

Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi¹

Investigation of Secondary School Students' Self-Regulation and Academic Self-Efficacy

Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, MUĞLA
e-posta: cakarademir@mu.edu.tr

Özge DEVECİ

Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni
e-posta: ozgedevenci@gmail.com

Burcu ÇAYLI

Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni
e-posta: burcu_cyl@hotmail.com

Atf: Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29.

Gönderi Tarihi: 23-07-2018

Kabul Edilme Tarihi: 21-11-2018

DOI: 10.30900/kafkasegt.446793

Özet

Baker'in; "Bilmiyorsun, bilmediğini de bilmiyorsun ve bilmediğini bilmeyi de istemiyorsun." sözü öğrenmeyle ilişkilidir. Zaman ilerledikçe, öğrenmelerin, düzenleme ve değişikliğe ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Canlının içinde bulunduğu çağa uyum sağlayıp, hedeflerine ulaşabilmesi için kendi öğrenmeleri üzerinde değişim yapması ve kendi becerilerinin farkında olması gereklidir. Öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik performans becerisinden ziyade öğrenenin kendi zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürdüğü bir özyönetim sürecidir (Zimmerman, 2000). Pintrich (2000)'e göre öğrencilerin bu yapılandırıcı süreçte, bilişlerini ve davranışlarını düzenlemeleri, kendi öğrenmeleri adına hedefler belirlemeleri ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri söz konusudur. Öğrenme ihtiyaçlarını, ders içindeki hedeflerini belirleyip, belirlediği hedef doğrultusunda ilerleyen öğrencinin öz-yeterlik algısında değişiklik olabilecektir. Akademik öz-yeterlik, bireyin verilen bir akademik görevi belirlenmiş olan bir başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısıdır (Ekici,2012). Buradan hareketle bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışmaya toplam 797 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği" ve "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiş ve verilerin analizinde hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İki ölçek arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne- baba tutumunun değişken olarak ele alındığı çalışmada, bulgular doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme düzeyleri ve akademik öz-yeterliklerine ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öz-düzenleme, öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, ortaokul öğrencisi

Abstract

Baker's saying; "You don't know, you don't know that you don't know and you don't want to know that you don't" is related to learning. As time goes by, learning needs regulation and change. In order for the creature to adapt to its age and reach its goals, it has to change its own learning and become aware of its own skills. Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the self directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills. (Zimmerman, 2000). According to Pintrich (2000), in this constructivist process, students are required to regulate their cognitions and behaviors, to set goals for their own learning and to control their learning processes. Students will be able to determine their learning needs and their goals in the course and change their self-efficacy perception. Academic self-efficacy is the perception that an individual can perform a given academic task at a specified success level (Ekici, 2012). In this study, it was aimed to examine the self-regulation and academic self-efficacy perceptions of secondaries

¹ Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 2017 yılında düzenlenen II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

chool students. The research was designed as a descriptive study in the survey model. Total of 797 secondary school students participated to the study. As data collection tools, “Perceived Self-Regulation Scale” and “Academic Self-Efficacy Scale” were used in the research. The data entry of the study was done by SPSS 22.0 program. Normal distributions of the data was examined, independent samples t-test, one-way analysis of variance were used. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between the two scales. In this study, gender, class level and attitudes of parents were evaluated as variables and suggestions were made on self - regulation levels and academic self-efficacy of secondary school students in line with the findings.

Key words: Self-regulation, self- efficacy, academic self-efficacy, secondary school student

GİRİŞ

Baker’in; “Bilmiyorsun, bilmediğini de bilmiyorsun ve bilmediğini bilmeyi de istemiyorsun.” sözü öğrenmeyle ilişkilidir. Bu süreçte, bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, zamanla öğrenmelerini düzenlemeleri ve gerektiğinde değişikliklere başvurmaları oldukça önemlidir. 2017 yılında güncellenen ortaokul öğretim programlarına bakıldığında, programlarda ortak olarak “öğrenmeyi öğrenme” ifadesine vurgu yapılmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, her durumda bireyin kendi öğrenme stratejilerini bilmeyi, kendi beceri ve niteliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini, uygun eğitim, rehberlik veya destek fırsatlarını araştırmayı gerektirmektedir (MEB, 2017). Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri ve yaşam boyu öğrenebilmeleri için öz-düzenleme becerisine ihtiyaçları vardır (Cheng, 2011). Kısaca öğrenme için hayat boyu öz-düzenleme gereklidir diyebiliriz (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004). Bireylerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik olarak duygularını ve çevreyi kontrol etmeye çalışması, başarılı bir öz-düzenlemenin işareti olarak düşünülebilir. Öz-düzenleme hakkında konuşurken, kişinin kendi davranışlarını değiştirmesi akla gelmelidir. Düzenlemeyi yapabilmesi için içten bir niyetinin olması gereklidir. Birey öncelikle kendi beklentisini belirlemelidir. Kendi imkanlarını, yeteneklerini, ihtiyaçlarını ve deneyimlerini yorumlayan kişi bunlardan bir yapı oluşturur. Oluşan öz-düzenleme yapısı, başarılı olma ve bireysel anlamda motivasyon için kullanılır (Hrbackova ve Vavrova, 2015).

