

**ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN DUYGU DÜZENLEME  
BECERİLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİ**

*THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL REGULATION SKILLS  
AND ACADEMIC MOTIVATION OF ADOLESCENTS*

**Zergün DEMİREĞEN\* , Tülin ŞENER\*\***

*Geliş Tarihi: 23.09.2020  
(Received)*

*Kabul Tarihi:22.11.2021  
(Accepted)*

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı ergenlerde duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenme arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Kalecik ilçesinde yer alan çeşitli ortaöğretim kurumlarında eğitimine devam eden 969 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler, Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Hipotezlerin testinde SPSS 24.0 ve AMOS 24 programları kullanılarak Yapısal Eşitlik Modellemesi, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sonuç olarak ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik güdülenmenin okul türüne göre farklılaştığı, bu farklılaşmanın da fen lisesindeki öğrencilerde sağlık meslek lisesindeki öğrencilere göre yüksek olduğu, imam hatip lisesindeki öğrencilerde ise hem anadolu lisesinde ve hem sağlık meslek lisesindeki öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri ise hem cinsiyete hem de sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, 12.sınıf öğrencilerinin de 10.sınıf öğrencilerine göre duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmanın bulguları ilgili alanyazın sonuçları ışığında tartışılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalarda ergenlerin ebeveyn ilişkilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin de incelenmesi farklı sonuçlar doğuracaktır.

**Anahtar kelimeler:** Ergenlik, Öğrenciler, Duygu, Duygu Düzenleme Becerileri, Akademik Güdülenme.

**ABSTRACT:** The purpose of this research is to show whether there is a relationship between emotional regulation skills and academic motivation in adolescents. The study's universe consists of 969 students studying at various secondary education institutions located in the Kalecik district of Ankara in the academic year of 2017-2018. Data were collected through Personal Information Form, Emotion Regulation Scale and Academic Motivation Scale and analyzed by Structural Equation Modeling, Independent Samples T-Test and One-Way ANOVA using SPSS 24.0 and AMOS 24 programs. As a result, a significant positive correlation between emotional regulation skills and academic

\* Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, MEB, zergunpdr@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3111-5073.

\*\* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, tsener@ankara.edu.tr, ORCID:0000-0002-6190-5423.

motivations of adolescent students was found. In addition, it was seen that the academic motivation varied according to the type of school, and this differentiation was higher in the science high school compared to the vocational high school of health, and imam hatip high school was higher than the Anatolian high school and the type of vocational high school of health. Emotional regulation skills differ significantly from both sexes and class levels. According to the students of male students, 12th grade students were found to have higher emotion regulation skills than 10th grade students. For the future research which will be done on this subject, examining of adolescents' parental relations, peer relations and socio-economic levels will have different results.

**Key words:** Adolescence, Students, Emotion, Emotion Regulation Skills, Academic Motivation.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Individuals pass from different developmental periods throughout their lives. Adolescence is the most important stage in life as it is defined by major physical, cognitive and emotional rapid changes. Peer relationship become more important, interest towards opposite sex increases, emotional break with the family begins and behavioral autonomy occurs. Being aware of these changes experienced by the individuals enables them to recognize their emotions and acquire appropriate identities for themselves (Southam-Gerow, 2014: 13). Emotional regulation consists of active attempts to manage and control the emotional state of individuals and covers the regulation of all emotional states, including mood, stress-management, and positive or negative effects (Koole, 2009: 6). Motivation is thought to be related to emotions and emotion regulation as it is defined as the state of intrinsic arousal that pushes the individual into action and directs the action, or in other words, the conscious or unconscious grounds for the behaviors that directs the person's energy to a certain target (Budak, 2000: 346). Through the adolescence school life might be hectic and thus students need to set their academic goals professionally. The purpose of this research is to show whether there is a relationship between emotional regulation skills and academic motivation in adolescents. Although the studies (e.g. Kwon, Hanrahan & Kupzyk, 2017: 75-88; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007: 3-19, Fried, 2011: 1-11; Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005: 109-118; Hafiz, 2015: 81-92, Tamir, Bigman, Rhodes, Salerno & Schreier, 2015: 90-103; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998: 241-273) show that it is important to regulate emotions for academic motivation, more research is needed to help increasing adolescents' motivation levels and emotion regulation skills.

#### Method

This study is a quantitative study that examines the relationship between emotion regulation skills and academic motivation of students in adolescence. The study group consists of all students attending in public high schools in Kalecik

district of Ankara during 2017-2018 academic year. Demographic information of the students including gender, grade level and school type were gathered by Personal Information Form and the Academic Motivation Scale (Bozanoğlu, 2004) and the Emotion Regulation Scale (Ulaşan-Özgüle, 2011) were used to measure academic motivation and emotion regulation. 7 hypotheses were tested using Structural Equation Modeling (SEM), Independent Sample T-Tests and One Way Variance Analysis. Exploratory Factor Analysis, Validity and Reliability Tests and Path Analysis were carried out as the stages of Structural Equation Modelling. Confirmatory Factor Analysis was used to test the validity of the scales.

### **Results and Discussion**

The result of the path analysis showed significant relationship ( $p < 0.001$ ) between the academic motivation and emotion regulation. As the direction of the relationship is positive, the variables are considered to move together. According to the independent sample t-test, there was a significant difference between male and female participants according to emotion regulation variable ( $p < 0.001$ ). Emotion regulation skills of boys were found to be significantly higher than girls' emotion regulation skills. However, there was no significant difference for academic motivation ( $p = 0.103$ ). Results of ANOVA, showed that there was no significant difference for academic motivation according to grade level ( $p = 0.053$ ). However, there was a significant difference in emotion regulation skills ( $p = 0.011$ ). It was observed that this differentiation is higher in 12th grade students compared to 10th grade students. The academic motivation of the students showed significant differences although their emotional regulation skills did not differ according to the school type. It was seen that the academic motivation is varied according to the type of school, and this differentiation was higher in Science high school compared to Vocational high school of health, and Imam Hatip high school was higher than Anatolian high school and Vocational high school of health. Considering the results of the research, it can be said that emotion regulation is important in adolescence. The results of this research showed that emotion regulation skills increase according to the grade level. It can be concluded that the discovery of emotions and emotion regulation skills through emotion education during adolescence might enable them to gain more positive behaviors in the life. On the other hand students need to be motivated to a certain level in order to be able to fulfill their responsibilities in educational environments and thus be successful. It can be said that students need to gain emotion regulation skills in order to perform these tasks. More research is needed on the relationship of students' emotion regulation and their motivation performance also focusing on adolescents' parental relations, peer relations and socio-economic levels.

