



# TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

## Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Ve Öğrenmede GÜdülenme Düzeylerinin İncelenmesi

### Investigation Of Fine Art Faculty Students ' Self-Regulation Skills And Learning Motivation Levels

Öğr. Gör. Tuncay ÇİCEK, Gaziantep Üniversitesi, alpage\_25@hotmail.com

#### Özet

Bu çalışmada Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerini öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerini incelenmesi hedeflenmiştir. Öz-düzenleme becerileri öğrenme sürecini yönetmede ve akademik başarıyı sağlamada etkili olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Motivasyon bir işi başlama, sürdürme ve zorluklar ile karşılaşıldığına vazgeçmeme de etkilidir. Öğrencileri her ne kadar bilişsel ve duyuşsal becerileri sahip olsa da bunu kullanmayı sürdürmede motivasyon etkili bir araçtır. Yapılan çalışmalarda motivasyonun akademik başarının öngörücüsü olduğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin öz-düzenleme beceri düzeyleri ve öğrenmede güdülenme düzeyleri Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen ölçek ile belirlemeye çalışıldı. Araştırma örneklemini Gaziantep Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim görmekte olan 147 öğrencidir. Ayrıca öğrencileri öğrencilerin öz-düzenleme beceri düzeyleri ve öğrenmede güdülenme düzeyleri cinsiyete, devam ettikleri bölümlere ve akademik başarılarına göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışıldı. Analiz kısmında; iki değere sahip değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi yapılırken iki değerden fazla olanlar için ise tek-yönlü varyans analizi yapıldı. Güdülenme Düzeyleri toplam puanları ile öz-düzenleme becerileri toplam puanları arasındaki ilişki düzeyi belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz-düzenleme ile güdülenme arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Katılımcılar öz-düzenleme becerilerini az sergilemektedirler ve katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları cinsiyetlerine, devam ettikleri bölümlere ve akademik başarılarına göre kısmen değişmektedir. Bununla birlikte güdülenme puanlarının ise cinsiyete ve bölümlere göre değişmediği fakat akademik başarılarına göre kısmen değiştiği belirlenmiştir.

#### Abstract

In this study, it was aimed to examine the levels of self-regulation skills and leaning motivation of students of fine arts faculty. There are studies that focus on self-regulation skills in managing the learning process and on academic success. Motivation is also effective in starting, maintaining, and giving up on challenges. Although students have cognitive and affective abilities, motivation is an effective tool to continue to use it. Findings suggest that motivation is predictor to academic achievement. In this study, it was tried to determine students self-regulation skill level and learning motivation level by scale that developed by Erdoğan (2012). Research sample: 147 students attending at Gaziantep University Fine Arts Faculty. In addition, students' self-regulating skill levels and learning motivation levels were tried to be determined according to the gender, the departments they attended and the academic achievement. In the analysis section; independent sample t-test for two-valued variables and one-way ANOVA for more than two values were used. The Pearson Correlation coefficient was calculated to determine the level of the correlation between the total scores of motivation levels and the total scores of self-regulation skills. According to the results of the research, there is a positive relationship between self-regulation and learning motivation. Participants

*exhibit less self-regulation skills and participants' self-regulation skill scores vary in part according to their gender, their attendance, and their academic achievement. However, it was determined that the motivation scores did not changed according to the gender and the departments but they changed partly according to the academic achievements.*

## Giriş

Eğitime ilişkin olana akademik çalışmalarda hedef öğrenme süreçlerinin incelenerek öğrenme ürünlerini en üst seviyeye çıkarmaktır. Akademik süreçlerde öğrenen bireylerin aktif olması ve süreçte olması gerekenleri kendinin kontrol etmesinin öğrenme ürünlerindeki etkisi yadsınamaz. Öğrenenlerin neler yapması gerektiğine ilişkin bir çok teori ya da model bulunmaktadır. Farklı güdülenme teorileri ve yapıları öğrencilerin akademik başarı için motive olmalarının nasıllığını ve nedenini anlayabilmek amacıyla ileri sürülmüştür (Pintrich, 2003). Bu modellerde bakış açıları söz konusu olan ifadelerden bir kaç: öz-düzenleme, öz-yönelimli öğrenme, güdülenme, üst biliş stratejileri gibi kavramlardır. Öğrencilerin okuldaki başarıları bir kaç önemli alandaki öz-düzenleme becerilerinin etkin şekilde kullanılmasına bağlıdır (Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2010).

Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Ausubel'in sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımının her ikisinde de öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılması, öğrencilerin ön öğrenmelerinin harekete geçirilmesi ve yeni öğrenmelerle ilişkilerinin kurulması, dolayısıyla anlamlı öğrenmenin oluşturulması önemle vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2007). Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğu dikkate alındığında, bireyin öğrenme sürecini yönlendirme becerisini kazanması bu noktada da öz-düzenleyici öğrenme kavramı önem kazanmaktadır (Haşlamam & Aşkar, 2007). Özellikle, öz-düzenlemeli öğrenmenin bakış açısı sadece bilişsel değil aynı zamanda güdüsel ve duyuşsal faktörleri de içeren öğrenci öğrenmeleri üzerine daha kapsayıcı bir bakış açısına sahiptir (Pintrich, 2003).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında yer alan önemli kavramlardan biri olan öz-düzenleme, Senemoğlu (2007) tarafından "bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesi" olarak tanımlanmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme ve akademik başarı üzerine yapılan araştırmalarda her zaman güncelliğini korumakta ve çalışmalar sürdürülmektedir (Muis, Winne, & Jamieson-Noel, 2007; Schunk & Zimmerman, 1998; Şeker, 2017; Winne & Hadwin, 2012). Öğrencilerin çaba gerektiren daha zor öğrenme konularının üstesinden gelmesinin ya da bu konular karşısında çaresiz kalıp geri çekilmesinin arkasında, yetenek dışında başka faktörlerin de etkili olduğu görülmektedir (Dweck, 1986).

Öncelikle öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin alan taraması sunulacak, daha sonra ise güdülenmeye ilişkin bilgiler sunulacaktır. Son bölümde ise alan taramasında yapılan çalışmalara ilişkin kısa bilgiler sunulacaktır.

### Öz-düzenleme

Öz-düzenlemeli öğrenme öğrenenlerin aktif rolünün önemini vurgulayan çok yönlü bir yapı olarak kabul edilmektedir (Greene & Azevedo, 2007; Kauffman, 2004; Winne, 2010; Zimmerman, 2008). Schunk ve Zimmerman (1989) öz-düzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerin belirlemiş olduğu amaca yönelik olarak düşünce, duygu ve eylemlerin sistematik olarak kendi kendine üretilmesi anlamında kullanmaktadır (Schunk & Zimmerman, 1998). Öz-düzenlemeli öğrenmenin birçok farklı ve yaygın modelin öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve performanslarını düzenleyerek nasıl sorumlu öğrenenler olacağını tanımlamak için önerileri bulunmaktadır (Azevedo, Moos, Johnson, & Chauncey, 2010; Muis vd., 2007). Zimmerman (2000b)'a göre öz-düzenlemeye ilişkin geliştirilen teoriler öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili farklı perspektifler

sunmalarına rağmen, ekseriyetle öz-düzenlemeli öğrenenlerin aktif bir şekilde bilgiyi oluşturdukları ve akademik öğrenmelerini kontrol ve düzenlemek için biliş ve üstbilişe ait çeşitli stratejiler kullandıklarıyla ilgili görüş paylaşmaktadırlar. Boekaerts (1999)'a göre öz-düzenlemeli öğrenmede psikolojik işlevi olan üç alan bulunmaktadır: biliş, üstbiliş ve güdü (Boekaerts, 1999).

Öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (Ainley & Patrick, 2006). Öz-düzenlemeyi öğrenmenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, üç bileşen sınıf performansı için özellikle önemli görülmektedir. Birincil olarak, öz-düzenlemeyi öğrenme öğrencilerin bilişlerini planlama, izleme ve gözden geçirme için üstbilişsel stratejileri içerir. Öğrencilerin sınıf içi akademik görevlerindeki çaba yönetimi ve kontrolü diğer bir önemli bileşen olarak görülmektedir. Öz-düzenlemeyi öğrenmenin üçüncü önemli yönü; öğrencilerin materyali öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandığı gerçek bilişsel stratejilerdir (Çiltaş, 2011).

Öz-düzenleyici öğrenci optimum öğrenme deneyimi için sadece görevin gereklerini değil kendi ihtiyaçlarını da düzenleyen öğrenci olarak tanımlanmaktadır (McCann & Garcia, 1999). Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenciler, kendi öğrenmeleri sırasında üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak aktif katılım sergileyen öğrenciler olarak görülmektedir (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Schunk, 1989). Gerçekte, öz-düzenlemeci öğrenenler öğrenmeyi kontrol edilebilir süreç olarak görmektedir. Bu süreç boyunca öğrenenler kendi öğrenmelerini planlar, organize eder, izler ve değerlendirirler (Mega, Ronconi, & Beni, 2014). Kötü çalışma koşulları, kafa karıştıran öğretmenler ya da anlaşılması güç kitaplar gibi engellerle karşılaştıklarında bile başarılı olmanın bir yolunu bulurlar. Öğrenmeyi sistematik ve kontrol edilebilir bir süre olarak görürler ve başarılı olmak için daha fazla sorumluluk alırlar (Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2000a; Zimmerman & Pons, 1986).