Öz-düzenleme bireyin doğumu ile başlar (Posner ve Rothbart, 2009). Her insanın hedeflerine ulaşmak için kullandığı öz-düzenleme becerisi vardır. Bu nedenle öz-düzenleme becerisi var ya da yok demek yerine, etkili veya etkisiz kullanımlı öz-düzenleme becerisi demek daha doğrudur (Zimmerman, 1996). Öz-düzenleme, bireyin başkalarına veya bulunduğu ortama bağımlı olmadan, öğrenme süreci üzerinde tam bir hakimiyet kurarak, onu kontrol etmesi demektir. Bu şekilde sağlanan yaklaşım, bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine ve bağımsız kalabilmesine yardımcı olur (İsrail, 2007). Benzer şekilde öz-düzenleme amaca yönelik odaklanabilme, dikkatini sürdürebilme kapasitesidir (Bauer ve Baumeister, 2011). Odaklanan birey hedefe ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme becerisine sahip birey davranışlarını gözlemleyip, ölçütleri ile karşılaştırarak yargıda bulunur (Senemoğlu, 2010). Akademik anlamda başarılı öğrencilerin öğrenmelerinde öz-düzenleme etkilidir (McMillan, 2010). Öz-düzenleme ile akademik başarının ilişkisi ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Bouffard, Boisvert, Vezeau ve Larouche, 1995; Cheng, 2011; İsrail, 2007; Kaufman ve Baer, 2004; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990; Pintrich, 2000; Rijavec ve Brdar, 2002; Wang ve Young, 2001; Üredi ve Üredi, 2005; Wolters, 1999; Young ve Vrongistinos, 2002). İrven ve Şenler (2017) tarafından yapılan araştırmada da, ilköğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin öğrenci başarısını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Bernacki, Aguilar ve Bynes (2011) tarafından da öz-düzenlemenin öğrenciyi harekete geçirebilen, öğrenme odaklı bir beceri olduğuna vurgu yapılmıştır. İlköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öz-düzenlemenin öğrenciler arasındaki çatışmaları çözücü bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Blair ve Diamond, 2008). Ayrıca Bennet (2004) tarafından yapılan araştırmada, öz-düzenlemenin ortaokul öğrencileri için başarı hırslarının yanında, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirici rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tzohar-Rozen ve Kramarski (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin problem çözme, motivasyon ve duygular üzerine olumlu etkisi belirlenmiştir.

Öz-düzenlemeli öğrenme ile akademik konularda kendini yeterli bulma arasında bir ilişki vardır (Pintrich, 2000). Öz-düzenleme, içinde öz-yeterliği de içerir (OECD, 2013). Öz-yeterlik için öz-düzenlemeli öğrenmeler gereklidir. Benzer şekilde öz-düzenleme için de öz-yeterlik gereklidir. Öz-düzenleme yapmanın öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyeceği düşünülebilir (Los, 2010). Bandura’nın “Sosyal Öğrenme Teorisi” ne göre temel anahtar kavramlardan biri olan öz-yeterlik, bireyin belli bir performans gösterebilmesi için gerekli etkinlikleri organize etmesi, başarılı olarak yapabilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, bireyin belirli bir konu alanında kendi yeteneklerine duyduğu güvenle ilgilidir (İsrail, 2007). Öz-yeterliğin, öz-düzenleme üzerinde güçlü yönde pozitif etkisi vardır diye düşünebiliriz. Bu durum akademik hedeflerin oluşumunda ve gerçekleşmesinde önemlidir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Öz-yeterlik başarı için

önemli bir yapıdır (Klassen ve Usher, 2010). Öz-yeterlik, akademik başarı ve öz-düzenleme, ilişkili olabilir (Choi, 2005; Diseth, 2011). Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile başarılarının arasında ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar vardır (Arslan, 2017; Aydın, Demir Atalay ve Gökse, 2017; Hwang, Choi, Lee, Culver ve Hutchison, 2015; Koç ve Arslan, 2017; Komarraju ve Nadler, 2013; Millburg, 2009; Usher ve Pajares; 2006; Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1998). Öğrencilerin yüksek öz-yeterlik ve yüksek öz-düzenlemeye sahip olmaları motivasyon ve başarılarını etkiler (Bandura, 2006). Buradan hareketle bu çalışmada öğrencilerin hem başarılarında hem de hayat boyu öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülen öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileri ortaokul öğrencileri düzeyinde ele alınmış, hem öz-düzenleme hem de akademik öz-yeterlik farklı değişkenler ele alınarak bir arada incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin ve akademik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarında ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
4. Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın yöntem betimsel tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Örneklem