## 1. GİRİŞ

Bireylerin yaşamları boyunca geçtikleri gelişimsel dönemler vardır. Bu dönemlerden biri olan ergenlik, Latince kökenli olan ve Türkçeye ‘yetişkinliğe doğru büyüyen’ olarak çevrilen ‘adolescere’ kelimesinden türemiştir (Lerner ve Steinberg, 2004; Akt: Steinberg, 2013: 21). Tüm toplumlarda, ergenlik çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin, gelecek için bedensel, duygusal, psikolojik ve cinsel olarak hazırlanmanın olduğu bir büyüme dönemi olarak tanımlanmaktadır (Larson ve Wilson, 2004; Akt: Steinberg, 2013: 21).

Ergenlik döneminde yoğun fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimler yaşanmaktadır. Özellikle fiziksel ve cinsel gelişim ve değişimin duygular üzerinde dalgalanmalar meydana getirdiği gözlenmektedir. Aynı zamanda ergen bu dönemde yaşadığı durumlar karşısında farklı duygular hissedebilmektedir. Değişen yaşla beraber çevre koşullarının ve uyarıların da değişmesi ile birlikte ergenin duygularını ifade biçimleri de değişir (Kulaksızoğlu, 2013: 66). Southam-Gerow (2014: 13)’e göre kendi yaşadığı ve çevresindeki kişilerin duygularının farkında olması bireyin bu duyguları tanıyarak bunlara uygun ifade biçimleri kazanmasını sağlar. Yaşanılan duyguların kontrol edilip edilememe derecesine göre bu duygular olumlu ya da olumsuz olabilir (Eldoğan, 2012: 31).

Koole (2009: 6)’a göre duygu düzenlemesi, bireylerin duygusal durumlarını yönetmeye ve kontrol etmeye yönelik aktif girişimlerinden oluşmaktadır. Ayrıca duygu düzenleme, kişinin ruhsal durumunu, stresini, olumlu ya da olumsuz yansımalarını da kapsayacak şekilde bütün duygusal süreçlerin düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Duygu düzenlemesi, bir duygusal tepkinin dengesini belirler ve böylece bir duygusal tepki başlangıcı olarak tanımlanan duygusal duyarlılıktan ayırt edilebilir. Duygusal duyarlılık ve duygu düzenlemesi, farklı şekillerde gözlemlenir, farklı gelişim yollarını takip eder ve yaşam boyu işlevsel olarak birbirinden farklıdır (Koole, 2009: 10).

Duygular ve duygu düzenleme ile ilişkisi olduğu düşünülen kavramlardan biri güdülenmedir. Budak (2000: 346)’a göre güdülenme, bireyi eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumu ya da bir başka anlamda bilinçli ya da bilinçsiz olarak bireyin enerjisini belirli bir amaca yönlendiren davranışlar için sergilenen gerekçeler olarak tanımlanmaktadır. Güdülenme kavramının eğitim ve öğrenmeye yönelik tanımları akademik güdülenme kavramını doğurmuş ve hem eğitimcilerin hem de psikologların ilgisini çeken bir konu olmuştur.

Bireyin istedik davranışlar kazanması sürecinde güdülenme önemlidir. Öğrencinin akademik hayatında gerçekleştirmesi gereken temel becerilerine ilişkin olarak güdülenmelerinin yüksek düzeyde olması istenmektedir. Öğrencinin okuma ve öğrenmeye yönelik isteği ve ilgisi, bir hedefinin olup olmadığı, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevsel olması, başarılı olma arzusu, daha önce başarılı ve başarısız olduğu durumlarda bunun sebebini neye yüklediği, kendine ilişkin özgüven ve

yeterlik algısı ve öğrenmesinin sebebine yönelik olarak bilişlerinin tümü öğrencinin güdülenme seviyesini belirlemektedir. Ayrıca akademik güdülenme, başarılı olmak amacıyla istenilen bilişsel etkinliklere ayrılan enerji miktarını ve düzeyini belirlemektedir (Bozanoğlu, 2004a: 83-98).

Akademik güdülenme, öğrencilerin başarısı üzerinde etkili etmenlerden biridir. Öğrencilerin öğrenmeye ilgi duymaları beklenir. Aksi takdirde, eğitim sisteminin tüm çabalarının başarısız olacağı düşünülür. Bu nedenle, akademik güdülenmeyi etkileyen etmenler hakkında bilgilerin anlaşılması ve geliştirilmesi sağlanarak eğitimsel performansın iyileştirilmesine yardımcı olunabilir (Hazrati-Viari, Rad ve Torabi, 2012: 367-371).

Ergenlik, okul yaşantısının en yoğun yaşandığı dönemdir. Bu yoğunluk öğrencinin akademik olarak mesleki hedeflerini belirlemesi, üniversiteye hazırlık yapmasından kaynaklı olabildiği gibi, akran ilişkisinin ön plana çıkması, karşı cinse yönelik ilgisinin artması, aileden uzaklaşmaya bağlı duygusal durumlarının değişkenlik göstermesinden de kaynaklanabilmektedir. Aynı zamanda da öğrencinin mesleki amaçlarını belirlemek, bunlara yönelik çalışmalar yapmak için okul başarısının yüksek olması, derslere, sınavlara çalışması ve bunlar için güdülenmesinin her daim yüksek olması beklenmektedir. Bilindiği üzere bu dönem Stanley Hall (1904) tarafından fırtınalı ve stresli bir dönem olarak görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2013: 19). Her ne kadar bugün ergenliğin yeterli destek ve ilgi gösterildiğinde fırtınalı bir dönem olarak yaşanmadığı görüşü kabul edilse de dönemin getirdiği çeşitli stresler duygulara da yansımakta, ergenin bu ani değişen duygularının farkında olması, duygularını kontrol edebilmesi, duygularını ifade edebilmesi ve bunları düzenleyebilmesi ve bunlara uygun tepkiler vermesi zorlaşmaktadır. Duyguların ergenin gelişimindeki önemi göz önüne alındığında bunları ifade etme ve düzenleyebilmenin ergenin sosyal çevresindeki tutum ve davranışlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Diğer yandan ergenin duygularındaki değişimlerden kaynaklı akademik başarısı da etkilenebilmektedir. Özellikle akademik yaşantının yoğun olduğu ergenlik döneminde öğrencinin öğrenmeye güdülenmesi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki önemlidir.