Winne'na (1995) göre bütün öğrenciler düzenlemeli öğrenmede davranışlarını planlıyor, takip ediyor ve değerlendiriyor olarak görüldüklerinden dolayı öz-düzenleme ile iç içedir (Winne, 1995). Öz-düzenlemeli öğrenme reaktif olaydan çok proaktif süreçtir ki, öğrenciler hedef oluşturmak, strateji geliştirme ve seçme, etkililiği öz-izleme gibi akademik becerileri elde etmek için kullanılmaktadırlar (Zimmerman, 2008). Eğer öğrenciler istenen ve gerçek performansları arasında bir boşluk olduğunu fark ederlerse, öğrenme aktivitelerini istenen şekilde ayarlarlar. Etkili öğrenenler ayrıca dışsal olarak sağlanan geribildirimleri (örneğin, sınav notları, öğretmen ve arkadaşlarının çalışma üzerindeki yorumları) öz-değerlendirme performansları gibi kullanırlar (Butler, 2002). Ayrıca öz-düzenleme, öğrencilerin bir amacının olması ve öğrencilerin bu amaca ulaşmaya güdülenmiş olması; kendi yeteneklerine, öğrenmenin değerine, öğrenmeyi etkileyen faktörlere ve eylemlerinin beklenen ürünlerine yönelik olumlu inançlarının bulunması ve çabalarından dolayı gurur ve haz benzeri duygularının bulunması gibi güdülenme süreçlerini de içermektedir (Erdoğan, 2012).

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), alanyazında öğrencilerin akademik öğrenmelerine etkisi olan davranışlar üzerine yapılan çalışmaları incelemelerinin sonucunda, 14 kategoriden oluşan bir model önermişlerdir. Bu model Kendini Değerlendirme, Örgütlenme ve Dönüştürme, Amaç/Hedef Belirleme ve Planlama, Bilgiyi Arama/Araştırma, Kendini gözleme ve Öğrenme Kaydını tutma, Çevreyi Düzenleme, Sonuçlara Göre Plan Yapma, Tekrarlama ve Ezberleme, Yardım Alma, Gözden geçirme alt boyutlarını içermektedir (Zimmerman & Pons, 1986).

Davranışsal öz-düzenleme, öz-gözlemi ve bireyin öğrenme yöntemi gibi performans süreçlerinin stratejik düzenlenmesini ifade ederken, diğer yandan çevresel öz-düzenleme, çevresel koşulların ya da sonuçların gözlemlenmesini ve düzenlenmesini içermektedir (Erdoğan, 2012). Öğrenciler öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarının bir parçası olarak çeşitli bilişsel, üstbiliş ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kaynak yönetimini kullanabilirler (Broadbent & Poon, 2015).

Öz-düzenleyerek öğrenmenin önemli özelliği olarak, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmeleri ve düzenlemeleri için değişik bilişsel ve üstbilişsel becerileri/stratejileri kullanmaları gösterilmektedir (Schunk & Zimmerman, 1998). Bu bilişsel ve üstbilişsel beceriler/stratejiler bu çalışmada öz-düzenleyici öğrenme becerileri/stratejileri boyutunu oluşturmaktadır ve bu becerilere/stratejilere bundan sonra öz-düzenleyici öğrenme becerileri denilecektir (Erdoğan, 2012).

Öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişki öz-düzenlemeli öğrenme üç önemli özelliğin üçlü etkileşimi aracılığıyla elde edilmesi sosyal bilişsel bakış açısıyla teorileştirilmiştir. Üç özellik ise öz-gözlem, öz-değerlendirme ve öz-etkileşimdir (Broadbent & Poon, 2015; Zimmerman, 1989). Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin uygulanması geleneksel öğrenme ortamlarında tipik olarak yüksek akademik başarının tahmin edicisi olarak görülmektedir. Zaman yönetimi, üstbiliş, eleştirel düşünme ve emek düzenlenmesine ilişkin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri çevrimiçi öğrenme bağlamında akademik başarı ile önemli pozitif korelasyon olduğu fakat geleneksel sınıf ortamına göre etki büyüklüğü daha küçük olduğu bulunmuştur (Broadbent & Poon, 2015).

Weinstein ve Meyer (1991;akt. Erdoğan, 2012), birçok tanımın arasında, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin dört ortak özelliğinin bulunduğunu öne sürmektedir. Birinci ortak özellik, bu stratejilerin amaca yönelik olmasıdır. Öğrenciler belirli bir standart performansa ya da öğrenme amacına ulaşmaya çalışırken öğrenme stratejilerini işe koşarlar. İkinci ortak özellik, bu stratejilerin kullanımında bir niyetin olmasıdır. Öğrenciler, önceki görevlerden edindikleri deneyimleri ya da değişik stratejilerin önceki kullanımlarını düşünerek, kendilerinde var olan strateji repertuarının içinden belirli bir stratejiyi kasıtlı olarak seçerler ve uygularlar. Üçüncü ortak özellik, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin çaba gerektirmesidir. Belirli bir stratejinin seçilmesi ve işe koşulması için yeterli güdülenmeye ve o stratejinin kullanılmasının devam ettirilmesine yönelik bağlılığa/adanmışlığa ihtiyaç vardır. Bu çaba ayrıca zaman ve ilave enerji gerektirmektedir. Son ortak özellik ise, stratejilerin duruma dayalı olmasıdır. Stratejinin uygulanacağı durum görevden göreve değişebilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin, koşulların gereklerini karşılamak için sürekli ve döngüsel olarak öz-gözlem, öz-yargılama ve öz-tepkide bulunmaya ihtiyaçları bulunmaktadır.

Sonuç olarak, geliştirilen modellerde duygular öz-düzenlemeli öğrenme, motivasyon, ve akademik başarı çok yakın ilişkilidir. Öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin etkin olmasında motivasyonunda etkisi vardır. Kuramlara göre öz-düzenlemeli öğrenciler gerekli gördüklerinde kendi motivasyon araçlarını da ayarlayabilmelidir. Bu bağlamda motivasyon boyutunun da incelenmesi gerekmektedir.

### *Güdülenme*

Senemoğlu (2007), bazen öğrencilerin uygun bilişsel öğrenme becerilerini kullansa da öğrenme amaçlarına ulaşmada zorluk yasayabildiklerine, bu güçlüklerin güdüsel ya da duyuşsal faktörlerden kaynaklanabildiğine dikkat çekmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin kullanımının, normalde harcanan zaman ve çabadan daha fazlasını gerektirdiğine; bu ilave zaman ve çabanın harcanması ve bunun sürdürülmesi için öğrencilerin değişik stratejileri kullanmaya yönelik güdülenmiş olmaları gerektiğine işaret etmektedir (Erdoğan, 2012). Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür. Bu güç organizmayı bir amaç için harekete geçirir. Öğrencilerin güdüsel inançları da akademik başarıyı elde etmek, teşvik etmek ve sürdürmek için güdülenmelerinde önemli bir rol oynar (Mega vd., 2014).

Öğrencilerin akademik başarı için nasıl ve neden motive olduklarını anlamaya çalışmak için farklı motivasyon teorileri ve yapılar ortaya konmuştur (Pintrich, 2003). Öğrenciler koşullu bir akademik görevi tamamlamak için dışsal ödül veya bazı olumlu faaliyetler yapmayı vaat ederek kendi dışsal motivasyonlarını artırmayı deneyebilir (Kuhl, 1984; Wolters, 1998); Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Araştırmalar içsel motivasyon yaşayan öğrencilerin akademik zorluklarla

karşılaştıklarında daha fazla ısrarcı davrandıklarını, daha güçlü akademik benlik algısına sahip olduklarını, daha yaratıcı davrandıklarını, görevlere daha gönüllü olduklarını ve daha yüksek akademik başarı sergilediklerini göstermektedir (Boyd, 2002; Goldberg ve Cornell, 1998).

Akademik öz-yeterlilik ve akademik motivasyon ile ilgili araştırmalar; ısrar, öğrenme ve başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Pajares & Schunk, 2001). Schunk (1991)'a göre akademik öz-yeterlilik ile motivasyon arasındaki ilişki karşılıklıdır ve bireyin beceri elde etmede ve bilgi kazanmada ilerlediğine ilişkin algısı, onun akademik öz-yeterliliğini arttırmaktadır (Schunk, 1991).

Öz-düzenlemeli öğrenmenin etkilerini inceleyen çalışmaların sonuçları, akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki genel olumlu etkileri olduğu konusunda tutarlıdır (Dignath & Büttner, 2008). Ayrıca, etkinlik ve motivasyon üzerine modellerin takip edilmesinin öğrenme üzerine faydaları araştırmalar ile gösterilmiştir (Schunk, 1991).

Motivasyon ve etkililiğin düzenlenmesi, başarı motivasyonu literatüründe (Pintrich ve Schunk, 2002; Wolters, 1998) ele alınan çeşitli motivasyonel inançları düzenleyen girişimleri içerir; amaç yönelimi (görev yapmak için amaçlar), öz-yeterlilik (bir görevi gerçekleştirmek için yeterlilik yargıları), görev zorluğu algıları, görev değer inançları (görevin önemi, yarar ve önemi hakkındaki inançlar), ve görevdeki kişisel çıkarlar (görevdeki kişisel çıkarlar). Öz-yeterlilik inançları da akademik motivasyon gibi önemli endeksleri etkileyen yakınsaklık göstermiştir (Zimmerman, 2000).

### *Özyeterlilik*

Öğrencilerin öz-düzenleme yapmaya yönelik güdülenmelerinin önemli ölçülerinden biri olarak kabul edilip yaygın bir şekilde üzerinde çalışılmış olan öz-yeterlilik (Zimmerman, 1989) öz-düzenleyerek öğrenmeye sosyal bilişsel yaklaşım çerçevesinde, öğrenci güdüsünün en nihai kaynağı olarak görülmektedir. Schunk ve Ertmer (2000, s. 634), öz-düzenlemenin her aşamasında öz-yeterliliğin etkili olduğunu söylemektedir. Öz-yeterlilik konusunda yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular, öz-yeterlilik ile öz-düzenleyerek öğrenme arasında olumlu bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Schunk & Ertmer, 2000). Sosyal bilişsel kuramcılar, özyeterliliğin öz-düzenlenmiş öğrenmeyi etkileyen anahtar bir değişken olduğunu varsaymaktadırlar (Zimmerman, 1989).

Akademik özyeterlilik, öğrencilerin belirlenen seviyelerde belirli akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarını ifade eder. Özyeterlilik, kendini düzenleyen öğrenme ile yakından bağlantılıdır. Öğrencilerin üniversitenin ilk yılında rapor ettikleri özyeterlilik düzeyi, performans açısından güçlü bir ön gördürücüdür. İyi akademik performans gösterme yeteneklerine güvenerek üniversiteye giren öğrenciler, daha iyi performans gösterebilirler (Mega vd., 2014). Özyeterlilik inancı yüksek düzeyde olan öğrenciler çok çalışır, zorluklarla karşılaştıklarında ısrarla çalışmalarını sürdürürler, öğrenme stratejilerini verimli kullanırlar ve başarılı olurlar (Zimmerman & Pons, 1986).