Temsil edici bir örneklemin seçiminde geçerli ve en iyi yol seçkisiz örneklemedir. Örneklemede, örnekleme birimi eleman ise süreç eleman örnekleme, grup ise küme örnekleme olarak isimlendirilir. Araştırmanın örneklemi, seçkisiz örnekleme yöntemi, örneklem birimi ise küme örnekleme alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu araştırmanın örneklemini ise Muğla İli Dalaman İlçesi'ne bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan toplam 797 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin 434'ü kız, 363'ü erkektir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları ise 5. Sınıf (N=315), 6. Sınıf (N=217), 7. Sınıf (N=129) ve 8. Sınıf (N=136) şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen, “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve demografik özelliklerin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği” iki alt boyutlu (açık olma, arayış), 16 maddeden oluşan, .90 Cronbach’s alfa değerine sahiptir. Yapılan araştırmada ise ilgili ölçeğin Cronbach’s alfa değeri .86 olarak belirlenmiştir. Ölçek, ölçek maddeleri incelendiğinde ve ölçek maddeleri alanyazında yer alan “öz-düzenleme” kavramı ile karşılaştırıldığında, bireylerin öz-düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş ve “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin orijinal adlandırması değiştirilmediğinden bu araştırmada da “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekte yer alan toplam 16 maddenin ilk 8 maddesi “açık olma”, son 8 maddesi ise “arayış” alt

boyutunda yer almaktadır. “Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim”, “Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim” ölçeğin “açık olma” alt boyutunda yer alan maddelerden bazılarıdır. “Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm” ve “Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım” şeklinde ifade edilen maddeler ise, ölçeğin “arayış” alt boyutunda yer almaktadır. “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” Jinks ve Morgan (2003) tarafından geliştirilen, Öncü (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, üç alt boyutlu (yetenek-11 madde, ortam-7 madde, eğitim kalitesi-3 madde), 21 maddeden oluşan, Cronbach’s alfa değeri .82 olan bir ölçektir. Yapılan araştırmada ise ilgili ölçeğin Cronbach’s alfa değeri .80 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonucu kontrol edilmiş, ayrıca her iki ölçeğin toplam ölçek ve alt boyutlarının Skewness değerlerinin +1 ile -1, Kurtosis değerlerinin ise +2 ile -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Belirlenen Skewness ve Kurtosis değerleri, Huck (2008) için normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir sınır değerleridir (Seçer, 2015). Bu nedenle verilere bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi sonucunda, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü karşılaştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren eta-kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplaması yapılan teste göre değişmektedir. Bağımsız örneklem t-testi yapıldığında etki büyüklüğü hesaplamak için (η^2) hesaplanması $\eta^2 = t^2 / t^2 + (N_1 + N_2 - 2)$ şeklinde hesaplanır. Tek yönlü varyans analizi yapıldığında (ANOVA*) etki büyüklüğü hesaplamak için (η^2) hesaplanması $\eta^2 = \text{kareler toplamı}(\text{gruplar arası}) / \text{Kareler Toplamı}(\text{toplam})$ şeklindedir. Bu katsayı, 0 ile 1 arasında değişmektedir ve .01 küçük, .06 orta, .14 ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, Çokluk Bökeoğlu ve Köklü, 2009). Öz-düzenleme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve akademik öz-yeterlikleri, araştırma kapsamında belirlenen alt problemler doğrultusunda başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur:

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın “ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri

	N	\bar{X}	SS
Açık olma	797	32.56	5.01
Arayış	797	31.75	5.88
Öz-düzenleme (Toplam)	797	64.31	9.96

Öz-düzenleme ölçeği “hiçbir zaman” dan “her zaman” a doğru derecelenen 5 li likert tipi bir ölçektir. Bu nedenle 16 maddeli bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Ölçekten alınabilecek 48 puan, orta değer olarak belirlenmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ise 64.31’dir. Bu puana göre ($X=64.31$; $SS:9.96$) öz-düzenleme becerileri orta değerindedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın “ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri; cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problemini yanıtlamak için yapılan analizlerin sonuçları sırasıyla başlıklar halinde verilmiştir.

Öz-Düzenleme-Cinsiyet**Tablo 2.***Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre t- testi sonucu*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Açık olma	Kız	434	33.26	4.86	795	4.342	.000*	.02
	Erkek	363	31.73	5.05				
Arayış	Kız	434	32.36	5.74	795	3.208	.001*	.01
	Erkek	363	31.02	5.96				
Öz-düzenleme (Toplam)	Kız	434	65.62	9.70	795	4.082	.000*	.02
	Erkek	363	62.75	10.05				

(*p<.05düzeyinde anlamlı)

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda; “açık olma” [t(795)=4.342, p <.05], “arayış” [t(795)=3.208, p <.05]] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [t(795)=4.082, p <.05]] kız öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu ve öz-düzenleme toplam için $\eta^2=.02$, “arayış” alt boyutu için ise $\eta^2=.01$ ’dir. Her iki alt boyutta ve öz-düzenleme toplam ölçekte bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

Öz-düzenleme-Sınıf Düzeyi**Tablo 3.***Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonucu*

	Sınıf	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık olma	5	315	33.36	4.85	3-793	12.514	.000*	.04	5-8
	6	217	32.83	5.17					6-8
	7	129	32.49	4.70					7-8
	8	136	30.32	4.77					
	Toplam	797	32.56	5.01					
Arayış	5	315	33.31	5.35	3-793	31.132	.000*	.10	5-7
	6	217	32.45	5.71					5-8
	7	129	30.69	5.93					6-7
	8	136	28.02	5.49					6-8
	Toplam	797	31.75	5.88					7-8
Öz- düzenleme(Toplam)	5	315	66.67	9.33	3-793	25.557	.000*	.08	5-7
	6	217	65.29	9.76					5-8
	7	129	63.19	9.81					6-8
	8	136	58.35	9.33					7-8
	Toplam	797	64.31	9.96					