Literatür incelendiğinde duygu düzenleme ve akademik güdülenme kavramlarının ayrı ayrı ele alınmış olduğu, bazı araştırmalarda ise (Kwon, Hanrahan ve Kupzyk, 2017: 75-88; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007: 3-19) bu iki değişkenin kendi aralarında nasıl bir ilişki içinde olduğunun araştırıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca çeşitli araştırmaların (Fried, 2011: 1-11; Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad, 2005: 109-118; Hafiz, 2015: 81-92 ve Tamir, Bigman, Rhodes, Salerno ve Schreier, 2015: 90-103; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998: 241-273) duygu düzenleme, güdülenme ve akademik performans değişkenlerinin ilişkisini incelediği görülmektedir. Yine alanyazına bakıldığında öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin ve akademik güdülenmelerinin

cinsiyete göre ilişkisini inceleyen çalışmalar (Demir ve Arı, 2013: 265-279; Şahin ve Çakar, 2011: 519-540; Karataş ve Erden, 2014: 708-715; Akdemir, 2006; Onuk, 2007; Villard ve Öğülmüş, 2015; Aktaş, 2017: 1376-1398; Kocabıyık, 2014: 139-155; Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Kommer, 2004: 267-276; Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2017: 442-466; Carlson ve Wang, 2007: 489-510) görülmektedir. Öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenmelerinin sınıf düzeyine göre ilişkisine yönelik olarak literatür incelendiğinde bazı çalışmaların (Aktaş, 2017: 1376-1398; Altun ve Yazıcı, 2010: 540-545; D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998: 241-252; Saarni, 1984: 1504-1513; Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2017: 442-466) olduğu göze çarpmaktadır. Alanyazın doğrultusunda çalışmalara bakıldığında ( Momanyi, Too ve Simiyu, 2015: 23368-23372; Newhouse ve Beegle, 2005: 45; Villard ve Öğülmüş, 2015; Bozanoğlu, 2004a: 83-98; Yusuf ve Adigun, 2017: 81-85; Ateş, 2016; Çapa-Aydın ve Emmioğlu, 2008; Jankowski ve Rekosiewicz, 2013: 322-330) duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenmenin okul türüyle ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ergenlerin duygularını düzenleyebilme becerileriyle akademik güdülenmeleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, ayrıca akademik güdülenme ve duygu düzenlemenin cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma hipotezleri test edilmiştir.

### **1.1. Araştırmanın Hipotezleri**

1 Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.

2a Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

2b Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

3a Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

3b Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

4a Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

4b Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırma ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkinin incelendiği nicel bir araştırmadır. Ergenlerde bu iki değişkeni inceleyen bu araştırma betimsel yöntemin benimsendiği ilişkisel tarama modeli bir çalışmadır (Karasar, 2011: 81).

### 2.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmada örneklem yöntemi kullanılmamış olup, evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Kalecik ilçesinde yer alan devlete bağlı liselerde (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi) okuyan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Bu liselerde öğrenim gören toplam 969 öğrenciden anket yoluyla birincil veri toplanmıştır. 20 ergenin verileri eksik ve hatalı yanıtlar içerdiğinden değerlendirmeye katılmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın evreni 949 katılımcıdan oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacı ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcılara ilişkin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında akademik güdülenmenin ölçülmesi için Akademik Güdülenme Ölçeği (Bozanoğlu, 2004) ve duygu düzenlemenin ölçülmesi için Duygu Düzenleme Ölçeği (Ulaşan-Özgüle, 2011) uygulanmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerindeki farklılığı ölçmek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin madde sayısı 20'dir. Ölçekteki her bir madde Likert tipi 5'li derecelemedir. Ölçekten bir kişinin elde edebileceği en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Ölçek değerlendirildiğinde yüksek puan, akademik güdülenmenin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yalnız 4. madde tersine puanlanmaktadır. Akademik Güdülenme Ölçeği'nin (AGÖ) yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin 3 alt boyuttan (kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif) oluştuğunu göstermektedir. Ölçeğin kapsam geçerliği için önceden ölçülen özellik açısından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun ölçek puanları bakımından aynı farklılığı yansıtmayı yansıtmadığını ortaya koymak amacıyla, gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçek yıl tekrarı yapan ve süper lisede okuyan öğrencilerin akademik güdülenme seviyeleri açısından birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Bozanoğlu, 2004a: 83-98). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla 101 ortaöğretim öğrencisine test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu görülmüştür. Ayrıca, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı

gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği grlmektedir (Bozanoglu, 2004b: 112-113). Alt boyutlar Cronbach's Alpha değerlerine bakıldığında; kendini aşma .71, bilgiyi kullanma .67, keşif .64 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha değerine ise .84 olarak bulunmuştur.

