Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2014; 14(3): 821-833. doi: 10.12738/estp.2014.3.1871
114. Baysal A, Özgenel M. Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2019; 15(2): 142-152. doi: [doi.org/10.17244/eku.507650](https://doi.org/10.17244/eku.507650)
115. Dadlı G. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlilikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi; 2015.
116. Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği [Internet]. [Erişim tarihi 8 Aralık 2021]. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/olcek/algılanan-oz-duzenleme-olcegi>
117. Ergül H. Uzaktan öğretimde öğrenci karakteristikleri ile akademik başarı ilişkisi ve Anadolu Üniversitesi'nin Eskişehir'deki akademik danışmanlık derslerine katılan öğrenciler üzerinde bir uygulama [Doktora Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2003.
118. Akpınar B, Batdı V, Dönder A. İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 2013; 2(1): 15-26.
119. Alemdağ C, Öncü E, Yılmaz AK. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*. 2014; 25(1): 23-35.
120. Deci EL, Ryan RM. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987; 53(6): 1024-1037. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1024
121. Pelletier LG, Fortier MS, Vallerand RJ, Brière NM. Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*. 2001; 25(4): 279-306. doi: 10.1023/A:1014805132406
122. Deci EL, Ryan RM. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 2008; 49(1): 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
123. Grolnick WS, Ryan RM. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*. 1989; 81: 143-154. doi: 10.1037/0022-0663.81.2.143
124. Chirkov VI, Ryan RM. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*. 2001; 32: 618 – 635. doi: 10.1177/0022022101032005006
125. Ryan RM, Deci EL. Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Hagger MS, Chatzisarantis NLD, editors. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. USA: Edwards Brothers; 2007.

126. Lepper MR, Corpus, JH, Iyengar, SS. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*. 2005; 97: 184–196. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.184
127. Becker M, McElvany N, Kortenbruck M. Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 2010; 102: 773–785. doi:10.1037/a0020084
128. Areepattamannil S, Freeman JG, Klinger D.A. Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Soc Psychol Educ*. 2011; 14: 427-439. doi: 10.1007/s11218-011-9155-1
129. Black AE, Deci EL. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self determination theory perspective. *Science Education*. 2000; 84: 740–756. doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
130. Taylor G, Jungert T, Mageau GA, Schattke K, Dedic H, Rosenfield S, ve ark. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2014; 39(4): 342–358. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
131. Murphy E, Rodríguez-Manzanares MA. Teachers' perspectives on motivation in high school distance education. *Journal of Distance Education*. 2009; 23(3), 1-24.
132. Goulimaris D. The Relationship between distance education students' motivation and satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2015; 16(2): 13-27. doi: 10.17718/tojde.50678
133. San Bayhan P, Artan İ. Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa; 2011.
134. McDevitt TM, Ormrod JE. Child development. 3<sup>th</sup> ed. NJ: Pearson; 2006.
135. Santrock L. Ergenlik. Siyez M, çev. ed. Ankara: Nobel; 2012.
136. Steinberg L. Ergenlik. Çok F, çev. Ankara: İmge; 2013.
137. Bee H, Boyd D. Çocuk gelişim psikolojisi. İstanbul: Kaknüs Yayınları; 2009.
138. Soenens B, Vansteenkiste M. Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*. 2005; 34(6): 589-604. doi: 10.1007/s10964-005-8948-y
139. Gelbal S. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin türkçe başarısında etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 2008; 33(150): 1-13.
140. Ergene T. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 2011; 36(160): 320-330.
141. Karaşar B, Kapçı EG. Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2016; 49(1): 21-42. doi: 10.1501/Egifak\_0000001373
142. Seyis S. Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi; 2011.
143. Adom EA, Josephine B, Solomon FK. Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2014; 2(2): 24-37.
144. Keskin M, Özer Kaya, D. Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2020; 5(2): 59-67.