(*p<.05düzeyinde anlamlı)

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ölçeğin “açık olma” [F(3,793)=12.514, p<.05], “arayış” [F(3,793)=31.132, p<.05] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [F(3,793)=25.557, p<.05] anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “açık olma”, “arayış” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında yapılan ikili karşılaştırmalarda alt sınıfların lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için $\eta^2=.04$, “arayış” alt boyutu için $\eta^2=.10$ ve öz-düzenleme toplam için ise $\eta^2=.08$ ’dir. “Açık olma” alt boyutunda bu değer küçük, “arayış” alt boyutunda ve öz-düzenleme toplam ölçekte ise geniş etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

Öz-düzenleme-Anne Tutumu**Tablo 4.***Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne tutumuna göre tek yönlü varyans analizi**sonucu*

	Anne Tutum	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık olma	Demokratik	397	33.34	4.74	2	10.889	.000*	.02	D-O
	Otoriter	82	31.10	5.56	794				D-K
	Koruyucu	318	31.95	5.03					
	Toplam	797	32.56	5.01					
Arayış	Demokratik	397	32.24	5.94	2	2.736	.065		-
	Otoriter	82	31.21	5.39	794				
	Koruyucu	318	31.28	5.88					
	Toplam	797	31.75	5.88					
Öz-düzenleme(Toplam)	Demokratik	397	65.58	9.77	2	6.819	.001*	.01	D-O
	Otoriter	82	62.32	9.45	794				D-K
	Koruyucu	318	63.24	10.13					
	Toplam	797	64.31	9.96					

(*p<.05düzeyinde anlamlı)

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmış olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ölçeğin “açık olma” [F(2,794)=10.889, p<.05] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [F(2,794)=6.819, p<.05] anlamlı fark belirlenmiştir. Farkın hangi anne tutumları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “açık olma” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında yapılan ikili karşılaştırmalarda demokratik anne tutumu lehine olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için $\eta^2=.02$, öz-düzenleme toplam için ise $\eta^2=.01$ ’dir. “Açık olma” alt boyutunda ve öz-düzenleme toplam ölçekte bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

Öz-düzenleme-Baba Tutumu**Tablo 5.***Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin baba tutumuna göre tek yönlü varyans analizi**sonucu*

	Baba Tutum	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık olma	Demokratik	395	33.29	4.81	2	16.962	.000*	.04	D-O
	Otoriter	107	30.18	5.45	794				K-O
	Koruyucu	295	32.44	4.83					
	Toplam	797	32.56	5.01					
Arayış	Demokratik	395	32.35	5.86	2	5.847	.003*	.01	D-O
	Otoriter	107	30.28	6.06	794				
	Koruyucu	295	31.47	5.74					
	Toplam	797	31.75	5.88					
Öz - düzenleme (Toplam)	Demokratik	395	65.65	9.73	2	12.096	.000*	.02	D-O
	Otoriter	107	60.46	10.40	794				O-K
	Koruyucu	295	63.92	9.73					
	Toplam	797	64.31	9.96					

(*p<.05düzeyinde anlamlı)

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmış olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; “açık olma” [F(2,794)=16.962, p<.05], “arayış” [F(2,794)=5.847, p<.05] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [F(2,794)=12.096, p<.05] anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi baba tutumuna sahip öğrenciler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “açık olma”, “arayış” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında yapılan ikili karşılaştırmalarda farkın demokratik baba tutumu lehine olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için $\eta^2=.04$, “arayış” alt boyutu için $\eta^2=.01$ ve öz-düzenleme toplam için ise $\eta^2=.01$ ’dir. Her iki alt boyutta ve öz-düzenleme toplam ölçekte bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ne düzeydedir?” Şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6.
Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri

	N	\bar{X}	SS
Yetenek	797	32.85	7.40
Ortam	797	20.82	2.44
Eğitim kalitesi	797	10.98	1.68
Akademik öz-yeterlik (Toplam)	797	64.65	8.98

Akademik öz-yeterlik ölçeği “hiç katılmıyorum” dan “tamamen katılıyorum” a doğru derecelenen 4’lü likert tipi bir ölçektir. Bu nedenle 21 maddeli bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 84, en düşük puan ise 21’dir. Ölçekten alınabilecek 52.5 puan, orta değer olarak belirlenmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ise 64.65’tir. Bu puana göre ($\bar{X}=64.65$; SS:8.98) ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri orta değer üzerinde yer almaktadır.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın “ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri; cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemini yanıtlamak için yapılan analizlerin sonuçları sırasıyla başlıklar halinde verilmiştir.