Özyeterlilik, kendini düzenleyen öğrenme ile yakından bağlantılıdır (Pintrich, 2004). Yetenekli olduklarına inanan öğrenciler, akademik çalışmalarını anlamaya çalışmak, akademik çalışmalarını planlamak, izlemek ve düzenlemek için daha çok kendi kendini düzenleyen olma olasılıkları vardır (Pintrich, 2003). Özyeterlilik inançları da hedef belirleme, öz-izleme, öz-değerlendirme ve strateji kullanımı gibi öz-düzenleyici süreçleri kullanarak öğrenme motive olma duygusunu öğrencilere sağlar (Zimmerman, 2000a).

Özyeterlilik inancı yüksek olan bireyler, düşük özyeterlilikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler. Özyeterlilik düzeyi, artan zorluk kelimeleri gibi belirli bir görevin zorluğuna olan bağımlılığını ifade eder; genellik, cebirden istatistik gibi faaliyetler arasında özyeterlilik inançlarının transfer

edilebilirliğine bağlıdır; algılanan etkinlik gücü, belirli bir görevi gerçekleştirme konusunda kişinin kesinlik miktarına göre ölçülür. Özyeterlik yargılarının bu özellikleri, görev özel, zorluk içinde farklılık ve güven derecesi yakalama soru formu öğeleri kullanılarak ölçülür (Zimmerman, 2000b).

#### *Başarı Amaçları/Amaç Yönelimleri*

Meece, Blumenfeld ve Hoyle (1988), yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulardan yola çıkarak, bireysel ihtiyaçları ve yeterliklerine ya da içinde buldukları durumun gerekliliğine bağlı olarak öğrencilerin farklı başarı amaçlarını güdebileceklerini vurgulamaktadır (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). Öğrenciler her zaman için üst düzey başarı hedeflememektedir ve kendileri için kabul edilebilir başarı hedefleri belirlemektedirler.

#### *Göreve Verilen Değer*

Göreve verilen değer üç bileşenin olduğu varsayılmaktadır: görevin önemli olduğuna dair öğrenenlerin algıları, göreve yönelik ilgi ve gelecekteki amaçlar için görevle ilgili algılanan fayda. Öğrencilerin görevlerle ilgili algıladıkları faydanın değişik zamanlar için farklı inançlar şeklinde olabileceğinin altını çizmektedir (Pintrich, 1999).

#### *Başarısızlığa Neden Bulma*

Licht ve Dweck (1984), çaresiz olarak nitelen performans amaçlı/yönelimli öğrencilerin ve öğrenme amacı güden tam öğrenme odaklı öğrencilerin başarısızlıklarına yükledikleri nedenlerin farklı olduğunu öne sürmektedirler. Başarısızlıklarına neden olarak yetenek, şans, sağlık ve dış ortamlar gibi kontrol edilemeyen faktörleri gösterdiklerinde kendi öğrenmelerinin ve çalışmalarının sorumluluğunu alma eğilimi göstermemektedirler (Licht & Dweck, 1984).

#### *Kaygı*

Araştırmalar kaygı gibi duyuşsal durumların öz-düzenleyerek öğrenmenin işlevini etkileyebileceğinin, değişik bilişsel ve üstbilişsel öğrenme süreçlerini engelleyebileceğinin altını çizmektedir. Ayazında akademik başarı ile ilgili öğrenci güdülenmesi boyutunda duyuşsal bileşen olarak kaygıyı da dâhil edilmiştir. Öz-düzenleme ve kaygı arasında anlamlı doğrusal ilişki elde etmeseler bile öz-yeterlik ve kaygı arasında olumsuz ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha az öz-düzenleme ve sebat gösterdiğini de eklenmiştir (Butler, 2002; Winne & Hadwin, 2012; Zimmerman, 1989).

#### *Yapılan Çalışmalar*

Alanyazın incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenmenin farklı öğretim kademelerinde araştırılmış (Artino Jr & Stephens, 2009; Haşlaman & Aşkar, 2007; Sağırlı-Özturan, Çiltaş, Azapağası, & Zehir, 2010; Sağırlı & Azapağası, 2009) olduğu görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin etkilerini inceleyen çalışmaların sonuçlarında, akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki genel olumlu etkileri (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008) olduğu tespit edilmiştir.

Haşlaman ve Aşkar (2007) tarafından yapılan “Programlama Dersi İle İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışma sonucuna göre yapısal eşitlik modelindeki yer alan bağlantılar incelendiğinde, programlama dersi alan öğrencilerin öz-yeterlik inancının başarıları üzerinde pozitif ve güçlü etkisi olduğu tespit edilmiştir (Haşlaman & Aşkar, 2007).

Artino ve Stephens (2009) yürüttükleri çalışmada çeşitli çevrimiçi derslere kayıtlı lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik motivasyon ve öz-yönelimlilik potansiyel farklılıkları incelenmiştir. Yüksek lisans öğrencilerinin, akademik motivasyonların daha yüksek düzeyde ve daha uyarlanabilir öz-düzenlemeli öğrenme davranışları sunacağını varsayılmıştır. Bu

karşılaştırmalı çalışmada elde edilen bulgular, lisans ve lisansüstü öğrencilerin aslında önemli bir dizi farklılar olduğunu ama her zaman beklendiği gibi olmadığını ortaya çıkarmıştır (Artino Jr & Stephens, 2009).

Sağırılı ve Azapağası (2009), üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmakta ve bu amaç altında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini organize etmek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup betimsel analiz yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmış ve veriler NVivo programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde bilişüstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütlenme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; Motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inançlarının kontrolü, öz-yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir (Sağırılı & Azapağası, 2009).

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), üniversite eğitiminin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini incelemiş, üniversite 1.sınıf öğrencileri ile üniversite 4.sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını araştırılmıştır. Bu amaçla 2007–2008 güz döneminde Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD’de okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf öğrencisine, 1980 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies For Learning Questionnaire MSLQ) ölçeği uygulanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında 1. sınıflar lehine öz-düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur (Sağırılı-Özturan vd., 2010).

Durdukoca (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek olduğu saptanmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel bilgi formu” ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 260 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler; t testi, F testi ve Scheffe testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (Durdukoca, 2010).

Lavasani ve arkadaşları (2011) öz düzenleme stratejileri eğitiminin akademik güdülenme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Deneysel olarak tasarlanan çalışmada ilk olarak, öğrenme için motive edici stratejiler anketi (MSLQ), akademik motivasyon ölçeği ve öz-yeterlik ölçeği uygulandı. Daha sonra iki grubun puanları post-testlerle karşılaştırıldı. Değişkenler ölçmede akademik motivasyon ve akademik öz-düzenleme kullanılmıştır. Veriler kovaryans analizi (ANCOVA) ile analiz edildi. Araştırmanın sonuçları, öz-düzenleme öğrenme stratejilerinin eğitiminin öğrencilerin akademik motivasyonu ve öz-etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Lavasani, Mirhosseini, Hejazi, & Davoodi, 2011).

Erdoğan (2012) “Probleme Dayalı Öğrenmenin Erişiyeye ve Öz-düzenleme Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tez çalışması yürütülmüştür. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öz-düzenleme ölçeği son-test puanları ile toplam öğrenme düzeyi (erişi testi + açık uçlu uygulama sınavı) puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere Pearson korelasyon tekniğine başvurulmuştur. Öz-düzenleme ölçeğinin

tüm boyutları ve alt boyutları ele alınarak yapılan değerlendirme sonucu, hem deney hem de kontrol grubunda anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Öz-düzenleme kapsamında deney ve kontrol grupları arasında bir farkın olmamasının başlıca nedeni olarak, öğrencilerin hali hazırda üst düzeyde öz-düzenlemeye sahip olmalarının neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Girişte deney grubu öğrencilerinin (ölçekten alınacak toplam 335 puan üzerinden) ortalama puanı 222.28 iken, deney grubunun ortalama puanı 222.26 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam öğrenme düzeyi puanları ve öz-düzenleme ölçeği son-test puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Şeker (2017) “Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme toplam puanlarının orta düzey olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgularda müzik eğitimi bölümlerine öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik, akademik güdülenme düzeyleri ve alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır (Şeker, 2017).

### *Araştırmanın Önemi*

Daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin motivasyonel inançları, akademik başarıyı elde etme, teşvik etme ve sürdürme güdülerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin duygularının, akademik başarıyı etkileyen kendi kendilerini düzenleyen öğrenme ve motivasyonlarını etkilediği düşünülmektedir. Öz-düzenlenmiş öğrenme ve motivasyon duyguların akademik başarı üzerine etkileri aracılık göstermektedir (Mega vd., 2014). Alanyazında, öz-düzenleme stratejilerinin öğretilabileceği, bu stratejilerin kullanılmasının başarıyı arttırdığı ve çok sayıda öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Güzel Sanatlar fakültesinde öğrenciler bireysel ve grup projeleri üretmeleri ve bu süreci yönetmeleri için motivasyonlarının yüksek olması gereklidir. Bu bağlamda Güzel Sanatlar fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme ve güdülenme düzeylerinin nasıl olduğunun belirlenmesi bu konudaki alayazına katkı sağlayacaktır.

### *Araştırma soruları*

Bu bağlamda araştırma soruları:

1. Öğrencilerin öz-düzenleme düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin akademik başarılarına, cinsiyetlerine, bölümlerine, yaşlarına göre;
  - a. Öz-düzenleme düzeyleri değişmekte midir?
  - b. Güdülenme Düzeyleri değişmekte midir?
4. Öz-düzenleme toplam puanı ile güdülenme düzeyleri arasındaki korelasyon düzeyi nedir?