145. Chih J, Sun Y, Rueda R. Situational interest, computerself-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*. 2012; 43(2): 191-204. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x
146. Sönmez V, Alacapınar FG. *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 7. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; 2019.
147. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim İstatistikleri [Internet]. [Erişim Tarihi: 10 Aralık 2020]. Erişim adresi: <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
148. Tabachnick BG, Fidell LS. *Using multivariate statistics*. 5<sup>th</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon; 2007.
149. Ryan RM, Connell JP. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989; 57: 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
150. Harter S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*. 1981; 17: 300-312. doi: 10.1037/0012-1649.17.3.300
151. Eccles J. Expectancies, values and academic behaviors. Spence JT, editor. *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman; 1983.
152. Weinstein CE, Schulte A, Palmer DR. *The learning and study strategies inventory*. USA Clearwater, FL: H & H Publishing; 1987.
153. West SG, Finch JF, Curran PJ. *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. Hoyle RH, editor. *Structural equation models with nonnormal variables. Problems and remedies*. Newbury Park, CA: Sage; 1995.
154. Doğrukök B, Kurnaz A, Şentürk Barışık C, Kaynar H. Lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2021; 5(1): 146-169. doi: 10.30692/siad.860987
155. Toprakçı MS, Hepsöğütü BZ, Toprakçı E. Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk Lisesi örneği). *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*. 2021; 1(2): 41-61. doi: 10.27579808/e-ijpa.40
156. Başaran M, Doğan E, Karaoğlu E, Şahin E. Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2020; 5(2): 368-397.
157. Afşar B, Büyükdoğan B. Covid-19 pandemisi döneminde iibf ve sbbf öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2020; 5: 161-182.
158. Karakaya F, Arık S, Çimen O, Yılmaz M. Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*. 2020; 6(4): 246-258. doi: 10.21891/jeseh.792984
159. Balaman F, Hanbay Tiryaki S. The opinions of teachers about compulsory distance education due to corona virus (Covid-19). *Journal of the Human and Social Science Researches*. 2021; 10(1): 52-84. doi: 10.15869/itobiad.769798
160. Arık S, Karakaya F, Çimen O, Yılmaz M. Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2021; 41(2): 631-659. doi: 10.17152/gefad.926838
161. Yates A, Starkey L, Egerton B, Flueggen F. High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*. 2020; 30(1): 59-73. doi: 10.1080/1475939X.2020.1854337
162. Patricia A. College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*. 2020; 1: 1-33. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>

163. Ulum H. The effects of online education on academic success: a meta-analysis study. *Education and Information Technologies*. 2021. doi: 10.1007/s10639-021-10740-8
164. Sintema EJ. Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020; 16(7): 1-6. doi: 10.29333/ejmste/7893
165. Kurnaz FB, Ergün E. E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 2019; 12(2): 532-549. doi: 10.30831/akukeyg.407029
166. Carter RA, Jr, Rice M, Yang S, Jackson HA. Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*. 2020; 121(5/6): 321-329. doi: 10.1108/ILS-04-2020-0114
167. Cho MH, Cheon J, Lim S. Preservice teachers' motivation profiles, self-regulation, and affective outcomes in online learning. *Distance Education*. 2021; 42(1): 37-54. doi: 10.1080/01587919.2020.1869528
168. Chiu TKF. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*. 2021: 1-17. doi: 10.1080/15391523.2021.1891998
169. Serçemeli M, Kurnaz E. Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*. 2020; 4(1): 40-53.
170. Bozkurt S. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Üniversitesi; 2012.
171. Kılıç E, Karadeniz Ş. Cinsiyet ve öğrenme stiliinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2004; 24(3): 129-146.
172. Gürbüz N. 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının okul sonrası kültürel- sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2009.
173. Ayotola A, Adedeji T. The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2009; 1(1): 953–957. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.169
174. Özyürek R. The reliability and validity of the mathematics self-efficacy informative sources scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2010; 10(1): 439-447.
175. Gençdoğan B. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2006; 7(1): 153-164.
176. Boyacıoğlu NE. Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Üniversitesi; 2010.
177. Çakır E. Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya: Sakarya Üniversitesi; 2006.
178. Özgen K, Bindak R. Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2011; 11(2): 1073-1089.
179. Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Student Differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. 1990; 82(1): 51-59. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.51
180. Wolters CA, Pintrich PR. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*. 1998; 26: 27-47. doi: 10.1023/A:1003035929216