Duygu düzenleme konusunda bireylerarası farklılıkları belirlemek amacıyla Gross ve John (2003) tarafından 10 maddelik Duygu Düzenleme leği geliştirilmiştir. Bu leğin Türkçe'ye uyarlama alışması Ulaşan-zgle (2011) tarafından yapılmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan sorulara kendileri için ne derece doğru olduğunu işaretlemelerinin istendiği Altılı Likert leği kullanılmıştır. Yeniden değerlendirme alt leği 6 maddeden; Duygu baskılama alt leği ise 4 maddeden oluşmaktadır. Ulaşan-zgle (2011) tarafından ölçeğin maddeleri üzerinde Varimax tekniğiyle döndürmeli faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine .80 olarak bulunmuş ve verinin faktör analizine uygunluğunu göstermiştir. Faktör sayısı kararı, açıklanan varyans oranı, özdeğerler, güvenirlik değerleri ve özdeğerlerin grafik dağılımına bakılarak verilmiştir. İlk faktör analizi, faktör sayısı sınırlamadan yapılmış ve sonuçları, varyansın %60'ını açıklayan ve özdeğerleri 1'in üzerinde olan 3 faktörü göstermiştir. Bu faktörlerin ilki varyansın %33'n, ikincisi varyansın %17'sini, üçüncüsü ise varyansın %10'unu açıklamıştır. Cattell Scree testi sonuçlarına bakılarak ve son faktöre yalnızca iki maddenin yüklendiği göz önüne alınarak faktör sayısı iki faktörle sınırlandırılmış ve analiz yenilenmiştir. İki faktörlü çözüm varyansın toplam %50'sini açıklamaktadır. Beklenildiği üzere yeniden değerlendirmeyi temsil eden 6 madde ilk faktöre, bastırmaı temsil eden 4 madde ikinci faktöre .30'un üzerinde değerle yüklenmiştir. Bu iki faktörün Cronbach's Alpha değerine yeniden değerlendirme için .78, bastırma için .65'tir. Tüm veriye bakıldığında iki boyut arasında .27 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Altı ay geçtikten sonra yapılan ikinci uygulamada ise Cronbach's Alpha değerine yeniden değerlendirme için .83, bastırma için .74 olarak bulunmuştur. Tekrar-test katsayısı ise görece düşük düzeyde, yeniden değerlendirme için .36 ve bastırma için .38 olarak bulunmuştur (Ulaşan-zgle, 2011).

Bu araştırmada ölçeklerde her bir madde için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Tüm maddelerin arpıklık ve basıklık değerleri +2 ile -2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdikleri varsayılmıştır (Field, 2009:139). Sonrasında Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak değişkenlerin faktrleşmesine bakılmıştır. Ayrıca, bundan önce örneklem sayısının analiz için yeterli olup olmadığını görebilmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Örneklem boyutunun analiz için yeterli olabilmesi için test sonucunun 0.5'ten yüksek olması gerekmektedir (okluk, şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012:207). rneklemde bu değer 0.91 çıkmıştır. Dolayısıyla rneklem boyutunun analiz için



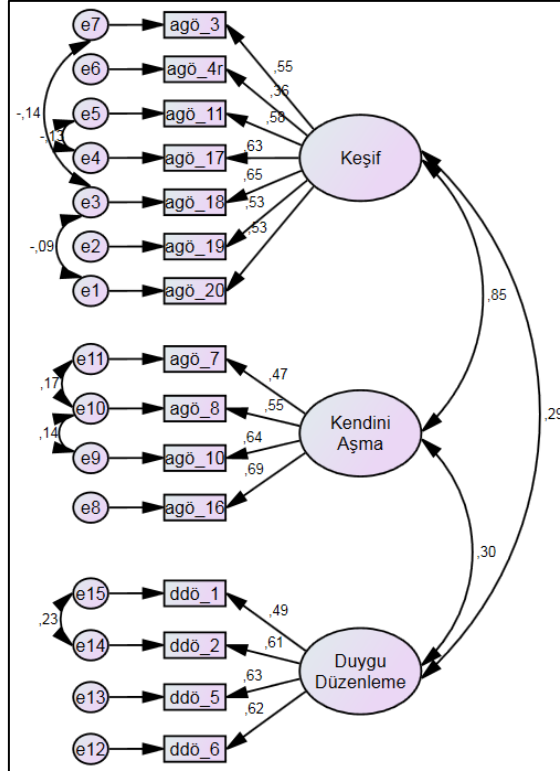
yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ardından Bartlett'in Küresellik Testi yapılmış ve örneklemin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Açımlayıcı Faktör Analizi aşamasında Temel Bileşenler Analizi ve Varimax döndürmesi kullanılmıştır. Bazı maddelerin, boyutlara yeteri kadar yüklenmediği görülmüş ve güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değerini düşürdüğü için silinmiştir. Bu doğrultuda akademik Güdülenme maddelerinden 1, 2, 5, 6, 9, 12, 13, 14 ve 15 numaralı olanlar, Duygu Düzenleme maddelerinden ise 3, 4, 7, 8, 9 ve 10 numaralı olanlar analizden çıkarılmıştır. Bu sayede hem ortalama açıklanan varyans hem geçerlik hem de güvenilirlik artırılmıştır. Faktör yükleri için alt sınır 0.50 ve özdeğer için alt sınır 1 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, akademik güdülenme iki boyutlu (keşif ve kendini aşma), duygu düzenleme ise tek boyutlu olarak analize dahil edilmiştir. Toplam açıklanan varyans %72 olmuştur.

Ölçeklerin geçerli ve güvenilir olup olmadığının tespit edilebilmesi için bu çalışma kapsamında da analizler yapılmıştır. Güvenirlik analizinde her bir boyut için Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Field (2009: 675), bu değerlerin 0.70'in üzerinde olduğu sürece güvenilirliğin sağlandığını belirtmiştir. Keşif ve kendini aşma boyutlarında bu koşul sağlanmıştır. Duygu düzenlemede ise 0.7'nin hemen altında kaldığı (0.698) görülmüştür. Ancak, aradaki fark çok küçük olduğundan 0.7 olarak kabul edilerek analize devam edilmiştir. Birleşik güvenilirlik (CR) değeri için ise Bagozzi&Yi (2012: 8-34) tarafından önerilen 0.70'in üzerinde olma koşulu da sağlanmıştır. Dolayısıyla ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzeşim geçerliliği, ayrışım geçerliliği ve yapı geçerliliği şeklinde üç kriterin sağlanması geçerliliğin sınanmasının koşulu olarak aranmıştır. AVE (ortalama varyans) değerlerinin kare kökünün 0.50'den yüksek olması benzeşim geçerliliğinin sağlanması için gerekmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014: 103). Bu koşul sağlanmıştır. Ayrıca, CR değerlerinin AVE değerlerinden yüksek olması da benzeşim geçerliliğini destekleyici bir sonuçtur. AVE'nin karekökünün korelasyon değerlerinden yüksek olmasının ise ayrışım geçerliliğinin sağlanabilmesi için gerektiği, Hair ve diğerleri (2014: 103) tarafından açıklanmıştır. Yalnızca keşif ve kendini aşma arasındaki korelasyon (0.595), keşifin AVE karekök değerinden (0.581) büyüktür.

Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 1.derece doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda oluşan grafik Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

1.derece doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu Tablo 1 'de verilmektedir.

Tablo 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Uyum Endeksi	1.Derece DFA
$\chi^2$ /Serb.Der.	1.70
TLI	0.98
CFI	0.98
RMSEA	0.03
SRMR	0.03
NFI	0.96
GFI	0.98

Tablo 1’de verilen 1.derece DFA sonucuna göre Tablo 2’de verilen iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri karşılaştırılmış ve uyum indeksi değerlerinin “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda yapı geçerlilikleri sağlanmıştır.

**Tablo 2.** Doğrulayıcı Faktör Analizi İyi Ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri

Uyum Endeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/\text{Serb.Der.}$	$0 \leq \chi^2/\text{Serbestlik Derecesi} \leq 2$	$2 < \chi^2/\text{Serbestlik Derecesi} \leq 5$
TLI	$0.97 \leq \text{TLI} \leq 1.00$	$0.95 \leq \text{TLI} < 0.97$
CFI	$0.97 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$0.95 \leq \text{CFI} < 0.97$
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$	$0.05 < \text{RMSEA} \leq 0.08$
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$	$0.05 < \text{SRMR} \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \text{NFI} < 0.95$
GFI	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \text{GFI} < 0.95$

**Kaynak:** Hooper D, Coughlan J, Mullen MR. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1): 53-60.

#### 2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, Ankara'nın Kalecik ilçesinde bulunan MEB'e bağlı çeşitli türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören, 9 ve 12. sınıf aralığında olan tüm öğrencilere Duygu Düzenleme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formunun uygulanması ile elde edilmiştir. Ölçekleri uygulamak için ilgili kurumlardan gerekli izinler ile öğrencilerin araştırmaya katılmaları ile ilgili gerekli onamları alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sırasında araştırmacının kendisi hazır bulunmuş ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bazı okullarda zamanlamadan kaynaklanan sorunlar nedeniyle ilgili okulların psikolojik danışmanlarından destek alınmıştır. Ölçekler bir ders saati içinde toplu olarak uygulanmıştır.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenme ve duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesi amacıyla Kalecik'te yer alan 5 farklı liseden toplam 969 ergenden anket yoluyla birincil veri toplanmıştır. 20 ergenin verileri eksik ve hatalı yanıtlar içerdiğinden değerlendirmeye katılmamıştır. Sonuç olarak evren 949 ergenden oluşmaktadır. Veriler IBM SPSS 24 paket programı ve bu paket programın bir eklentisi olan AMOS 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle demografik dağılımlar ele alınmış ve denekler cinsiyet, sınıf ve okul türü bakımından incelenmiştir. Ardından hipotezler test edilmiştir. Toplamda 7 hipotez bulunmaktadır. Bu hipotezlerin testinde Yapısal Eşitlik Modellemesi, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesinin aşamaları olarak Açımlayıcı Faktör Analizi, Geçerlik ve Güvenilirlik Testleri ve Yol Analizi gerçekleştirilmiştir. Geçerliğin testi için Doğrulayıcı Faktör Analizinden yararlanılmıştır. Tüm analizlerde %95 güven aralığı baz alınmıştır.

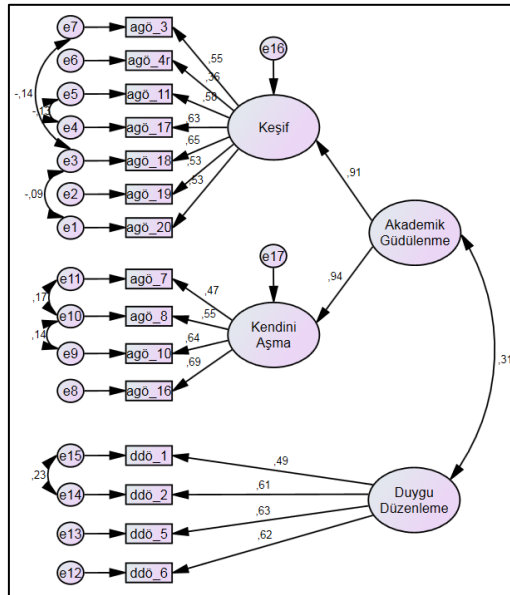
#### 2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Ankara'nın Kalecik ilçesinde çeşitli türdeki devlet okullarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.

### 3. BULGULAR

Araştırmada toplamda 7 hipotez bulunmaktadır: Öncelikle duygu düzenleme ile akademik güdülenme arasında bir ilişki olup olmadığı ve ilişkinin yönü ile miktarı ölçülmüştür. Ardından her iki değişkenin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

İlk hipotezin testi için yol analizi (Şekil 2) yapılarak akademik güdülenme ve duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, varsa ilişkinin yönü ve boyutu incelenmiştir.



Şekil 2. Akademik Güdülenme Ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin Test Edilmesi İçin Yapılan Yol Analizi

Akademik güdülenme ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin test edilmesi için yapılan yol analizi sonucunda ilişki anlamlı çıkmıştır ( $p < 0.001$ ). İlişkinin yönü pozitifdir, diğer bir deyişle değişkenler birlikte hareket etmektedir. Ancak ilişkinin şiddetinin zayıf olduğu görülmektedir ( $r: 0.314$ ).

Bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilen (Tablo 3) hipotez 2a ve 2b'nin sonucunda duygu düzenleme değişkenine göre erkek ve kız katılımcılar arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p < 0,001$ ). Akademik güdülenmede kız öğrencilerin puan ortalaması 3.21, erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 3.13'tür. Duygu düzenleme için puan ortalaması kız öğrencilerde 3.10 iken erkek öğrencilerde bu ortalama 3.36'dır. Bu sonuç doğrultusunda erkeklerin duygu düzenleme becerilerinin, kızların duygu düzenleme becerilerine göre anlamlı

düzye de yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, akademik güdülenme için anlamlı bir farklılık söz konusu değildir ( $p=0.103$ ).

**Tablo 3.** Akademik Güdülenme Ve Duygu Düzenlemenin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Bağımsız Örneklem T-Testleri							
	Levene Testi		T-Testi				Fark için 95% Güven Aralığı	
	F	p	t	Sd	p	Alt Limit	Üst Limit	
Akademik Güdülenme	0.18	0.68	1.63	947	0.10	-0.02	0.18	
Duygu Düzenleme	0.02	0.88	-4.57	947	<0.001*	-0.37	-0.15	

\* $p<0.001$

Hipotez 3a ve 3b'nin testi için yapılan tek yönlü varyans analizi (Tablo 4) sonucunda akademik güdülenme sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ( $F=2.56$ ;  $p\geq.05$ ), duygu düzenleme değişkeni kapsamında ise sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ( $F=3.76$ ;  $p\leq.01$ ). Bu sonuç doğrultusunda ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, akademik güdülenmelerinin ise sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görölmektedir.

**Tablo 4.** Akademik Güdülenme Ve Duygu Düzenlemenin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Tek Yönlü ANOVA					
		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Akademik Güdülenme	Gruplar Arası	4.32	3	1.44	2.56	0.05	
	Grup İçi	530.14	945	0.56			
	Toplam	534.46	948				
Duygu Düzenleme	Gruplar Arası	8.77	3	2.92	3.76	0.01*	
	Grup İçi	733.47	945	0.77			
	Toplam	742.24	948				

\* $p<0.05$

Bağımsız Levene testi ile varyans homojenliğine bakılmıştır. Sonuçlara göre akademik güdülenme için varyans homojenliği yokken ( $p=0.03$ ), duygu düzenleme için varyans homojendir ( $p=0.75$ ). Duygu düzenleme becerisi için söz konusu anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-HSD testi yapılmıştır. Test sonucuna göre (Tablo 5), 12. sınıfların duygu düzenleme becerilerinin 10. sınıflarinkine göre yüksek olduğu görölmektedir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo 5.** Duygu Düzenleme Değişkeninin Gruplararası Farklılığına Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Çoklu Karşılaştırmalar (Tukey HSD)						
		Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
9. Sınıf	10. Sınıf	0.16972	0.07700	0.123	-0.0284	0.3679
	11. Sınıf	0.01608	0.07746	0.997	-0.1833	0.2154
	12. Sınıf	-0.11389	0.08227	0.510	-0.3256	0.0978
10. Sınıf	9. Sınıf	-0.16972	0.07700	0.123	-0.3679	0.0284
	11. Sınıf	-0.15364	0.08154	0.235	-0.3635	0.0562
	12. Sınıf	-.28361*	0.08612	0.006*	-0.5053	-0.0620
11. Sınıf	9. Sınıf	-0.01608	0.07746	0.997	-0.2154	0.1833
	10. Sınıf	0.15364	0.08154	0.235	-0.0562	0.3635
	12. Sınıf	-0.12997	0.08654	0.437	-0.3527	0.0927
12. Sınıf	9. Sınıf	0.11389	0.08227	0.510	-0.0978	0.3256
	10. Sınıf	.28361*	0.08612	0.006*	0.0620	0.5053
	11. Sınıf	0.12997	0.08654	0.437	-0.0927	0.3527

\*p&lt;0.01

Tek yönlü varyans analizi ile test edilen (Tablo 6) hipotez 4a ve 4b'nin sonucunda akademik güdülenmeyle okul türü arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p<0.001$ ). Duygu düzenleme değişkeni kapsamında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. ( $p=0.150$ ). Bu sonuca bakarak ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmelerinin okul türüne göre farklılaştığı, duygu düzenleme becerilerinin ise okul türüne göre farklılaşmadığı göze çarpmaktadır.

**Tablo 6.** Akademik Güdülenme ve Duygu Düzenleme Değişkenlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü ANOVA						
		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Güdülenme	Gruplar Arası	18.44	4	4.61	8.43	0.001*
	Grup İçi	516.02	944	0.54		
	Toplam	534.46	948			
Duygu Düzenleme	Gruplar Arası	5.27	4	1.31	1.68	0.15
	Grup İçi	736.96	944	0.78		
	Toplam	742.24	948			

\*p&lt;0.001

Ardından bağımsız Levene testi ile varyans homojenliğine bakılmıştır. Sonuçlara göre hem akademik güdülenme ( $p=0.001$ ) hem de duygu düzenleme ( $p=0.021$ ) için varyans homojen değildir. Akademik güdülenme için hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane testi yapılmıştır. Bu testin seçilmesinin nedeni, duygu düzenleme değişkeninin varyansının homojen

olmamasıdır. Test analizine göre (Tablo 7) gruplar arasındaki farklılıklar şu şekilde görülmüştür (Fen Lisesi > Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi > Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi > Sağlık Meslek Lisesi). Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo 7.** Akademik Güdülenme Değişkeninin Gruplar Arası Farklılığına Göre Tamhane Testi Sonuçları