### **Yöntem ve Örneklem**

Bu araştırma tarama türünde bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir. Tarama modeli ise, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2008). Bu araştırma kapsamında da



üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme ve güdülenme düzeyleri ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışma Gaziantep Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerini kapsamaktadır. Toplam öğrenci sayısı 182'dir. Öğrencilerin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve eksik doldurulan anketlerden sonra 147 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Grubun yaş ortalaması 21.1'dir. Cinsiyet dağılımında kadın (104) %70,7 erkek (43) %29,3'dir.

### Ölçme Araçları

Araştırmada Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen 'Öğrenmede Güdülenme ve Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin öz-düzenleyici öğrenme becerileri boyutu bileşenleri, öz-düzenlemeyi daha iyi yansıtacak şekilde, "Çalışmaya başlamadan önce", "Çalışma sırasında" ve "Çalışma sonrasında" başlıkları altında toplanarak düzenlenmiştir (Tablo1). Güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer örneklem grubunda uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.91 olarak hesaplanmış ve bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. 17 faktörlü olan ölçek toplam varyansın %64.48'ini açıklamaktadır.

Tablo1. Öğrenmede Öz-Düzenleme Ölçeği Boyutları ve Alt Bileşenleri

Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri	Güdülenme
A. Çalışmaya Başlamadan Önce	✓ Öz-yeterlik
✓ Amaç/Hedef Belirleme ve Planlama	✓ Amaç Yönelimleri
✓ Çevreyi düzenleme	✓ Göreve Verilen Değer
B. Çalışma Sırasında	✓ Başarısızlığa Neden Bulma
✓ Örgütlenme ve Dönüştürme	✓ Kaygı
✓ Bilgiyi Arama/Araştırma	
✓ Tekrarlama ve Ezberleme	
✓ Kendini Gözlemleme ve Öğrenme Kaydını Tutma	
✓ Yardım Alma	
✓ Çalışılanları Gözden geçirme	
C. Çalışma Sonrasında	
✓ Kendini Değerlendirme	
✓ Sonuçlara Göre Plan Yapma	

### Veri Analizleri

Öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için Shapiro-Wilk testi yapıldı bütün alt boyutlarda anlamlılık değeri 0.05'den büyük olduğu için normal dağılıma sahip olduğu karına varıldı (Field, 2009) ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verildi. İki değere sahip değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi yapılırken iki değerden fazla olanlar için ise tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) yapıldı (Pallant, 2007). Güdülenme Düzeyleri toplam puanları ile öz-düzenleme becerileri toplam puanları arasındaki ilişki düzeyi belirlemek

için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Genel değerlendirme amacıyla öz-düzenleme ve güdülenme düzeylerini belirlemek için ortalama ve alt boyutların ortalama aralıklarına bakılmıştır. Ortalamalar yorumlanırken Tablo1 kullanıldı.

Tablo 1. Ortalama Aralıkları ve Yorumları

Ortalama Alt Değer	Ortalama Üst Değer	Yorum
1,00	1,80	Kesinlikle katılmıyorum
1,81	2,60	Katılmıyorum
2,61	3,40	Kararsızım
3,41	4,20	Katılıyorum
4,21	5,00	Kesinlikle katılıyorum

Ayrıca grubun genel değerlendirilmesinin yapılması için ortalama yüzdelik orana çevrilmiştir. Bu işlem için aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Yüzdelik Dilim} = \frac{[\bar{x} - \text{min puan}]}{[\text{maks puan} - \text{min puan}]} * 100$$

### Bulgular ve Yorum

Bulguların sunulmasında öncelikle katılımcıların genel düzeylerine ilişkin bilgiler sunulacaktır. Daha sonra öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve güdülenme düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve akademik başarılarına göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular sunulacak. En son bölümde ise öz-düzenleme toplam puanı ile güdülenme düzeyi toplam puanı arasındaki ilişkiye dair bulgular sunulacaktır.

### *Katılımcıların Genel Düzeyleri İncelenmesi*

#### *Öz-Düzenleyici Öğrenme Düzeyleri*

Tablo2. Katılımcıların Öz- Düzenleyici Öğrenme Düzeyleri

	N	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Yüzdelik	Aralık
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	147	4	12,49	2,85	53,06	3,12 -Çok az yaparım
Planlama	147	5	14,46	4,44	47,31	2,89 -Çok az yaparım
Çevreyi Düzenleme	147	4	15,49	4,15	71,81	3,87 -Çoğu zaman yaparım
<b>Çalışmaya Başlamadan Önce</b>	<b>147</b>	<b>13</b>	<b>42,44</b>	<b>8,23</b>	<b>56,62</b>	<b>3,26 -Çok az yaparım</b>
Örgütlenme ve Dönüştürme	147	5	18,35	4,88	66,77	3,67 -Çoğu zaman yaparım
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	147	3	7,92	2,69	40,99	2,64 -Çok az yaparım
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	147	2	7,63	2,06	70,41	3,82 -Çoğu zaman yaparım
Tekrarlama ve Ezberleme	147	4	14,99	4,06	68,71	3,75 -Çoğu zaman yaparım
Kendini Gözleme	147	2	6,94	2,42	61,74	3,47 -Çoğu zaman yaparım
Yardım alma	147	3	9,22	3,00	51,87	3,07 -Çok az yaparım
<b>Çalışma esnasında</b>	<b>147</b>	<b>19</b>	<b>65,06</b>	<b>12,29</b>	<b>60,61</b>	<b>3,42 -Çoğu zaman yaparım</b>
Kendini Değerlendirme	147	6	21,40	5,20	64,17	3,57 -Çoğu zaman yaparım
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	147	4	12,41	4,92	52,55	3,1 -Çok az yaparım
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	147	3	6,73	3,55	31,12	2,24 -Nadiren yaparım
<b>Çalışma Sonrası</b>	<b>147</b>	<b>13</b>	<b>42,07</b>	<b>8,37</b>	<b>55,91</b>	<b>3,24 -Çok az yaparım</b>
<b>Toplam</b>	<b>147</b>	<b>45</b>	<b>149,58</b>	<b>25,18</b>	<b>58,10</b>	<b>3,32 -Çok az yaparım</b>

Tablo 2 incelendiğinde genel değerlendirmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini çok az sergiledikleri belirlenmiştir. Alt boyutlara göre incelendiğinde çalışmaya başlamadan

önceki alt becerilere baktığımızda “çevreyi düzenleme” davranışlarını çoğu zaman yaptıklarını belirtirken “çalışma zamanının ayarlama” ve “planlama” davranışlarını ise çok az sergilediklerini belirtmişlerdir.

Çalışma esnasında davranış alt boyutlarına bakıldığında ise “Örgütlenme ve Dönüştürme”, “Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma”, “Tekrar Etme ve Ezberleme” ve “Kendini Gözleme” davranışlarını çoğu zaman yaptıklarını belirtirken “Yardım Alma” ve “Uygun bilgi kaynaklarını araştırma” davranışlarını çok az yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma sonrası davranışları incelediğimizde ise “Kendini değerlendirme” davranışını çoğu zaman yaptıklarını belirtirken “Başarılı Sonuçlara göre plan yapma” becerileri çok az sergilediklerini belirtmişler ve “Başarısız sonuçlara göre plan yapma” davranışlarını ise nadiren sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar Çalışma esnasındaki davranışları çoğu zaman yaparken öncesi ve sonrasında olması gereken davranışları ise çok az yapmaktadırlar.

### Güdülenme Düzeyleri

Tablo3. Katılımcıların Güdülenme Düzeyleri İlişkin Değerler

	N	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Yüzdeler	Aralık
Öz-yeterlik	147	5	21,92	5,10	84,59	4,38 -Genellikle yaparım
Amaç Yönelimleri	147	3	10,20	3,14	60,03	3,4 -Çok az yaparım
Göreve Verilen Değer	147	5	20,10	4,87	75,48	4,02 -Çoğu zaman yaparım
Başarısızlığa Neden Bulma	147	4	12,84	4,05	55,27	3,21 -Çok az yaparım
Kaygı	147	5	15,80	4,79	54,01	3,16 -Çok az yaparım

Tablo3. incelendiğinde katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinin çok yüksek olduğu ve bu davranışları genellikle yaptıklarını belirtmişlerdir. Göreve verilen değer alt boyutundaki davranışları da çoğu zaman yaptıklarını belirtmektedirler. Amaç yönelimleri alt boyutundaki davranışları ise çok az yaptıklarını ifade etmişlerdir. Başarısızlığa neden bulma ve kaygı alt boyutlarındaki davranışları ise çok az sergiledikleri belirtmişlerdir. Başarısızlığa neden bulma ve kaygı alt boyutlarındaki maddeler negatif olduğu düşünüldüğünde bu alt boyutların düşük olması katılımcılar için olumludur.

### Cinsiyete Göre Öz-Düzenleme ve Güdülenmenin Değişiminin İncelenmesi

Tablo4. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Ortalama, S. Sapma, t ve Anlamlılık Değeri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	S. D.	Anlamlılık
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	Kadın	104	12,3	2,96	-1,273	145	0,205
	Erkek	43	12,95	2,53			
Planlama	Kadın	104	14,56	4,34	0,389	145	0,698
	Erkek	43	14,23	4,72			
Çevreyi Düzenleme	Kadın	104	16,02	3,7	2,182	145	0,033*
	Erkek	43	14,21	4,89			
Örgütlenme ve Dönüştürme	Kadın	104	18,78	4,83	1,653	145	0,101
	Erkek	43	17,33	4,9			
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Kadın	104	8,02	2,43	0,625	145	0,534
	Erkek	43	7,67	3,26			
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Kadın	104	7,82	2,07	1,697	145	0,092
	Erkek	43	7,19	2,01			

Tekrarlama ve Ezberleme	Kadın	104	14,91	4,36	-0,415	145	0,679
	Erkek	43	15,19	3,27			
Kendini Gözleme	Kadın	104	7,27	2,31	2,621	145	0,01*
	Erkek	43	6,14	2,53			
Yardım alma	Kadın	104	9,07	3,02	-0,989	145	0,324
	Erkek	43	9,6	2,95			
Kendini Değerlendirme	Kadın	104	22,06	5,19	2,419	145	0,017*
	Erkek	43	19,81	4,94			
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	Kadın	104	11,99	4,69	-1,609	145	0,11
	Erkek	43	13,42	5,37			
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	Kadın	104	6,64	3,62	-0,479	145	0,633
	Erkek	43	6,95	3,42			

Öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapıldı. Test sonucuna göre “Çevreyi Düzenleme”, “Kendini gözleme” ve “Kendini değerlendirme” kadın ve erkeklerin alt boyut puan ortalamaları arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani bu alt boyutlarda cinsiyete göre değiştiği söylenebilir. Puan ortalamaları incelendiğinde ise bütün alt boyutlarda kadınların ortalaması erkelere oranla daha yüksektir. Yani kadınlar bu davranışı erkelere oranla daha fazla sergilemektedirler. Diğer alt boyutlarda ise oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani kadın ve erkeklerin bu alt boyutlarda puan ortalamalarının aynı olduğu söylenebilir.