181. Joo YT, Bong M, Choi HJ. Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*. 2000; 48(2): 5-17.
182. Sivrikaya AH. The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*. 2019; 5(2): 309-315. doi: 10.20448/journal.522.2019.52.309.315
183. Goodwin KS, Ostrom L, Scott KW. Gender differences in mathematics self-efficacy and back substitution in multiple-choice assessment. *Journal of Adult Education*. 2009; 38(1): 22-42.
184. Kurbanoglu Nİ, Takunyacı M. Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 2012; 9(1): 110-130.
185. Güzel H. Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2017; 4(11): 225-245.
186. Kenedi A, Astuti NW. College student learning motivation in online learning in Jakarta during the Covid-19 pandemic: a descriptive study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021; 570: 1316-1321. doi : 10.2991/assehr.k.210805.206
187. Ural G, Akduman GG, Sarıbaş MŞ. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*. 2020; 24(83): 323-342.
188. Karaoğlu B, Pepe O. Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2020; 14(2): 214-224.
189. Hacıfazlıoğlu Ö, Kararımak Ö, Öztapak M. Göç olgusu bağlamında lise öğrencilerinin aile profilleri ve akademik başarı durumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015; 12-2(24): 81-97.
190. Pala NM. PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi; 2008.
191. Anıl D. Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*. 2009; 152(34): 87-100.
192. Ural A, Çınar FN. Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2014; 3(4): 41-56.
193. Aslanargun E, Bozkurt S, Sarıoğlu S. Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2016; 9(3): 215-234. doi: 10.12780/uusbd.46319
194. Sarier Y. Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2016; 31(3): 1-19. doi: 10.16986/HUJE.2016015868
195. Öksüzler O, Sürekçi D. Türkiye'de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*. 2010; 47(543): 79-89.
196. Türkoğlu Ö. Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Beykent Üniversitesi; 2008.
197. Ülker M. Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi; 2019.
198. Çimen S. Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi; 2011.

199. Uzun N, Keleş Ö. Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2010; 30(2): 1-16.
200. Özkan E, Yıldırım S. Geometri başarısı, geometri öz-yeterliği, ebeveyn eğitim durumu ve cinsiyet arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2013; 46(2): 249-261. doi: 10.1501/Egifak\_0000001304
201. Aydın B. Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi; 2007.
202. Erkan S. Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011; 40: 186-197.
203. Dursun Ş, Dede Y. Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2004; 24(2): 217-230.
204. Şahin A. İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi. farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi. *Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2011; 2(1): 178-188.
205. Barry J. The effect of socio-economic status on academic achievement [Master's thesis]. Kansas: Wichita State University; 2005.
206. Akyürek, Mİ. Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2020; 4(1): 1-9.
207. Hartlap S. Snavsız meslek yüksekokulları içerisinde yer alan el sanatları bölümü öğretim programında öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre akademik başarıyı etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2007.
208. Delen E, Liew J. The use of interactive environments to promote self-regulation in online learning: a literaturereview. *European Journal of Contemporary Education*. 2016; 15(1): 24-33. doi: 10.13187/ejced.2016.15.24
209. Bol L, Garner JK. Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal of Computing in Higher Education*. 2011; 23: 104-123. doi: 10.1007/s12528-011-9046-7
210. Bulut SS, Alban GB. Lise öğrencilerinin ders çalışmaya, desteklenmeye ve güdülenmeye ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2021; 19(1): 123-144. doi: 10.37217/tebd.815652
211. Yavuz M, Gülmez D, Özkaral TC. Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2016; 24(4): 1655-1672.
212. Salikhova NR, Lynch MF, Salikhova AB. Psychological aspects of digital learning: a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Technology*. 2020; 12(2): 1-13. doi: 10.30935/cedtech/8584
213. AlMahdawi M, Senghore S, Ambrin H, Belbase S. High school students' performance indicators in distance learning in chemistry during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*. 2021; 11(672): 1-26. doi: 10.3390/educsci11110672
214. Annand D. Social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2011; 12(5): 40-56. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i5.924>
215. Akyol Z, Garrison DR. Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Intent and Higher Education*. 2011; 14: 183-190. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.01.005
216. Garrison DR, Anderson T, Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 1999; 2(2-3): 87-105. doi:10.1016/S1096-7516(00)00016-6



217. Anderson T, Rourke L, Garrison DR, Archer W. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Online Learning*. 2001; 5(2): 1-17. doi: 10.24059/olj.v5i2.1875
218. Garrison DR, Cleveland-Innes M, Fung TS. Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*. 2010; 13: 31–36. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.002
219. Koca F, Dadandı İ. Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*. 2019; 18(1): 241-252. doi: 10.17051/ilkonline.2019.527207
220. Steinmayr R, Crede J, McElvany N, Wirthwein L. Subjective well-being, test-anxiety, academic achievement: testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*. 2016; 6(1994): 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01994
221. Yu F, Patterson D. Examining adolescent academic achievement: a cross-cultural review. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 2010; 18(3): 324-327. doi: 10.1177/1066480710372071