Akademik Öz-yeterlik-Cinsiyet

Tablo 7.
Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete göre t- testi sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	η^2	p
Yetenek	Kız	434	32.97	7.74	795	0.486		.627
	Erkek	363	32.71	6.98				
Ortam	Kız	434	21.03	2.28	795	2.699	.01	.007*
	Erkek	363	20.56	2.59				
Eğitimin Kalitesi	Kız	434	11.11	1.55	795	2.376	.01	.018*
	Erkek	363	10.82	1.82				
Akademik Öz-yeterlik (Toplam)	Kız	434	65.11	9.06	795	1.577		.115
	Erkek	363	64.11	8.88				

(*p<.05 düzeyinde anlamlı)

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda “ortam” [$t(795)=2.699$, $p<.05$] ve “eğitimin kalitesi” [$t(795)=2.376$, $p<.05$] alt boyutlarında anlamlı farkın kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “ortam” ve “eğitimin kalitesi” alt boyutları için $\eta^2=.01$ ’dir. Her iki alt boyutta bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

Akademik Öz-yeterlik-Sınıf Düzeyi**Tablo 8.**

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonucu

	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Yetenek	5	315	34.53	6.82	3-793	29.069	.000*	.09	5-7
	6	217	34.23	7.38					5-8
	7	129	31.06	7.60					6-7
	8	136	28.47	6.39					6-8
	Toplam	797	32.85	7.40					7-8
Ortam	5	315	20.91	2.63	3-793	1.722	.161		-
	6	217	21.00	2.40					
	7	129	20.62	2.08					
	8	136	20.48	2.32					
	Toplam	797	20.82	2.44					
Eğitimin Kalitesi	5	315	11.15	1.78	3-793	7.828	.000*	.02	5-8
	6	217	11.14	1.48					6-8
	7	129	10.90	1.62					
	8	136	10.38	1.69					
	Toplam	797	10.98	1.68					
Akademik Öz-yeterlik(Toplam)	5	315	66.60	8.45	3-793	28.392	.000*	.09	5-7
	6	217	66.38	8.81					5-8
	7	129	62.60	9.07					6-7
	8	136	59.33	7.84					6-8
	Toplam	797	64.65	8.98					7-8

(*p<.05düzeyinde anlamlı)

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ölçeğin “yetenek” [F(3,793)=29.069, p<.05], “eğitimin kalitesi” [F(3,793)=7.828, p<.05] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanlarda [F(3,793)=28.392, p<.05] anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı fark “yetenek”, “eğitim kalitesi” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında yapılan ikili karşılaştırmalarda alt sınıfların lehine olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “yetenek” alt boyutu ve akademik öz-yeterlik ölçek toplamı için $\eta^2=.09$, “eğitimin kalitesi” alt boyutu için $\eta^2=.02$ 'dir. “Yetenek” alt boyutu ve akademik öz-yeterlik ölçek toplamı için bu değer geniş etki büyüklüğü, “eğitimin kalitesi” alt boyutunda ise küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

Akademik Öz-yeterlik - Anne Tutumu

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin anne tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda “yetenek” [F(2,794)=9.743, p<.05], “ortam” [F(2,794)=5.731, p<.05], “eğitimin kalitesi” [F(2,794)=3.317, p<.05] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [F(2,794)=10.866, p<.05] anlamlı fark belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ölçeğin “yetenek”, “ortam”, “eğitim kalitesi” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında fark demokratik anne tutumuna sahip öğrenciler lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “yetenek” alt boyutu ve akademik öz-yeterlik ölçek toplamı için $\eta^2=.02$, “ortam alt boyutu” için $\eta^2=.01$ ve “eğitimin kalitesi” alt boyutu için $\eta^2=.00$ 'dir. Tüm alt boyutlarda ve akademik öz-yeterlik ölçek toplamı için bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

Tablo 9.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin anne tutumuna göre tek yönlü varyans analizi sonucu

	Anne Tutum	N	\bar{X}	SS	sd	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Yetenek	Demokratik	397	33.99	7.24	2-794	9.743	.000*	.02	D-O
	Otoriter	82	31.35	7.83					D-K
	Koruyucu	318	31.81	7.28					
	Toplam	797	32.85	7.40					
Ortam	Demokratik	397	20.93	2.39	2-794	5.731	.003*	.01	D-O
	Otoriter	82	19.96	3.02					O-K
	Koruyucu	318	20.89	2.29					
	Toplam	797	20.82	2.44					
Eğitimin Kalitesi	Demokratik	397	11.13	1.64	2-794	3.317	.037*	.00	D-O
	Otoriter	82	10.76	1.97					O-K
	Koruyucu	318	10.84	1.64					
	Toplam	797	10.98	1.68					
Akademik Öz-Yeterlik (Toplam)	Demokratik	397	66.06	8.57	2-794	10.866	.000*	.02	D-O
	Otoriter	82	62.08	9.82					D-K
	Koruyucu	318	63.56	8.99					
	Toplam	797	64.65	8.98					

(*p<.05düzeyinde anlamlı)

Akademik Öz-yeterlik – Baba Tutumu

Tablo 10.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin baba tutumuna göre tek yönlü varyans analizi sonucu