Tablo5. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Güdülenmeye İlişkin Ortalama, S. Sapma, t ve Anlamlılık Değeri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	S. D.	Anlamlılık
Öz-yeterlik	Kadın	104	21,68	4,9	-0,871	145	0,385
	Erkek	43	22,49	5,57			
Amaç Yönelimleri	Kadın	104	9,89	3,15	-1,875	145	0,063
	Erkek	43	10,95	3,02			
Göreve Verilen Değer	Kadın	104	19,99	5	-0,405	145	0,686
	Erkek	43	20,35	4,58			
Başarısızlığa Neden Bulma	Kadın	104	12,47	3,74	-1,748	145	0,083
	Erkek	43	13,74	4,63			
Kaygı	Kadın	104	15,44	4,84	-1,425	145	0,156
	Erkek	43	16,67	4,59			

Katılımcıların güdülenme puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapıldı. Test sonuçlarına göre bütün alt boyutlarda anlamlılık değeri ( $p>0,05$ ) olduğundan dolayı kadın ve erkeklerin alt boyut puanları arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani kadın ve erkeklerin güdülenme düzeyleri benzerdir.

**Bölgümlere Göre Öz-Düzenleme ve Güdülenmenin Değişimin İncelenmesi**

Tablo6. Katılımcıların Bölümlerine Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Ortalama, S. Sapma Değeri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	GMS	51	12,7451	2,88335
	MMT	47	12,7660	2,86062
	Resim	49	11,9592	2,77608
	Toplam	147	12,4898	2,84621
Planlama	GMS	51	15,6863	4,54968
	MMT	47	13,2766	3,46851
	Resim	49	14,3265	4,88359
	Toplam	147	14,4626	4,43873
Çevreyi Düzenleme	GMS	51	15,4118	4,27166
	MMT	47	16,2766	3,70489
	Resim	49	14,8163	4,37166
	Toplam	147	15,4898	4,14856
Örgütlenme ve Dönüştürme	GMS	51	19,1765	4,95462
	MMT	47	17,5745	4,13229
	Resim	49	18,2449	5,39881
	Toplam	147	18,3537	4,87909
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	GMS	51	8,3725	2,59970
	MMT	47	7,1277	2,39217
	Resim	49	8,2041	2,92959
	Toplam	147	7,9184	2,69070
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	GMS	51	7,3137	2,16786
	MMT	47	8,2128	1,86427
	Resim	49	7,4082	2,06073
	Toplam	147	7,6327	2,06431
Tekrarlama ve Ezberleme	GMS	51	15,6275	3,64396
	MMT	47	16,2128	3,83880
	Resim	49	13,1633	4,11474
	Toplam	147	14,9932	4,06201
Kendini Gözleme	GMS	51	7,4118	2,30804
	MMT	47	6,6170	2,56696
	Resim	49	6,7551	2,37636
	Toplam	147	6,9388	2,42483
Yardım alma	GMS	51	9,2745	3,29289
	MMT	47	9,4255	2,76425
	Resim	49	8,9796	2,93321
	Toplam	147	9,2245	2,99725
Kendini Değerlendirme	GMS	51	22,2353	5,72220
	MMT	47	20,0638	4,64573
	Resim	49	21,8163	4,98194
	Toplam	147	21,4014	5,20097
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	GMS	51	12,3529	4,54235
	MMT	47	13,6170	4,92356
	Resim	49	11,3061	5,13243
	Toplam	147	12,4082	4,92374
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	GMS	51	6,7059	3,54002
	MMT	47	6,8723	3,34025

	Resim	49	6,6327	3,81714
	Toplam	147	6,7347	3,55066

Tablo6 incelendiğinde “Çalışma Zamanı ve Ayarlama/ Düzenleme”, “Yardım Alma” alt boyutunda Gastronomi ve Mutfak Sanatları(GMS) ve Moda ve Tekstil Tasarımı (MTT) bölümü öğrencilerin puanları Resim bölümü öğrencilerine göre yüksektir. “Planlama”, “Örgütlenme ve dönüştürme” “Kendini Gözleme” ve “Kendini Değerlendirme” alt boyutlarında ise GMS bölümü öğrencilerinin puanları diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksektir. “Çevreyi düzenleme” “Kolay bilgi kaynaklarını araştırma” “Tekrarlama ve ezberleme”, “Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma” boyutunda ise MMT bölümü öğrencilerinin ortalaması diğer bölümlere göre yüksektir. “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma” alt boyutunda GMS ve Resim bölümü öğrencileri MMT bölüm öğrencilerine göre puanları daha yüksektir. Oluşan bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için tek-yönlü varyansa analizi yapıldı.

Tablo7 Katılımcıların Bölümlerine Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareleri	F	Anlamlılı k	Açıklama
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	Gruplar arası	20,705	2	10,352	1,283	,280	
	Grup içi	1162,030	144	8,070			
	Toplam	1182,735	146				
Planlama	Gruplar arası	143,384	2	71,692	3,777	,025*	GMS- MMT
	Grup içi	2733,160	144	18,980			
	Toplam	2876,544	146				
Çevreyi Düzenleme	Gruplar arası	51,631	2	25,815	1,510	,224	
	Grup içi	2461,104	144	17,091			
	Toplam	2512,735	146				
Örgütlenme ve Dönüştürme	Gruplar arası	63,643	2	31,822	1,343	,264	
	Grup içi	3411,962	144	23,694			
	Toplam	3475,605	146				
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Gruplar arası	43,906	2	21,953	3,120	,047*	MMT- GMS
	Grup içi	1013,115	144	7,036			MMT-Resim
	Toplam	1057,020	146				
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Gruplar arası	23,474	2	11,737	2,823	,063	
	Grup içi	598,689	144	4,158			
	Toplam	622,163	146				
Tekrarlama ve Ezberleme	Gruplar arası	254,505	2	127,253	8,505	,000*	Resim- MMT
	Grup içi	2154,488	144	14,962			Resim- GMS
	Toplam	2408,993	146				
Kendini Gözleme	Gruplar arası	17,928	2	8,964	1,536	,219	
	Grup içi	840,521	144	5,837			

	Toplam	858,449	146				
Yardım alma	Gruplar arası	4,966	2	2,483	,274	,761	
	Grup içi	1306,626	144	9,074			
	Toplam	1311,592	146				
Kendini Değerlendirme	Gruplar arası	127,988	2	63,994	2,411	,093	
	Grup içi	3821,332	144	26,537			
	Toplam	3949,320	146				
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	Gruplar arası	128,349	2	64,174	2,709	,070	
	Grup içi	3411,162	144	23,689			
	Toplam	3539,510	146				
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	Gruplar arası	1,443	2	,722	,056	,945	
	Grup içi	1839,210	144	12,772			
	Toplam	1840,653	146				

Katılımcıların devam ettikleri bölümlerin öz-düzenleme beceri puanlarına etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyansa analizi sonuçlarına göre  $p < 0.005$  olan “Planlama”, “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma” ve “Tekrar ve Ezberleme” alt boyutlarında gruplara arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Hangi gruplara arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi yapıldı. Test sonucuna göre “Planlama” alt boyutunda GMS öğrencileri ile MMT bölümü öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Bu alt boyutta GMS öğrencileri daha fazla bu tür davranışları sergilemektedirler. “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma” alt boyutta ise MMT bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre bu davranışları daha az yapmaktadırlar. “Tekrar ve Ezberleme” alt boyutlarında ise Resim bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre farklılaşmaktadır. Resim bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre bu davranışları daha az sergilemektedirler.

Tablo8. Katılımcıların Bölümlerine Göre Güdülenmeye İlişkin Ortalama, S. Sapma Değeri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Öz-yeterlik	GMS	51	21,6863	5,43135
	MMT	47	21,7447	5,42726
	Resim	49	22,3265	4,45528
	Toplam	147	21,9184	5,09836
Amaç Yönelimleri	GMS	51	9,9412	3,32513
	MMT	47	10,5106	3,13377
	Resim	49	10,1837	2,99077
	Toplam	147	10,2041	3,14259
Göreve Verilen Değer	GMS	51	19,1765	5,28661
	MMT	47	20,6170	4,84343
	Resim	49	20,5510	4,37827
	Toplam	147	20,0952	4,87000
Başarısızlığa Neden Bulma	GMS	51	12,5686	4,11949
	MMT	47	13,8723	3,89323

	Resim	49	12,1429	3,99479
	Toplam	147	12,8435	4,04546
Kaygı	GMS	51	16,1765	4,74428
	MMT	47	16,6170	4,49421
	Resim	49	14,6327	4,96946
	Toplam	147	15,8027	4,78674

Tablo8. incelendiğinde “öz-yeterlik” alt boyutunda Resim bölümü öğrencileri daha yüksek ortalama sahiptir. “Amaç Yönelimleri”, “Başarısızlığa Neden Bulma” ve “Kaygı” alt boyutlarında MMT bölümü öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. “Göreve Verilen Değer” alt boyutunda MMT ve Resim bölüm öğrencilerinin puanları GMS bölümdeki öğrencileri puanlarına göre daha yüksektir. Bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapıldı.