## 8. EKLER

### EK-1: Gönüllü Katılım Ebeveyn Formu

#### Değerli Anne ve Babalar<sup>1</sup>,

Yüksek lisans tez çalışması kapsamında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi E. Helin YABAN danışmanlığında yürütülecek olan bu yüksek lisans tez çalışmasında, ergenlik dönemindeki çocukların uzaktan eğitim sürecinde kendilerini nasıl düzenledikleri, motivasyonel stratejileri ve bunların akademik başarıları ile ilişkileri ile ilgili bilgi toplamak amaçlanmaktadır. Bu nedenle, çocuğunuza bu konularla ilgili sorular ve görüşleri sorulmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alındıktan sonra sizlere sunulan soru formlarındaki soruların hiçbiri çocuğunuzun gelişimini olumsuz yönde etkilememektedir.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Soru formlarında sizin ve çocuğunuzun kimliğini açığa çıkaran herhangi bir bilgi istenmemektedir. Soru formlarına verilecek yanıtlar tamamen gizli tutulacak, kimseyle paylaşılmayacak, toplu olarak değerlendirilecektir. Çalışmanın sonuçları, yalnızca araştırmacı tarafından değerlendirilecek ve yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bireysel olarak araştırma sonuçları hakkında bilgi almak, sorularınız ve önerileriniz için aşağıda verilen iletişim bilgilerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Soru formlarını doldurmanın size ve çocuğunuza doğrudan bir yarar sağlamasa da çocuklarımızı daha iyi anlamamıza, daha iyi yetişmeleri için gereken koşulların sağlanmasına ve bilime katkı sağlayacağını lütfen unutmayınız. Lütfen, çocuğunuzun ve sizin araştırmaya katılım kararınızı aşağıdaki kısmı doldurarak belirtiniz. Çalışmaya katılarak sağladığınız katkılar için çok teşekkür ederim.

Saygılarımızla,

Tuğçe GÜR (Yüksek Lisans Öğrencisi)

E. Helin YABAN (Dr. Öğr. Üyesi- Tez Danışmanı)

Tarih :

Araştırmacı Bilgileri :

E. Helin YABAN

Hacettepe Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

İletişim :

E-posta:

Tuğçe GÜR

Hacettepe Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

İletişim :

E-posta:

Velinin Adı-Soyadı:

Telefon numarası:

Adres :

E-posta:

Çocuğumun yukarıda sözü edilen araştırmaya katılmasını

Kabul ediyorum

Kabul etmiyorum

Adını-Soyadını vermek istemeyen veliler rumuz kullanabilirler.

<sup>1</sup>Anne babanın olmadığı durumlarda formlar çocuğun velisi tarafından da doldurabilir.

## EK-2: Gönüllü Katılım Ergen Formu

### Merhaba,

Bu çalışma, sen ve senin yaşındaki bireylerin uzaktan eğitim sürecinde derslerde kendinize hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmada kendinizi nasıl kontrol ettiğinizin ve düzenlediğinizin ele alındığı bir çalışmadır. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi E. Helin YABAN danışmanlığında yürütülecek olan bu yüksek lisans tez çalışmasının amacı, sen ve senin yaşındaki bireylerin uzaktan eğitim alma süreci, sürece yönelik görüşleri, derslere yönelik hedef belirlemeleri, hedeflere ulaşmada kendilerini kontrol etme durumları ve ders başarılarını nelerin etkilediğine yönelik bilgi toplamaktır. Sana, bu konularla ilişkili olan bazı sorular ve görüşlerin sorulmaktadır. Soruları cevaplamak toplamda 15-20 dakikanı alacaktır.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alındıktan sonra soru formları sunulmuştur. Soru formlarında senden kimliğini açığa çıkaran herhangi bir bilgi istenmemektedir. Soru formlarına vereceğin yanıtlar tamamen gizli tutulacak, ailen ve öğretmenlerinle ya da başka kimseyle paylaşılmayacaktır. Yanıtlar toplu olarak değerlendirilecektir. Çalışmanın sonuçları, yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilecek ve yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Aklına takılan herhangi bir soruyu verilen iletişim bilgilerinden araştırmacılara ulaşarak sorabilirsin. Soru formlarını doldururken sorulardan ya da herhangi bir nedenden dolayı devam etmek istemezsen yanıtlamayı bırakabilirsin.