	Baba Tutum	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Yetenek	Demokratik	395	33.78	7.41	2-794	7.566	.001*	.01	D-O
	Otoriter	107	30.96	7.22					D-K
	Koruyucu	295	32.29	7.28					
	Toplam	797	32.85	7.40					
Ortam	Demokratik	395	20.98	2.45	2-794	2.779	.063		
	Otoriter	107	20.38	2.56					
	Koruyucu	295	20.75	2.36					
	Toplam	797	20.82	2.44					
Eğitimin Kalitesi	Demokratik	395	11.10	1.67	2-794	3.504	.031*	.00	D-O
	Otoriter	107	10.62	1.99					O-K
	Koruyucu	295	10.94	1.56					
	Toplam	797	10.98	1.68					
Akademik Öz-Yeterlik (Toplam)	Demokratik	395	65.87	8.74	2-794	9.404	.000*	.02	D-O
	Otoriter	107	61.97	8.94					D-K
	Koruyucu	295	64.00	9.07					
	Toplam	797	64.65	8.98					

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmış ve farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ölçeğin “yetenek” [F(2,794)=7,566, p<.05], “eğitimin kalitesi” [F(2,794)=3.504, p<.05] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [F(2,794)=9,404, p<.05], anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farkın demokratik baba tutumuna sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “yetenek” alt boyutu ve akademik öz-yeterlik ölçek toplamı için $\eta^2=.01$, “eğitimin kalitesi” alt boyutu için $\eta^2=.00$ ve akademik öz-

yeterlik ölçek toplamı için $\eta^2=.2$ 'dir. Her iki alt boyut ve akademik öz-yeterlik ölçek toplamı için bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonucu aşağıda verilmiştir.

Tablo 11.

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki

	Açık Olma	Arayış	Öz -düzenleme (Toplam)	Yetenek	Ortam	Eğitimin Kalitesi	Akademik Öz-Yeterlik (Toplam)	
Açık Olma	r	1	.671**	.899**	.539**	.247**	.202**	.549**
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	n	797	797	797	797	797	797	797
Arayış	r	.671**	1	.928**	.552**	.238**	.179**	.553**
	p	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	n	797	797	797	797	797	797	797
Öz-düzenleme(Toplam)	r	.899**	.928**	1	.597**	.265**	.207**	.603**
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	n	797	797	797	797	797	797	797
Yetenek	r	.539**	.552**	.597**	1	.318**	.203**	.948**
	p	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	n	797	797	797	797	797	797	797
Ortam	r	.247**	.238**	.265**	.318**	1	.073*	.547**
	p	.000	.000	.000	.000		.039	.000
	n	797	797	797	797	797	797	797
Eğitimin Kalitesi	r	.202**	.179**	.207**	.203**	.073*	1	.375**
	p	.000	.000	.000	.000	.039		.000
	n	797	797	797	797	797	797	797
Akademik Öz Yeterlik(Toplam)	r	.549**	.553**	.603**	.948**	.547**	.375**	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	n	797	797	797	797	797	797	797

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme ve akademik öz-yeterlikleri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öz-düzenleme ile akademik öz-yeterlik ölçeklerinin toplamında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. ($r=.603$, $p<.01$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilerin kendi kendilerini düzenlemeleri yani öz-düzenlemeler yapmaları, akademik ve sosyal anlamda gereklidir diyebiliriz. Çünkü öz-düzenleme becerisi öğrencinin stratejiler geliştirmesinde, başarılı olmak için planlar yapmasında, harcadığı emek ve başarı arasında yeterlik bağı kurmasında ve kendine geri bildirimler vermesinde etkilidir. Öğrencinin kendini düzenlemesi kendi yeterlikleri ve potansiyeli hakkında kendi kendine düşünmesine ve değerlendirmeler yapmasına yardımcı olabilir. Bandura (1994) öz-yeterliğin kişinin düşünceleri, hisleri, davranışları ve kendini motive etme yöntemleri üzerinde etkili olacağını belirtmiştir. Birey yetenekli ve belirli bir alanda başarılı olacak potansiyele sahip olsa bile kendini özünde yeterli bulması gereklidir. Akademik anlamda yeterli olmak ve bu durumun farkında olmak öğrencilerin kendi gelişimleri için önemlidir. Çünkü öğrenciler kendi potansiyellerinin farkında olurlarsa hislerini, düşüncelerini ve motive olma yollarını düzenleyebilirler. Akademik anlamda yeterli öz-yeterliliğe sahip olan öğrenci aldığı bir sorumluluğu yani görevi gerçekleştirirken kendi gücüne inanır. Bu inanç da onun sahip olduğu akademik öz-yeterlik algısıdır. Akademik öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerisi, öğrencinin ilerlemesinde etkili olan iki temel basamak olarak düşünülebilir.

Yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ve akademik öz-yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve akademik öz-yeterlik ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin hem öz-düzenlemeleri hem de