Tablo9. Katılımcıların Bölümlerine Göre Gütülenme Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareleri	F	Anlamlılık
Öz-yeterlik	Gruplar arası	12,328	2	6,164	,235	,791
	Grup içi	3782,692	144	26,269		
	Toplam	3795,020	146			
Amaç Yönelimleri	Gruplar arası	7,962	2	3,981	,400	,671
	Grup içi	1433,915	144	9,958		
	Toplam	1441,878	146			
Göreve Verilen Değer	Gruplar arası	66,026	2	33,013	1,400	,250
	Grup içi	3396,641	144	23,588		
	Toplam	3462,667	146			
Başarısızlığa Neden Bulma	Gruplar arası	77,658	2	38,829	2,419	,093
	Grup içi	2311,744	144	16,054		
	Toplam	2389,401	146			
Kaygı	Gruplar arası	105,373	2	52,687	2,342	,100
	Grup içi	3239,906	144	22,499		
	Toplam	3345,279	146			

Katılımcıların gütülenme düzeylerindeki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapıldı. Analiz sonucuna göre anlamlılık değerleri ( $p>0,005$ ) olduğundan dolayı bütün alt boyutlarda oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrencilerin devam ettikleri bölümler gütülenme düzeylerini etkilememektedir. Öğrencilerin gütülenme düzeylerini benzer olduğu söylenebilir.

### ***Akademik Ortalamalar Göre Öz-Düzenleme ve Gütülenmenin Değişimin İncelenmesi***

Tablo10. Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Ortalama, S. Sapma Değeri

	N	Ortalama	Standart Sapma
1.75-2.50	32	12,1250	2,51126



Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	2.51-3.00	67	12,7910	2,90526
	3.01-3.50	27	12,2593	2,66880
	3.51-4.00	21	12,3810	3,41286
	Toplam	147	12,4898	2,84621
Planlama	1.75-2.50	32	14,0000	3,55600
	2.51-3.00	67	14,4478	4,40827
	3.01-3.50	27	14,1111	4,76633
	3.51-4.00	21	15,6667	5,34166
	Toplam	147	14,4626	4,43873
Çevreyi Düzenleme	1.75-2.50	32	16,3125	3,90564
	2.51-3.00	67	15,2687	3,69103
	3.01-3.50	27	15,1111	4,14481
	3.51-4.00	21	15,4286	5,76690
	Toplam	147	15,4898	4,14856
Örgütlenme ve Dönüştürme	1.75-2.50	32	18,2813	4,50258
	2.51-3.00	67	18,7164	4,14073
	3.01-3.50	27	18,2593	5,66088
	3.51-4.00	21	17,4286	6,53889
	Toplam	147	18,3537	4,87909
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	1.75-2.50	32	7,0625	2,68734
	2.51-3.00	67	8,3134	2,64122
	3.01-3.50	27	7,7407	2,55091
	3.51-4.00	21	8,1905	2,89170
	Toplam	147	7,9184	2,69070
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	1.75-2.50	32	7,9375	2,36831
	2.51-3.00	67	7,4328	2,04661
	3.01-3.50	27	7,6667	1,81871
	3.51-4.00	21	7,7619	1,99762
	Toplam	147	7,6327	2,06431
Tekrarlama ve Ezberleme	1.75-2.50	32	15,8438	4,50168
	2.51-3.00	67	14,8806	3,68256
	3.01-3.50	27	14,2222	4,27275
	3.51-4.00	21	15,0476	4,30669
	Toplam	147	14,9932	4,06201
Kendini Gözleme	1.75-2.50	32	7,9688	2,05543
	2.51-3.00	67	6,4925	2,27218
	3.01-3.50	27	6,2593	2,37928
	3.51-4.00	21	7,6667	2,90402
	Toplam	147	6,9388	2,42483
Yardım alma	1.75-2.50	32	9,2813	3,66531
	2.51-3.00	67	8,8209	2,88636
	3.01-3.50	27	9,1481	2,31556
	3.51-4.00	21	10,5238	2,82168
	Toplam	147	9,2245	2,99725
Kendini Değerlendirme	1.75-2.50	32	21,5938	5,43501
	2.51-3.00	67	21,1343	4,39661
	3.01-3.50	27	20,0370	5,98383
	3.51-4.00	21	23,7143	5,73710
	Toplam	147	21,4014	5,20097
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	1.75-2.50	32	12,5000	5,00322
	2.51-3.00	67	12,5522	4,89367
	3.01-3.50	27	12,1481	4,80948
	3.51-4.00	21	12,1429	5,36922

	Toplam	147	12,4082	4,92374
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	1.75-2.50	32	7,0313	3,78864
	2.51-3.00	67	7,0597	3,65514
	3.01-3.50	27	6,2593	2,83647
	3.51-4.00	21	5,8571	3,69169
	Toplam	147	6,7347	3,55066

Tablo10. incelendiğinde “Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme”, “Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma”, “Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma” “Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma” alt boyutlarında gruplar ortalamaları benzerdir. “Planlama”, “Yardım Alma” ve “Kendini Değerlendirme” alt boyutunda 3.51-4.00 ortalaması olanlar diğer gruplara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip iken “Örgütlenme ve Dönüştürme” “Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma” alt boyutunda ise en düşük puan ortalamasına sahiptir. “Çevreyi düzenleme”, “Tekrar ve Ezberleme” ve “Kendini Gözleme” alt boyutunda 1.75-2.50 arası ortalaması olanlar daha yüksek bir puana sahiptir. Puanlar arasında oluşan farklılaşmanın anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapıldı.

Tablo11. Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Öz- Düzenleme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareleri	F	Anlamlılık	Açıklama
Çalışma Zamanı Ayarlama/Düzenleme	Gruplar arası	12,023	3	4,008	,490	,690	
	Grup içi	1170,712	143	8,187			
	Toplam	1182,735	146				
Planlama	Gruplar arası	40,644	3	13,548	,683	,564	
	Grup içi	2835,900	143	19,831			
	Toplam	2876,544	146				
Çevreyi Düzenleme	Gruplar arası	28,886	3	9,629	,554	,646	
	Grup içi	2483,849	143	17,370			
	Toplam	2512,735	146				
Örgütlenme ve Dönüştürme	Gruplar arası	27,197	3	9,066	,376	,770	
	Grup içi	3448,409	143	24,115			
	Toplam	3475,605	146				
Uygun Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Gruplar arası	36,304	3	12,101	1,695	,171	
	Grup içi	1020,716	143	7,138			
	Toplam	1057,020	146				
Kolay Bilgi Kaynaklarını Araştırma	Gruplar arası	6,031	3	2,010	,467	,706	
	Grup içi	616,132	143	4,309			
	Toplam	622,163	146				
Tekrarlama ve Ezberleme	Gruplar arası	40,111	3	13,370	,807	,492	
	Grup içi	2368,883	143	16,566			
	Toplam	2408,993	146				
Kendini Gözleme	Gruplar arası	70,882	3	23,627	4,290	,006*	1.75- 2.50 ve 2.51-3.00
	Grup içi	787,567	143	5,507			
	Toplam	858,449	146				
Yardım alma	Gruplar arası	46,627	3	15,542	1,757	,158	
	Grup içi	1264,965	143	8,846			
	Toplam	1311,592	146				
	Gruplar arası	168,561	3	56,187	2,125	,100	

Kendini Değerlendirme	Grup içi	3780,758	143	26,439		
	Toplam	3949,320	146			
Başarılı Sonuçlara Göre Plan Yapma	Gruplar arası	4,964	3	1,655	,067	,977
	Grup içi	3534,546	143	24,717		
	Toplam	3539,510	146			
Başarısız Sonuçlara Göre Plan Yapma	Gruplar arası	32,167	3	10,722	,848	,470
	Grup içi	1808,487	143	12,647		
	Toplam	1840,653	146			

Tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre; “Kendini Gözleme” alt boyutunda  $p < 0,005$  olduğundan dolayı grupların puan ortalamaları arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapıldı. Test sonucuna göre 1.75-2.50 ile 2.51-3.00 arasında fark istatistiksel olarak anlamlıdır. 1.75-2.50 akademik ortalamaya sahip olan öğrenciler 2.51-3.00 akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre daha fazla bu davranışları sergilemektedirler. Diğer bütün alt boyutlarda oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Öğrencilerin davranışları benzer şekilde sergiledikleri söylenebilir.

Tablo12. Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Gütülenme Düzeylerine İlişkin Ortalama, S. Sapma Değeri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Öz-yeterlik	1.75-2.50	32	22,2500	5,89149
	2.51-3.00	67	21,8507	4,39784
	3.01-3.50	27	20,2222	5,88566
	3.51-4.00	21	23,8095	4,38884
	Toplam	147	21,9184	5,09836
Amaç Yönelimleri	1.75-2.50	32	10,2813	3,76944
	2.51-3.00	67	9,9403	2,71851
	3.01-3.50	27	9,6296	3,00190
	3.51-4.00	21	11,6667	3,32165
	Toplam	147	10,2041	3,14259
Göreve Verilen Değer	1.75-2.50	32	21,0313	5,17740
	2.51-3.00	67	19,6269	4,42731
	3.01-3.50	27	18,3333	5,44906
	3.51-4.00	21	22,4286	4,03201
	Toplam	147	20,0952	4,87000
Başarısızlığa Neden Bulma	1.75-2.50	32	14,0938	4,88816
	2.51-3.00	67	12,7313	3,61219
	3.01-3.50	27	11,6667	2,92206
	3.51-4.00	21	12,8095	4,88486
	Toplam	147	12,8435	4,04546
Kaygı	1.75-2.50	32	16,6875	4,72766
	2.51-3.00	67	15,7612	4,53635
	3.01-3.50	27	15,0741	5,26181
	3.51-4.00	21	15,5238	5,16352
	Toplam	147	15,8027	4,78674

Tablo12. incelendiğinde “Öz-yeterlik”, “Amaç yönelimleri” ve “ Göreve verilen değer” alt boyutlarında akademik ortalaması 3.51- 4.00 olan öğrenciler en yüksek ortalama puana sahiptir.