Soru formlarını doldurmak sana doğrudan bir yarar sağlamasa da sen ve senin yaşındaki diğer kişileri daha iyi anlamamıza, daha iyi yetişmeniz için gereken koşulların sağlanmasına ve bilime katkı sağlayacaktır.

Lütfen, formlarda yer alan soruların doğru ya da yanlış yanıtları olmadığını ve içtenlikle yanıt vermenin çalışma için oldukça önemli olduğunu unutma. Verilen iletişim bilgilerinden araştırmacılara ulaşarak araştırma sonuçlarına dair bilgi edinebilirsin.

Çalışmaya katılarak sağladığın katkı için çok teşekkürler.

Saygı ve Sevgilerimizle,

Tuğçe GÜR (Yüksek Lisans Öğrencisi)

E. Helin YABAN (Dr. Öğr. Üyesi- Tez Danışmanı)

Tarih :

Araştırmacı Bilgileri :

E. Helin YABAN

Hacettepe Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

İletişim :

E-posta:

Tuğçe GÜR

Hacettepe Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

İletişim :

E-posta:

Katılımcı

Adı- Soyadı :

Adres :

Tel. :

Ben \_\_\_\_\_ (Adın- Soyadın), yukarıda sözü edilen

araştırmaya katılmayı

Kabul ediyorum

Kabul etmiyorum

Adını-Soyadını vermek istemeyen katılımcılar rumuz kullanabilirler.

Kabul ediyorum'u seçen katılımcılar bir sonraki aşamada demografik ve kişisel bilgi formu ile ölçeklere ulaşabileceklerdir.

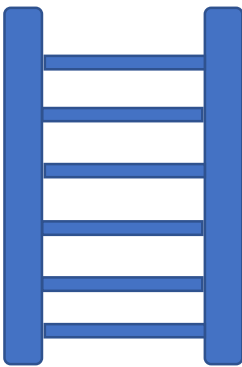
### EK-3: Demografik ve Kişisel Bilgi Formu

1.) Cinsiyetiniz : Kız ( ), Erkek ( )

2.) Yaşınız :

3.) Anne ve babanızın öğrenim durumu:	Anne	Baba
a) Okuma-yazma bilmiyor	( )	( )
b.) Okur-yazar	( )	( )
c.) İlkokul mezunu	( )	( )
d.) Ortaokul mezunu	( )	( )
e.) Lise ve dengi okul mezunu	( )	( )
f.) Üniversite mezunu	( )	( )
g.) Yüksek lisans-doktora mezunu	( )	( )

4.) *Aşağıda bulunan merdiven görselinin en alt iki basamağı düşük, orta iki basamak orta ve en üst iki basamak yüksek sosyoekonomik düzeyi göstermektedir. Bu koşulu göz önünde bulundurarak lütfen kendinizi ve ailenizi gelir, mesleki ve eğitim açısından içinde bulunduğunuz toplumun geride kalan kesimine göre nerede görüyorsanız işaretleyiniz.*



1 ( ), 2 ( )

3 ( ), 4 ( )

5 ( ), 6 ( )

5.) Rumuz :

6.) Gittiğiniz lise türü : Anadolu Lisesi ( )

Fen Lisesi ( )

Sosyal Bilimler Lisesi ( )

7.) Sınıf düzeyi : Lise 1 ( ) Lise 2 ( ) Lise 3 ( ) Lise 4 ( )

8.) Bulduğunuz ilçe : Altındağ ( ) Mamak ( ) Çankaya ( ) Yenimahalle ( ) Etimesgut ( )

*Aşağıdaki sorular uzaktan eğitim sürecine katılımınız ve uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Size en uygun seçeneği ( 0 hiçbir zaman- 10 her zaman) işaretleyiniz.*

9.) Uzaktan eğitim programında, bir haftada katılmanız gereken 40 saatlik ders programı bulunmaktadır. Sizin uzaktan eğitime katılma sıklığınız nedir?