akademik öz-yeterlikleri açısından benzerdir. Araştırmanın bulguları, kız öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve akademik öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin ve akademik öz-yeterliklerinin düştüğü belirlenmiştir. Diğer bir deyişle öğrenciler, alt sınıflarda daha yüksek düzeyde öz-düzenleme ve akademik öz-yeterliğe sahiptirler. Anne-baba tutumu değişkeni doğrultusunda incelendiğinde ise bulgular, anne ve babası demokratik olan öğrencilerin hem öz-düzenleme becerilerinin hem de akademik öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Ayrıca araştırmada ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Araştırmada öz-düzenleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında elde edilen araştırma bulgusu, bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Bouffard, Boisvert, Vezeau ve Larouche, 1995; Chatzistamatiou ve Dermizaki, 2013). İlgili araştırma bulgusu Pintrich ve De Groot (1990)'un çalışması ile ise çelişmektedir. Sınıf düzeyi ile ilgili araştırma bulgusu bazı araştırmalarla paraleldir (Bennet, 2014; Tzohar, Rozenve Kramorski, 2014; Vandeveld, Keer ve Wever, 2011). Çevredeki kişilerin tutumlarından öz-düzenlemelerinin etkilendiği bulgusunun paralel olduğu çalışmalar vardır (Alcı, 2007; Azevedo, 2005; Barnard, Lan ve Paton, 2010; Chen, 2002; Cleary ve Zimmerman, 2004; Hofer ve Yu, 2003; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Metallidou ve Vlachou, 2010). Araştırmanın akademik öz-yeterlik ile ilgili cinsiyet açısından araştırma bulgusu, Koç ve Arslan (2017), Koçer (2014), Koç ve Arslan (2017) ile paralellik gösterirken, Usher ve Pajares (2006) ve Telef ve Karaca (2011) ile ise çelişkilidir. Akademik öz-yeterlik ile ilgili sınıf düzeyi bulgusu bazı çalışmalar ile paraleldir (Koçer, 2014; Koç ve Arslan, 2017; Millburg, 2009; Öncü, 2012). Akademik öz-yeterlik açısından anne-baba tutumu için belirlenen araştırma bulgusu, Koçer (2014), Vrugt, Langereis ve Hoogstraten (1998) ile paraleldir.

Öğrenciler için önemli olduğu düşünülen öz-düzenleme ve akademik öz-yeterlik konuları bu araştırmada incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, kız öğrencilerin hem öz-düzenleme hem de akademik öz-yeterlik ölçeğinden daha yüksek puanlar elde etmesinin nedeni, ilçede düzenlenen TÜBİTAK bilim şenliklerine kız öğrencilerin daha yoğun katılım göstermiş olmaları olabilir. Kız öğrenciler hem kendilerini daha rahat ifade etmişler hem de akademik anlamda daha fazla çalışmışlardır. Sınıf düzeyi ile ilgili elde edilen bulgunun nedeni düşünüldüğünde ilkokuldan ortaokula geçen bir öğrencinin kendini daha yetkin hissetmesi, pek çok şeye gücünün yeteceğini düşünmesi ve kendini daha başarılı bulması olabilir. Öğrenciler anne ve babalarını az ya da çok örnek alırlar. Onların istediği çocuk olma yolunda çaba gösterirler. Bu durumda anne ve babanın çocuğa karşı takındığı tutum oldukça önemlidir. Demokratik tutumun hakim olduğu ailelerde, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ettiği düşünülebilir. Bu nedenle öğrenciler yüksek öz-düzenleme ve akademik öz-yeterliğe sahip olabilir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve akademik öz-yeterlikleri incelenmiş ve tespit edilen bulgulara bağlı olarak şu öneriler sunulmuştur.

- Araştırmanın benzeri farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırmaya nitel bir boyut eklenerek yapılandırılmış görüşmelerle daha derinlemesine bilgiler edinilebilir.
- Anne – baba tutumunu destekleyici eğitimler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alcı, B. (2007). *Yıldız teknik üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları, arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, D. A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(1), 12-31. <http://dergipark.gov.tr/iejes/issue/33293/370575>
- Arslan, S. & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>
- Aydın, S., Atalay, T. D., & Göksu, V. (2017). Proje tabanlı öğrenme sürecinin ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 676. Doi: 10.14686/buefad.302796
- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 40(4), 199-209.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales *self-efficacy beliefs of adolescents*. *American Educational Research Journal*, 5(1), 307-337.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80.
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. K. Vohs, ve R. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (ss. 64–82). New York: The Guilford.
- Bennett, M. (2014). Student attitudes within education: making self-regulation a practical habit in learning. *Online Submission*, 34, 120-132.
- Bernacki, M. L., Aguilar, A. C. & Byrnes, J. P. (2011). Self-regulated learning and technology-enhanced learning environments: An opportunity-propensity analysis. In G. Dettori, & D. Persico (Eds.), *fostering self-regulated learning through*. *ICT* (pp. 1-26). Hersey: IGI Global Publishers.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal Of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, V. (2014). Self-regulatory teaching in mathematics: relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 295-310.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *International Journal of Research & Review*, 6(1).
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 43(174-185).
- Hofer, B. K. & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a " Learning to Learn" course. *Teaching of Psychology*, 30(1), 30-33.
- Hrbackova, K. & Vavrova, S. (2015). Self-regulation in children and minors in institutional care. *International Education Studies*, 8(5), 139.

- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D. & Hutchison, B. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89-98.
- İrven, Ö. & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 367-379. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/trakyasobed/issue/33347/371380>
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz-yeterlilik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Jinks, J. & Morgan, V. (2003). Children'Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. [http. web6. epnet. com/DeliveryPrintSave. asp](http://web6.epnet.com/DeliveryPrintSave.asp).
- Kaufman, J. C. & Baer, J. (2004). Sure, i'm creative—but not in mathematics!: self-reported creativity in diverse domains. *Empirical Studies Of The Arts*, 22(2), 143-155.
- Klassen, R. M. & Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: recent research and emerging directions. in the decade ahead: theoretical perspectives on motivation and achievement. *Emerald Group Publishing Limited (pp. 1-33)*.
- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlilik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerini benlik algıları ile akademik öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Komaraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Los, R. E. (2014). *The effects of self-regulation and self-efficacy on academic outcome*. Unpublished master's thesis, University of South Dakota Division of Counseling and Psychology in Education: ABD.
- McMillan, W. J. (2010). 'Your thrust is to understand'—how academically successful students learn. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 1-13.
- MEB. (2017). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Metallidou, P. & Vlachou, A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in the Schools*, 47(8), 776-788.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati: Ohio.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Organisation for economic co-operation and development. (2013). OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. *OECD Publishing*.
- Öncü, H. (2012). Akademik öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Pintrich, P. R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M. (Eds), (2005, sf: 452-502) *Handbook of Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews*, 6(2), 103-120.
- Rijavec, M. & Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal Of Psychology Of Education*, 17(2), 177-194.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Telef, B. B. & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi/Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16).

- Tzohar-Rozen, M. & Kramarski, B. (2014). Metacognition, motivation, and emotions: contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems. *Global Education Review, 1*(4), 76-95.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31*(2), 125-141.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2).
- Vandeveld, S., Van Keer, H. & De Wever, B. (2011). Exploring the impact of student tutoring on at-risk fifth and sixth graders' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 419-425.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P. & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education, 66*, 61-72.
- Wang, Q. & Young, L. S. (2001). Strange attractors with one direction of instability. *Communications in Mathematical Physics, 218*(1), 1-97.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 11*(3), 281-299.
- Young, S. H. & Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology, 29*(3), 147-154.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology, 8*(1), 60-75.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice, 41*(2).

Investigation of Secondary School Students' Self-Regulation and Academic Self-Efficacy

Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Muğla Sıtkı Koçman University, MUĞLA/ TÜRKİYE
e-posta: cakarademir@mu.edu.tr

Özge DEVECİ
Teacher at the Ministry of Education, TÜRKİYE
e-posta: ozzgedevenci@gmail.com
Burcu ÇAYLI
Teacher at the Ministry of Education, TÜRKİYE
e-posta: burcu_cyl@hotmail.com

Citation: Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Investigation of Secondary School Students' Self-Regulation and Academic Self- Efficacy. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(3), 14-29.

Extended Summary

Purpose: As time goes by, learning needs regulation and change. In order for the creature to adapt to its age and reach its goals, it has to change its own learning and become aware of its own skills. Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the selfdirective process by which learners transform their mental abilities into academic skills. (Zimmerman, 2000). According to Pintrich (2000), in this constructivist process, students are required to regulate their cognitions and behaviors, to set goals for their own learning and to control their learning processes. Students will be able to determine their learning needs and their goals in the course and change their self-efficacy perception. Academic self-efficacy is the perception that an individual can perform a given academic task at a specified success level (Ekici, 2012). From this point of view, the aim of this study is to examine the self-regulationlevels and academic self-efficacy perceptions of secondary school students.

Method: The research was designed as a descriptive study in the survey model. Descriptive research defines a given situation as fully and carefully as possible. The most common method in research in the field of education is the work of descriptive survey model. Because the researchers summarize the characteristics of individuals, groups or physical environments (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Total of 797 secondary school students participated to the study. In the sampling, the unit of sampling is called process element sampling and thegroup is called cluster sampling. The sample of the study was determined by means of selective sampling method, and the sample unit was determined by means of cluster sampling (Büyüköztürk et al., 2011). As data collection tools, "Perceived Self-Regulation Scale" and "Academic Self-Efficacy Scale" were used in the research. The data entry of the study was done to the SPSS 22.0 program. Normal distributions of the datawas examined. According to the normal distribution, parametric tests, t-test, one-way analysis of variance and the correlation were calculated. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between the two scales. In this study, gender, class level and attitudes of parents were evaluated as variables.

Findings: According to the aim of this study, secondary school students' self-regulation skills and academic self-efficacy were investigated in terms of various variables and the relationship between them was determined. The findings obtained from the study are similar in both of the self-regulation levels and the academic self-efficacy. The findings of the study indicate that the female students' self-regulation levels and academic self-efficacy are higher in both. According to the class level, self-regulation levels and academic self-efficacy differ in favor of lower classes. Students have higher levels of self-regulation and academic self-efficacy in lower classes. In terms of parents' attitudes, self-regulation and academic self-efficacy are higher in both whose parents are democratic. In addition, positive and meaningful correlation was determined between the levels of self-regulation and academic self-efficacy in the study.

Conclusion and Discussion: In this study, secondary school students' self-regulation levels and academic self-efficacy were investigated and the suggestions based on the findings were presented. According to the suggestions, other studies can be designed on students who are studying at different class levels, or primary schools and high schools similar to the research . After this, comparisons can be made. A qualitative dimension can be added to the research and more detailed findings can be obtained through semi-structured interviews. Supportive trainings for the development of parents' attitudes should be done. In-service trainings on the ways of self-regulation and academic self-efficacy development can be planned.