“Başarısızlığa Neden Bulma” ve “Kaygı” alt boyutlarında ise 1.75-2.50 olan öğrenciler daha yüksek puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo13. Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Güdülenme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareleri	F	Anlamlılık	Açıklama
Öz-yeterlik	Gruplar arası	156,608	3	52,203	2,052	,109	
	Grup içi	3638,412	143	25,443			
	Toplam	3795,020	146				
Amaç Yönelimleri	Gruplar arası	58,685	3	19,562	2,022	,113	
	Grup içi	1383,193	143	9,673			
	Toplam	1441,878	146				
Göreve Verilen Değer	Gruplar arası	240,883	3	80,294	3,564	,016*	3.51-4.00 ile 3.01- 3.50
	Grup içi	3221,783	143	22,530			
	Toplam	3462,667	146				
Başarısızlığa Neden Bulma	Gruplar arası	88,280	3	29,427	1,829	,145	
	Grup içi	2301,121	143	16,092			
	Toplam	2389,401	146				
Kaygı	Gruplar arası	41,135	3	13,712	,593	,620	
	Grup içi	3304,144	143	23,106			
	Toplam	3345,279	146				

Farklılaşmanın anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analiz yapıldı analiz sonuçlarına göre “Göreve Verilen Değer” alt boyutunda  $p < 0.05$  olduğundan bu alt boyutta gruplar arası farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapıldı. Buna göre 3.51-4.00 akademik ortalaması olan öğrenciler akademik ortalaması 3.01-3.50 arasında olan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Diğer alt boyutlardaki farklılaşmalar istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrencilerin benzer güdülenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

### Öz-Düzenleme Becerileri İle Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyi

Tablo14. Pearson Korelasyon Değerleri

		Öz-Düzenleme Beceri	Güdülenme Düzeyi
Öz-düzenleme Beceri	Pearson Korelasyon Değeri	1	,419**
	anlamlılık. (2-tailed)		,000
	N	147	147
Güdülenme Düzeyi	Pearson Korelasyon Değeri	,419**	1
	Anlamlılık. (2-tailed)	,000	
	N	147	147

\*\* . 0.01 düzeyinde anlamlıdır

Öz-düzenleme toplam puanı ile güdülenme düzeyi toplam puanı arasındaki ilişki düzeyi belirlemek için Pearson korelasyon hesaplaması yapıldı.  $r=0,419$  değeri elde edildi. İlişki düzeyi

istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Öz-düzenleme becerileri ile güdülenme düzeyleri arasında yüksek korelasyon vardır.

## Sonuç ve Tartışma

Güzel Sanatlar fakültesi öğrencilerinin çalışma öncesi ve sonrası öz-düzenleme becerilerini çok az sergiledikleri, çalışma esnasındaki becerileri ise çoğu zaman sergiledikleri ve genel olarak bakıldığında ise öğrenciler öz-düzenleme becerilerini çok az sergilemekte oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çalışma esnasında davranışları sergileyip diğerlerini sıklıkla sergilememesi çalışma zamanına odaklanma oldukları ve çalışmaya hazırlık ve çalışma sonrası etkinlikleri önemsemedikleri ya da bu konuda bilgi eksikleri olduğu düşünülebilir. Sağır ve Azapağası (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin belirli alt boyuttaki öz-düzenleme becerilerini sergiledikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin öz-düzenleme becerileri üzerinde kısmen etkili olduğu belirlenmiştir. Öz-düzenleme becerileri öğrencilerin devam ettikleri bölümlere göre kısmen değişmektedir. Belirli bir bölüm lehine etkililik söz konusu değildir. Öğrencilerin akademik ortalamaları bir alt boyut hariç diğerlerinde öz-düzenleme becerilerini etkilememektedir. Alanyazın incelemesinde genel olarak çalışma sonuçlarında öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği belirlenmiştir (Abar & Loken, 2010; Broadbent & Poon, 2015; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008). Öğrenciler genel olarak öz-düzenleme becerileri az sergiledikleri için akademik başarıları üzerinde etkisi görülmemiş olabilir. Ayrıca çalışma deneysel bir çalışma olmadığı ve öz-düzenleme becerileri öğretilmediğinden dolayı doğrudan bir etkisinin yok olduğunu söylemek zordur. Mega ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada da öz-düzenleme becerisinin akademik başarının pozitif öngörücüsü olduğunu belirlenmiştir.

Güdülenme düzeylerine bakıldığında öz-yeterliklerinin yüksek olduğu genel değerlendirmenin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şeker (2017) tarafından yapılan çalışmada da akademik güdülenme ve akademik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri ile örtüşmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin güdülenme düzeyleri benzerdir. Durdukoca (2010) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre öz-yeterliklerinin değiştiği belirlenmiştir. Bu anlamda çalışma verileri ile örtüşmemektedir.

Öğrencilerin güdülenme düzeyleri bölümlere göre değişiklik göstermemektedir. Fakat Haşlaman ve Aşkar (2007) tarafından yapılan çalışmada belirli bir dersi (programlama) alan öğrencilerin öz-yeterlik inancının başarıları üzerinde pozitif ve güçlü etkisi olduğu tespit edilmiştir (Haşlaman & Aşkar, 2007). Bir anlamda ders içeriklerinin öğrencilerin öz-yeterliklerini etkilediği düşünürse bu çalışma verileri tarafından desteklenmemiştir. Öğrencilerin akademik ortalamaları bir alt boyut hariç diğerlerinde güdülenme düzeylerini etkilememektedir. Alan çalışmasında güdülenme düzeyinin akademik başarıyı etkilediğine ilişkin bir çok çalışma bulunmaktadır (Daniels vd., 2009; Khalaila, 2015; McCann & Garcia, 1999; Pintrich, 2004).

Güdülenme ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki var (Mega vd., 2014) olduğu alanyazında belirtilmektedir. Bu çalışma verileri de bunu destekleyecek bulgular sunmuştur. Lavasani ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçları, öz-düzenleme öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin akademik motivasyonu ve öz-etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Özet olarak öz-düzenleme ile güdülenme arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Katılımcılar öz-düzenleme becerilerini az sergilemektedirler ve katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları cinsiyetlerine, devam ettikleri bölümlere ve akademik başarılarına göre kısmen değişmektedir. Katılımcıların güdülenme puanları ise cinsiyete ve bölümlere göre değişmediği ama akademik başarılarına göre kısmen değiştiği belirlenmiştir.

## Kaynakça

- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learn Individ Differ*, 20(1), 25–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.09.002>
- Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review*, 18(3), 267–286.
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3–4), 146–151.
- Azevedo, R., Moos, D. C., Johnson, A. M., & Chauncey, A. D. (2010). Measuring cognitive and metacognitive regulatory processes during hypermedia learning: Issues and challenges. *Educational psychologist*, 45(4), 210–223.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445–457.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments : A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 81–92.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1–11.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 101(4), 948–963. Tarihinde adresinden erişildi <http://psycnet.apa.org/record/2009-19591-014>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3(3), 231–264.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.

- Erdoğan, T. (2012). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Erişiye ve Öz-düzenleme Becerilerine Etkisi*.  
Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 36(2), 125–148.
- Hagger, M. S., Wood, C. W., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Self-regulation and self-control in exercise: The strength-energy model. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), 62–86.
- Haşlamam, T., & Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32).
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of educational computing research*, 30(1–2), 139–161.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E., & Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 627–632.
- Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental psychology*, 20(4), 628.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and individual differences*, 11(3), 259–279.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of educational psychology*, 80(4), 514.
- Mega, C., Ronconi, L., & Beni, R. De. (2014). What Makes a Good Student ? How Emotions , Self-Regulated Learning , and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121–131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Muis, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 177–195.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239–266.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459–470.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385–407.
- Sağırılı-Özturan, M., Çiltaş, A., Azapağası, E., & Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin özdüzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587–596.

- Sağırılı, M. Ö., & Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede özdüzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129–161.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3–4), 207–231.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (ss. 631–649). Elsevier.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Şeker, S. S. (2017). Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465–1484.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist*, 30(4), 173–187.
- Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45(4), 267–276.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2012). The weave of motivation and self-regulated learning. İçinde *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (ss. 297–314). <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. İçinde *Handbook of Self-Regulation* (ss. 531–566). <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (ss. 13–39). Elsevier.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.



## SUMMARY

### Introduction

In academic studies it is aimed to study the target learning processes and to bring the learning products to the highest level. The influence of learning individuals in academic processes and the control of what needs to be done in the process cannot be denied. There are many theories or models of what learners should do. Different motivational theories and practices have been put forward in order to understand how and why students are motivated for academic success (Pintrich, 2003). Some of the expressions from these models are: self-regulation, self-directed learning, motivation, metacognitive strategies. The success of students in the school depends on the effective use of self-regulation in several important areas (Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2010).

Both Bruner's approach to learning through learning by discovery and Ausubel's presentation approach emphasizes the active involvement of learners in the learning process and the activation of the learners' prior learning and the establishment of new learning relationships, thus creating meaningful learning (Senemoğlu, 2007). Considering that the learning activity is a lifelong activity, the concept of self-regulating learning gains importance in this point where the individual acquires the ability to direct the learning process (Haşlaman & Askar, 2007). In particular, the point of view of self-regulated learning is not only cognitive but also has a more inclusive winter landscape on student learning, including motivational and affective factors (Pintrich, 2003).

Schunk and Zimmerman (1989) defined self-regulated learning as the systematic self-production of ideas, emotions, and actions in the sense that students are identified (Schunk & Zimmerman, 1998). As an important feature of self-organizing learning, it has been shown that students should use different cognitive and metacognitive skills / strategies to control their learning and regulate (Schunk & Zimmerman, 1998). These cognitive and metacognitive skills / strategies form the dimension of self-regulatory learning skills / strategies in this study and will be called self-regulatory learning skills after these skills / strategies (Erdoğan, 2012).

As a result, emotional self-regulated learning, motivation, and academic achievement are closely related in developed models. The self-regulated learning process has an effect on motivation to be effective. According to the theories, self-organizing students should be able to adjust their own motivation tools when necessary. In this context, the dimension of motivation needs to be examined.