Haftada 1-5 saat ( )

Haftada 5-10 saat ( )

Haftada 10-15 saat ( )

Haftada 15-20 saat ( )

Haftada 20-25 saat ( )

Haftada 25-30 saat ( )

Haftada 30-35 saat ( )

Haftada 35-40 saat ( )

**10.)** Süreçte uzaktan eğitim dışında herhangi bir özel ders aldınız mı ?

Evet ( ) Hayır ( )

**11.)** Evet ise ne sıklıkla aldınız?

Hiç almadım ( )

Haftada 1 saat ( )

Haftada 2 saat ( )

Haftada 3 saat ve daha fazla ( )

*Aşağıdaki sorular uzaktan eğitim ortamları ile geleneksel sınıf ortamlarının karşılaştırılmasına yönelik görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır.*

**12.)** Uzaktan eğitimde geleneksel sınıf ortamına göre öğretmene soru sorma sıklığınızı derecelendiriniz.

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**13.)** Uzaktan eğitimde geleneksel sınıf ortamına göre düşüncenizi ifade etme sıklığınızı derecelendiriniz.

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**14.)** Uzaktan eğitimin geleneksel sınıf ortamına göre etkili olma derecesi nedir?

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**15.)** Uzaktan eğitimin daha yaygın hale gelmelidir düşüncesini derecelendiriniz.

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**16.)** Uzaktan eğitimin sizin motive olmanıza etkisini derecelendiriniz.

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**17.)** Uzaktan eğitim ortamında geleneksel sınıf ortamına göre öğretmenden geri bildirim alma sıklığınızı derecelendiriniz.

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**18.)** Uzaktan eğitim ortamında geleneksel sınıf ortamına göre derse katılma isteğinizi derecelendiriniz.

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**19.)** Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimdeki disiplin kadar etkili olma durumunu derecelendiriniz.

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**20.)** Uzaktan eğitim sırasında teknik sorunlar nedeni ile eğitim alma da sorun yaşama durumunu derecelendiriniz.

0(), 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 10()

**21.)** Evde sizin haricinizde uzaktan eğitim alan kaç kişi var?

0 : ( ), 1( ), 2( ), 3 ( ), 3 ve yukarısı ( )

**22.)** Uzaktan eğitim alan her öğrenci için evde yeterli bilgisayar/tablet/telefon var mı?

Evet ( ), Hayır ( )

**EK-4: Akademik Alanda Kendini Düzenleme  leği**

AŖađıda harflerle belirtilen ve koyu renkle basılmıŖ soruları dikkatle okuyunuz ve her sorunun altında yer alan olası yanıtı <u>hiçbirini</u> atlamayacak Ŗekilde, her biri için kendinize en uygun bulunduğunuz sayıyı daire içine alarak belirtiniz.	Çok Doğru	Oldukça Doğru	Biraz Doğru	Pek Doğru Değil	Doğru Değil	Hiç Doğru Değil
<b>A. Ev �devimi niçin yaparım?</b>						
1. Çünkü �ğretmenimin benim iyi bir �ğrenci olduğumu d�Ŗ�nmesini isterim.	1	2	3	4	5	6
2. Çünkü ev ödevimi yapmazsam baŖım derde girer, sorun yaŖarım.	1	2	3	4	5	6
3. Çünkü zevkli.	1	2	3	4	5	6
4. Çünkü ev ödevimi yapmazsam kendimi kötü hissederim.	1	2	3	4	5	6
5. Çünkü konuyu anlamak isterim.	1	2	3	4	5	6
6. Çünkü (ev �devi) benden yapmam istenen Ŗeydir.	1	2	3	4	5	6
7. Çünkü ev ödevimi yapmaktan hoŖlanırım.	1	2	3	4	5	6
8. Çünkü ev ödevimi yapmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6



B. Öğretmenin sınıfta verdiği alıştırmaları niçin yaparım?	Çok Doğru	Oldukça Doğru	Biraz Doğru	Pek Doğru Değil	Doğru Değil	Hiç Doğru Değil
9. Öğretmenin bana bağırmaması için yaparım.	1	2	3	4	5	6
10. Çünkü öğretmenin benim iyi bir öğrenci olduğumu düşünmesini isterim.	1	2	3	4	5	6
11. Çünkü yeni şeyler öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5	6
12. Çünkü alıştırmaları yapmamış olmaktan dolayı utanırım.	1	2	3	4	5	6
13. Çünkü eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
14. Çünkü bu bir kuraldır.	1	2	3	4	5	6
15. Çünkü sınıfta alıştırmaya yaptıktan zevk alırım.	1	2	3	4	5	6
16. Sınıfta alıştırmaya yapmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6

<b>C. Sınıfta sorulan zor soruları yanıtlamak için niçin çabalarım?</b>		<b>Çok Doğru</b>	<b>Oldukça Doğru</b>	<b>Biraz Doğru</b>	<b>Pek Doğru Değil</b>	<b>Doğru Değil</b>	<b>Hiç Doğru Değil</b>
17.	Çünkü diğer öğrencilerin benim akıllı biri olduğumu düşünmelerini isterim.	1	2	3	4	5	6
18.	Çünkü çabalamadığım zaman kendimden utanırım.	1	2	3	4	5	6
19.	Çünkü zor soruları yanıtlamaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5	6
20.	Çünkü benden beklenen budur.	1	2	3	4	5	6
21.	Bildiğimin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu anlamak için	1	2	3	4	5	6
22.	Çünkü zor soruları yanıtlamak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
23.	Çünkü sınıfta sorulan zor soruları yanıtlamaya çalışmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
24.	Çünkü öğretmenin benim hakkımda hoş şeyler söylemesini isterim.	1	2	3	4	5	6
<b>D. Okulda iyi olmak için neden çabalarım?</b>		<b>Çok Doğru</b>	<b>Oldukça Doğru</b>	<b>Biraz Doğru</b>	<b>Pek Doğru Değil</b>	<b>Doğru Değil</b>	<b>Hiç Doğru Değil</b>
25.	Çünkü benden beklenen şey budur.	1	2	3	4	5	6
26.	Çünkü böylece öğretmenlerim benim iyi bir öğrenci olduğumu düşüneceklerdir.	1	2	3	4	5	6
27.	Çünkü okuldaki çalışmalarını en iyi şekilde yapmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5	6
28.	Çünkü okulda iyi olmazsam başımı derde sokarım	1	2	3	4	5	6
29.	Çünkü okulda iyi olmazsam kendimi gerçekten kötü hissederim.	1	2	3	4	5	6
30.	Çünkü okulda iyi olmaya çabalamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
31.	Çünkü okulda iyi olursam kendimle gerçekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
32.	Çünkü okulda iyi olursam karşılığında bir ödül alabilirim.	1	2	3	4	5	6

### EK-5: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

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

1	2	3	4	5	6	7
<i>bana hiç uymuyor</i>						<i>bana tamamen uyuyor</i>

1. Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştığımda derslerde başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
4. Derslerde öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
5. Derslerde öğrendiklerimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6. Derslerde öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Derslerde öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7

<b>8.</b> Derslerde çok başarılı olmayı umuyorum.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>9.</b> Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>10.</b> Daha fazla çalışmayı gerekirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>11.</b> Derslerde verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>12.</b> Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>13.</b> Derslerde iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>14.</b> Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

<b>15.</b> Derslerde öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>16.</b> Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>17.</b> Derslerde öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>18.</b> Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>19.</b> Derslerde ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>20.</b> Sınavlar beni çok endişelendirir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>21.</b> Derslerin konularını anlamak benim için önemlidir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

<b>22.</b> Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>23.</b> Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>24.</b> Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>25.</b> Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>26.</b> Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

<b>27.</b> Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>28.</b> Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>29.</b> Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>30.</b> Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>31.</b> Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>32.</b> Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>



<b>33.</b> Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>34.</b> Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>35.</b> Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>36.</b> Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>37.</b> Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>38.</b> Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

<b>39.</b> Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekilde getirmeye çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>40.</b> Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>41.</b> Derslerde bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>42.</b> Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>43.</b> Bir dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>44.</b> Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

**EK-6: Akademik Başarı Ölçümü**

*Aşağıdaki soru, uzaktan eğitimin akademik başarınızla ilişkisini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Lütfen, belirtilen tarihlerdeki e-okul dönem ağırlıklı not ortalamanızı yazınız.*

2019-2020 eğitim öğretim yılı, (1. Yarıyıl: Eylül-Ocak)

dönem sonu ağırlıklı not ortalaması (100 üzerinden) =

2020-2021 eğitim öğretim yılı, (1. Yarıyıl: Eylül-Ocak)

dönem sonu ağırlıklı not ortalaması (100 üzerinden) =

**EK-7: Covid-19 Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyon İzni****Bilimsel Araştırma Başvurusu** > Gelen Kutusu x**Bilimsel Araştırma Başvurusu**

14 Şubat Paz 23:24 (2 saat önce)



Alıcı: ben ▾

Sayın İlgili,

Bilimsel Araştırma Platformuna yapmış olduğunuz başvuru incelenmiştir.