Senemoğlu (2007) notes that sometimes students learn difficulties in reaching their learning goals while using appropriate cognitive learning skills, and that these difficulties may be due to motivational or affective factors. The use of self-regulatory learning skills requires the time normally spent and more effort; this extra time and effort must be motivated to use different strategies for students to spend and sustain (Erdoğan, 2012). Motivation is the power and energy that gives behavior. This power activates the organism for a purpose. Students' motivational beliefs also play an important role in their motivation to achieve, promote and maintain academic success (Mega et al., 2014).

Research on academic self-efficacy and academic motivation; insistence, learning and achievement (Pajares & Schunk, 2001). According to Schunk (1991), the relationship between

academic self-efficacy and motivation is reciprocal, and the perception that the individual progresses in acquiring skills and acquiring knowledge increases his academic self-sufficiency (Schunk, 1991).

Regulation of motivation and effectiveness involves initiatives to regulate the various motivational beliefs that are addressed in the achievement motivation literature (Pintrich and Schunk, 2002; Wolters, 1998); self-efficacy (competence judges to perform a task), perceptions of task difficulties, beliefs about mission values (beliefs about the importance of the task, benefits and care), and personal interests in office (personal interests in office). Self-efficacy beliefs also showed convergence, which influenced key indices such as academic motivation, efficiency, effort, level of persistence, and emotional reactions (Zimmerman, 2000).

When the literature was examined, self-regulated learners were researched at different levels of education (Artino Jr & Stephens, 2009, Haşlamam & Aşkar, 2007, Sağrılı-Özturan, Çiltaş, Azapağası, & Zehir, 2010, Sağrılı & Azapağası, 2009). The results of studies examining the effects of self-regulated learning have been found to have generally positive effects on academic achievement and learning motivation (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008).

### **The Importance of Research**

As mentioned earlier, students' motivational beliefs also play an important role in the pursuit of academic achievement, encouragement and maintenance. It is believed that the emotions of the students influence the self-regulating learning and motivation affecting the academic achievement. Self-regulated learning and motivation mediate the effects of feelings on academic achievement (Mega et al., 2014). It is emphasized in literature that self-regulatory strategies can be taught, the success of using these strategies is enhanced, and the success levels of students using multiple self-regulatory learning strategies are high. At the faculty of Fine Arts, students have to be motivated to produce individual and group projects and to manage these processes. In this context, Fine Arts faculty will contribute to the prejudice of how to determine the self-regulation levels of students.

Research questions in this context are:

1. What is the level of self-regulation of students?
2. What is the level of the motivations of students?
3. According to the academic achievements of the students, their genders, their departments, their ages; a. Are self-regulation levels changing? b. Are the levels of motivation changing?
4. What is the level of correlation between self-regulation score and motivation scores

### **Method and Sample**

Within the scope of this research, the self-regulation and motivation levels of university students were tried to be described based on the data obtained through scale. The study covers students from Gaziantep University Fine Arts Faculty. The total number of students is 182. All students were tried to be reached and 147 questionnaires were taken into consideration after missing questionnaires. The average age of the group is 21.1. In terms of gender distribution, women (104) are 70.7% men (43) and 29.3%. The 'Learning Motivation and Self-Regulatory Skills Scale' developed by Erdoğan (2012) was used in the research.

First, the Shapiro-Wilk test was performed to determine whether the data had normal distribution. In all sub-dimensions, it was concluded that the significance value was greater than

0.05, so that normal distribution was obtained (Field, 2009) and parametric tests were used. Independent samples t-test were used for two-valued variables, whereas one-way ANOVA was performed for those with more than two values (Pallant, 2007). The Pearson Correlation coefficient was calculated to determine the level of the relationship between the total scores of Motivation Levels and the total scores of self-regulatory skills. In general, the mean ranges of mean and sub-dimensions are looked at to determine self-regulation and motivation levels.

## **Findings**

### ***Examining The General Examination Of Participants Self-Regulatory Learning Levels***

In the general evaluation, it was determined that the students exhibited very little self-regulation skills. When examined by Sub-dimensions, they indicate that they often do "organize the environment" and that they show very little of the "setting up the working time" and "planning" behaviors. When we look at the sub-dimensions of behavior during the study, it is stated that "organizing and transforming", "researching easy information resources", "repeating and memorizing" and "observing oneself" are very often done while they are doing the "Getting Help" and "researching appropriate information resources" behaviors. When we examine post-study behaviors, they stated that they often do "self-evaluation" behavior, and they stated that they rarely exhibited "plan according to successful results" skills and that they rarely exhibited "plan according to unsuccessful results" behavior. Most of the time the participants do the work-related behaviors and the behaviors that should be before and after they do very little.

### ***Motivation Levels***

Participants have shown that their self-efficacy levels are very high and they usually do this. The participants also stated that they did their behavior in the "value assigned to the task" sub-dimension most of the time. In addition, they expressed that they exhibited very little of their "goal orientations" sub-dimension behavior. They stated that they exhibited very little behavior in the sub-dimensions of "finding the cause of failure" and "anxiety". It is good for the participants to have low levels of these sub-dimensions considering that the items of the sub-dimensions of the cause of failure and anxiety are negative.

### ***Examination of change of self-regulation and motivation according to gender***

A t-test was used to determine whether the motivation scores were changed according to gender. The difference between the subscales of males and females is not statistically significant because of the significance of all subscales ( $p>0.05$ ) according to the results of the test. So the levels of motivation of men and women are similar.

A t-test was conducted to determine whether participants' motivation scores varied according to sex. According to the test results, the difference between male and female subscale scores is not statistically significant because of significance value ( $p> 0.05$ ) in all subscales. That is, the levels of motivation of men and women are similar.

### ***Examination of change of self-regulation and motivation according to the departments***

Analysis of the one-way ANOVA was conducted to determine whether the sections of the participants had an effect on self-regulatory skills parenthood. According to the test result, the difference between groups in the sub-dimensions of "Planning", "Researching Appropriate Information Sources" and "Repeat and Memorize" is statistically significant. The Scheffe test was used to determine the significance of the differences between the groups. In the "Planning" sub-dimension according to the test result, the difference between Gastronomy and Fashion students is statistically significant. In this sub-dimension, gastronomy students are more likely to exhibit such behaviors. Under the heading "Researching Appropriate Information Resources", Fashion department students are less likely to perform these behaviors than other department students. In the "Repeat and Memorize" sub-dimensions, the picture department students differ from the other department students. The painting department exhibits less students than the other department students.

One way ANOVA was performed to determine whether the variance in participants' motivation levels was significant. Because of the significance values according to the analysis result ( $p > 0,005$ ), the difference in all sub dimensions is not statistically significant. In other words, the sections where students continue do not affect their level of motivation. It can be said that the motivation levels of the students are similar.

#### ***Examination of change of self-regulation and motivation according to the Academic Achievements***

According to the results of one way ANOVA; The difference between the group average scores is statistically significant because  $p < 0.005$  in "Self-Monitoring" sub-dimension. The Scheffe test was conducted to determine which groups the difference was. The difference between 1.75-2.50 and 2.51-3.00 according to the test result is statistically significant. Students with 1.75-2.50 academic averages exhibit these behaviors more than students with average 2.51-3.00. The difference in all other sub-dimensions is not statistically significant. It can be said that the students exhibited these behaviors in a similar way.

In order to determine the significance of differentiation, one way ANOVA was performed. According to the analysis results, the difference between the groups in the subscale was statistically significant, as the "Assigned Value" sub-dimension had  $p < 0.05$ . The Scheffe test was used to determine which groups of differentiation existed. Accordingly, students with academic averages of 3.51 to 4.00 have higher average scores than students whose academic average is between 3.01 to 3.50. Differences in other sub-dimensions are not statistically significant. In other words, it can be said that the students have a similar level of motivation.

#### ***The Relationship Between Self-Regulation Skills and Motivation Levels***

A Pearson correlation calculation was performed to determine the level of correlation between the total score of self-regulation and the total score of the motivational level.  $r = 0.419$  values were obtained. The level of the relationship is statistically significant. There is a high correlation between self-regulation skills and motivation levels.

## Result and Discussion

It has been determined that the students of the Fine Arts faculty exhibit very little self-organizing skills before and after the work, and often exhibit their skills during work. When assessed in general, it was found that the students exhibit little self-regulation skills. It can be considered that the students are focused on the time of studying the behavior during work and often not displaying the others skills and that they do not care about the preparatory and post-work activities, or there is lack of knowledge on this subject. In the study conducted by Sağır and Azapagası (2009), the students also stated that they exhibited some self-regulation behaviors.

It has been determined that the gender of students and the department they attend are partially effective on self-regulatory skills. There is no efficacy in favor of a particular department. The academic achievement of the students does not affect self-regulation skills in all but one sub-dimension. In the field literature review, it has been generally determined that self-regulated learning has positive impact the academic achievement of students (Abar & Loken, 2010; Broadbent & Poon, 2015; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008).

When the level of motivation is examined, it is determined that the general evaluation of the self-efficacy is moderate. The study by Sugar (2017) also found that academic motivation and academic self-efficacy are moderate. This coincides with the data of the study. The motivation levels of male and female students are similar. In the study conducted by Durdukoca (2010), it was determined that the self-efficacy of class teachers changed according to their genders. In this sense, it does not coincide with the work experience.

The level of motivation of the students does not change according to the departments. However, it has been determined that the students who take a certain lesson (programming) in the study by Haşlamam and Aşkar (2007) have a positive and strong effect on the achievement of self-efficacy beliefs. In a sense, this study does not support the content of the course if it considers the self-efficacy of the students. The academic achievement of the students does not affect the level of motivation in all but one sub-dimension. There are many studies that show that motivation in fieldwork influences academic achievement (Daniels et al., 2009; Khalaila, 2015; McCann & Garcia, 1999; Pintrich, 2004).

The results of the study by Lavasani et al. (2011) have shown that teaching self-regulatory learning strategies has an important influence on the students' academic motivation and self-efficacy. There is a positive relationship between motivation and self-regulated learning skills (Mega et al., 2014). This study data also provided findings to support this.

In summary, there is a positive relationship between self-regulation and motivation. Participants show little self-regulation skills. Participants' self-regulatory skill scores vary in part according to their gender, their departments, and their academic achievement. Participants' motivation scores did not change according to their gender and the departments but it were changed according to the academic achievements.