Bu çalışmayı yapmanız Bakanlığımızca uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanızın gerektirdiği diğer tüm süreçlerin (etik kurul, etik komisyon, faz çalışması, diğer izinler vb.) tamamlanması konusunda araştırmacı/lar sorumludur.

Açıklama :

Form Adı :

Başvuru Formu için [tıklayınız](#).Başvuru Formunuzu <https://bilimselarastirma.saglik.gov.tr/> adresinden görüntüleyebilirsiniz.

İlginiz ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

T.C. Sağlık Bakanlığı

Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Not: Bu ileti Bilimsel Araştırmanızın Değerlendirilmesinin tamamlanması nedeniyle sistem tarafından otomatik gönderilmiştir. Lütfen bu iletiyi

cevaplamayınız.

## EK-8: Etik Komisyon İzni



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001480828  
Konu : Tuğçe GÜR (Etik Komisyon İzni)

4.03.2021

### SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 12.01.2021 tarihli ve E-68552689-300-00001397740 sayılı yazınız.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim elemanlarından **Dr. Öğr. Üyesi Helin YABAN**'ın danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi **Tuğçe GÜR** tarafından yürütülen "**Uzaktan Eğitimin Ergenlerde Akademik Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ve Akademik Başarı ile İlişkisinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Şubat 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik iznali suretine <https://www.turkiye.gov.tr/ba-dbyz> adresinden 5c364050-1022-4b9d-b46d-fccb643497m kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 4024271A-396A-402F-9FC1-593B935B1CD2

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ba-dbyz>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: [yzarind@hacettepe.edu.tr](mailto:yzarind@hacettepe.edu.tr) İnternet Adresi: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr) Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Aç: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr)

Telefon: 0312 305 3000-3002 Faks: 0312 311 9992

Kap: [hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr)

Telefon: 0312 305 1008



## EK-9: MEB Araştırma İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-23405601  
Konu : Araştırma İzni

31.03.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 18.03.2021 tarihli ve 00001503836 sayılı yazımız.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Tuğçe GÜR'ün "**Uzaktan Eğitimin Ergenlerde Akademik Kendini Düzenleme Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ve Akademik Başarı İle İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Mamak, Altındağ İlçelerine bağlı liselerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Ek:  
Uygulama Araçları

Dağıtım:  
Gereği:  
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:  
Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Mamak, Altındağ  
İlçe MEM

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon No : 0 (312) 306 89 07 Bilgi için: D. KARAGÜZEL  
E-Posta: [istatistik06@meb.gov.tr](mailto:istatistik06@meb.gov.tr) Unvan : Memur  
Kıp Adresi : [meb@hul1.kip.tr](mailto:meb@hul1.kip.tr) İnternet Adresi: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) Faks: \_\_\_\_\_  
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 962e-4a0d-3381-9286-9ca5 kodu ile teyit edilebilir.

**EK-10: Orijinallik Raporu Örneği****Dijital Makbuz**

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şoyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Tuğçe Gür  
Ödev başlığı: UZAKTAN EğİTİMİN ERGENLERDE AKADEMİK KENDİNİ DÜZE...  
Gönderi Başlığı: UZAKTAN EğİTİMİN ERGENLERDE AKADEMİK KENDİNİ DÜZE...  
Dosya adı: TUGCE\_GUR\_TEZ\_turnitin.docx  
Dosya boyutu: 341.95K  
Sayfa sayısı: 119  
Kelime sayısı: 31,035  
Karakter sayısı: 218,664  
Gönderim Tarihi: 07-Oca-2022 01:32ÖS (UTC+0300)  
Gönderim Numarası: 1738466026



## UZAKTAN EĞİTİMİN ERGENLERDE AKADEMİK KENDİNİ DÜZENLEME, MOTİVASYONEL STRATEJİLER KULLANMA BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

### ORJİNALLİK RAPORU

%4	%3	%2	%1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

### BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to TED Üniversitesi Öğrenci Ödevi	%1
2	www.efdergi.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
5	www.jret.org İnternet Kaynağı	<%1
6	DÜNDAR, Şahin, KABAPINAR, Yücel and DENİZ, Levent. "Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi: Öğrenci Algıları", Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017. Yayın	<%1
7	paperzz.com İnternet Kaynağı	<%1



## 9. ÖZGEÇMİŞ