		Akademik Güdülenme Çoklu Karşılaştırmalar (Tamhane)			95% Güven Aralığı	
		Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	P	Alt Sınır	Üst Sınır
Fen Lisesi	AL	0.15448	0.07139	0.272	-0.0468	0.3558
	SML	.31274*	0.06792	<0.001*	0.1216	0.5039
	TEML	0.08669	0.07231	0.929	-0.1178	0.2912
	İHL	-0.09904	0.07118	0.836	-0.3005	0.1024
Anadolu Lisesi	FL	-0.15448	0.07139	0.272	-0.3558	0.0468
	SML	0.15825	0.08249	0.437	-0.0740	0.3905
	TEML	-0.06780	0.08613	0.996	-0.3108	0.1752
	İHL	-.25353*	0.08519	0.031**	-0.4940	-0.0131
Sağlık Meslek Lisesi	FL	-.31274*	0.06792	<0.001*	-0.5039	-0.1216
	AL	-0.15825	0.08249	0.437	-0.3905	0.0740
	TEML	-0.22605	0.08328	0.068	-0.4609	0.0088
	İHL	-.41178*	0.08230	<0.001*	-0.6440	-0.1796
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	FL	-0.08669	0.07231	0.929	-0.2912	0.1178
	AL	0.06780	0.08613	0.996	-0.1752	0.3108
	SML	0.22605	0.08328	0.068	-0.0088	0.4609
	İHL	-0.18573	0.08596	0.276	-0.4287	0.0572
İmam Hatip Lisesi	FL	0.09904	0.07118	0.836	-0.1024	0.3005
	AL	.25353*	0.08519	0.031**	0.0131	0.4940
	SML	.41178*	0.08230	<0.001*	0.1796	0.6440
	TEML	0.18573	0.08596	0.276	-0.0572	0.4287

\*p<0.001, \*\*p<0.05

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkisi incelenmiş ayrıca bu iki değişkenin cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından da ilişkisi araştırılmıştır. Aşağıda araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazınla birlikte değerlendirilerek tartışılacaktır.

*Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve değerlendirme*

Araştırma kapsamında ilk olarak ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında ilişkinin olup olmadığı

ele alınmıştır ve bu kapsamda pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu durum ergenin duygu düzenleme becerisi arttıkça akademik güdülenmesinin arttığını, duygu düzenleme becerisi azaldıkça akademik güdülenmesinin azaldığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulgunun başka çalışmaların bulguları ile desteklendiği görülmektedir. Hafız (2015: 81-92)'ın araştırmasında 21 ve 25 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme ile akademik başarıları arasındaki korelasyonu ve ayrıca duygu düzenleyici stratejileri açısından yüksek başarı gösterenler ile düşük başarılılar arasındaki farklar incelenmiş ve duygu düzenlemenin öğrencilerin üniversitedeki akademik performansı ile ilişkili olduğu, ancak yüksek başarılılar ile düşük başarılılar arasında duygularını nasıl düzenledikleri konusunda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Hafız (2015: 81-92)'ın bulguları, duygu düzenleme becerilerinin öğrencilerin akademik performansını yordayabileceğini göstermektedir. Bu düşünce, duygusal düzenlemenin öğrencilerin akademik performansı ile bağlantılı olan güdülenmeye katkıda bulunabileceğini belirten Eisenberg vd. (2005: 109-118) tarafından yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Eisenberg vd. (2005: 109-118)'ne göre bir kişi olumlu duygularını bastırır ve onu kendi içinde yönetirse bu bireyin sorumluluklarını yerine getirmesi, güdülenmesini artırır. Diğer yandan birey olumsuz bir duyguya sahipse ve bu duygusunu düzenleyerek çözüm yolu bulmazsa görevlerini yerine getirmeye yönelik güdülenmesi azalır. Tamir vd. (2015: 90-103) beklenti-değer modeli ile duygu düzenlemesini incelediği araştırmada ise kişinin duygularını kendince yararlı olacak şekilde düzenlemeye güdülendikleri vurgulanmaktadır. Örneğin, öfkelenen bir şey olmadığında bile, öfkenin yararlı olduğuna inandıkları zaman kızgın olmaya güdülenebilirler. Başka bir deyişle, birey bir duyguyu yararlı bulduğunda, bu duyguyu düzenlemeye güdülenmeleri artmaktadır. Fried (2011: 1-11)'e göre duygular, öğrenmenin bilişsel süreçlerinin ve sınıf içi güdülenmelerinin ve sosyal etkileşiminin birçoğunu etkiler ve bunlarla iç içe geçer. Dolayısıyla sınıf içerisinde öğrencilerin ve öğretmenlerin duygu düzenlemek zorunda kaldıkları durumlar vardır. Bu şekilde kişiler akademik sorumlulukların yerine getirilmesi için güdülenirler. Kwon vd. (2017: 75-88) de duygu düzenleme ve akademik güdülenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Yine Graziano vd. (2007: 3-19)'nin okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada duygu düzenleme ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Eisenberg vd. (1998: 241-273)'nin araştırması da sınıf ortamlarının belirli yönlerinin duygu düzenleme becerilerini arttırdığını göstermekte ve akademik olarak sınıf içinde desteklenen, aidiyet duygusu kazanan, özyeterliliğine yönelik inancı geliştirilen öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinde daha olumlu davranışlar sergileyebildikleri göze çarpmaktadır. Öğrencinin derse katılımı arttıkça, akademik gelişimine yönelik doğru kararlar verebildikçe, devamsızlık sorunu ve disiplin problemleri azaldıkça



okula yönelik bağlılığı artmakta dolayısıyla güdülenme düzeyi yükselmektedir. Bu da öğrencilerin okul ortamında duygusal yönden kontrollü davranışlar sergilemesini, okula bağlılığının yüksek düzeyde olabildiğini, okul ortamında kendisini olumsuz yönde etkileyen durumlarla baş edebilmesini ve olumlu davranışlar gösterebilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla akademik güdülenmesi artan ergenin duygu düzenleme becerilerinin de gelişmiş olması beklenebilir.

*Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin ve akademik güdülenmelerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin sonuç ve değerlendirme*

Araştırmanın bir diğer bulgusu ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmelerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamasıdır. Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Demir ve Arı (2013: 265-279)'nın araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Şahin ve Çakar (2011: 519-540)'ın araştırmasında elde edilen bulgularda da öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışmanın bulgularının aksine kız öğrencilerin akademik güdülenmelerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara da (Karataş ve Erden, 2014: 708-715; Akdemir, 2006; Onuk, 2007) rastlanmaktadır. Villard ve Öğülmüş (2015)'ün araştırmasında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula yönelik içsel güdülenmesinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada akademik güdülenmeyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığının bulunmaması çalışma grubuyla ilişkili olabilir. Araştırmaya başlarken cinsiyetin öğrencilerin akademik güdülenmesini etkilemesi beklenilmekteydi. Ancak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde kız öğrencilerin veya erkek öğrencilerin akademik olarak güdülenmelerinin cinsiyetin etkisinden çok öğrencilerin hedefleri, öz yeterlik algıları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Aktaş (2017: 1376-1398)'ın araştırmasında kızların akademik güdülenmeleri ve akademik özyeterlik düzeylerinin erkeklerin puan ortalama düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu da cinsiyetin dışında başka değişkenlerin de akademik güdülenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine göre erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Erkeklerin duygu düzenleme becerileri, kızların duygu düzenleme becerilerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Çelik ve Kocabıyık (2014: 139-155)'ın araştırmasında örnekleme oluşturan gençlerin sözel olarak saldırganlığını ifade etme şekilleriyle cinsiyet (erkek olma) ve bilişsel olarak duygu düzenleme becerilerinden başkalarını suçlama ile yıkım arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; ancak duygu düzenleme becerilerinden pozitif bir şekilde yeniden

gözden geçirme ve kendini suçlama ile aralarında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, erkek olma ve bununla birlikte yıkım yaşama ve başkalarını suçlama davranışı arttıkça sözel saldırganlığın azaldığı söylenebilir (Çelik ve Kocabıyık, 2014: 139-155). Garnefski vd. (2004: 267-276) tarafından yapılan çalışmada bireylerin kullandıkları duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta ve kadınların bu becerileri erkeklerden daha sık kullandıkları görülmektedir. Başka bir deyişle, bu çalışmada erkek öğrencilerin duygu düzenleme becerileri kız öğrencilere göre daha yüksekken belirtilen araştırmalarda kadınların duygu düzenlemeleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu (2017: 442-466)'nın okul öncesi çocuklarla yaptığı araştırmasında çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine Carlson ve Wang (2007: 489-510)'ın yapmış olduğu araştırmada okul öncesi çocukları ile duygu düzenlemede meydana gelen bireysel farklılıklar incelenmiş ve cinsiyete göre duygu düzenleme becerisinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada kız öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin yüksek olması beklense de duygu düzenleme becerileri erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kullandığı bazı duygu düzenleme becerilerinin (başkasını suçlama, bastırma gibi) daha yoğun olması bu bulguya ulaşmaya sebep olabilir. Çalışmada kullanılan duygu düzenleme ölçek maddelerinde bastırarak ya da yeniden değerlendirerek duyguları düzenlemeyi ifade eden içerikler bulunmaktadır. Bu maddelerin içerikleriyle ilgili olarak bu sonuca ulaşılmış olabilir. Kız öğrencilerin ise bu durumu dışa dönük bir şekilde yaşaması ve yansıtması (örneğin, yıkım yaşama gibi) duygu düzenleme becerilerinin düşük olduğunu gösterebilir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin okul yaşantısı sürecinde karşılaştığı bazı duygusal sorunlar söz konusu olabilir. Öğrenci ergenlikte yoğunluk kazanan karşı cinsle arkadaşlık kurma, mevcut arkadaşlıklarını sürdürme, akranlarıyla olumlu iletişim becerileri ve beklenen akademik performansı gösterme gibi durumlarla baş etmeyle sorumludur. Ancak bu dönemde değişen duygularına uyum sağlaması ve uygun tepkiler vermesi gerekmektedir. Öğrencilerin ergenlik döneminde olumsuz duygularla baş etmesi zorlaşmakta ve bu duygular karşısında kullandıkları beceriler farklılaşmaktadır. Özellikle başkasına yansıtma, saldırganlık gibi olumsuz başetme yöntemleri gözlemlenmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygu düzenleme becerilerinin düşük olması öğrencilerin gerek okul ortamı gerekse aile yaşantılarıyla ilişkili olabilir. Kız öğrencilerin okulda mücadele etmesi gereken durum arttıkça duygu düzenlemesi zorlaşmakta ve olumsuz duygu düzenlemeleri artabilmektedir. Yine bu sonuç, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ergenliğe geç girmesinden de kaynaklı olabilir. Araştırma yapılan grubu oluşturan kız öğrencilerin yaşları itibarıyla

ergenlik döneminde olması ancak erkeklerin ergenliğe geç girmesinden kaynaklı bu dönemdeki duygusal problemlerin tamamını hissedememesi de sonucu etkilemiş olabilir.

*Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenmelerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin sonuç ve değerlendirme*

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır hipotezi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda akademik güdülenme için gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulguya paralel olarak Aktaş (2017: 1376-1398)'ın araştırmasında da yaş ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak alanyazında akademik güdülenme ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin bulunduğu araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Altun ve Yazıcı (2010: 540-545)'nın yaptığı araştırmada yaş değişkeni ile okul motivasyonunun negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre yaş arttıkça okul motivasyonunda bir azalma olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada akademik güdülenme için gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemesinin sebebi olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri farklı olsa bile akademik güdülenmelerinin her zaman yüksek düzeyde beklenmesi gösterilebilir. Yine öğrencilerin ortaöğretimi üniversiteye geçişte bir yol olarak görmesi, her sınıf seviyesinde de aynı düzeyde çalışmasını ve akademik olarak sorumluluklarını yerine getirmesini gerektirir. Bu durum öğrencinin sürekli olarak derse istekli ve güdülenmiş olmasını doğurabilir. Başka bir açıdan ise öğrencilerin yaşadığı çevrenin etkisinden veya öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarından kaynaklı güdülenmesinin sürekli düşük seyretmesine de neden olabilir. Dolayısıyla bu durum akademik güdülenme ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olmamasına sebep gösterilebilir. Ancak farklı bölgelerden ve sosyo-ekonomik çevrelerden seçilecek araştırma gruplarıyla yapılacak çalışmalarda bu sonucu etkileyebilir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasına yönelik yapılan analizlerde duygu düzenleme değişkeni kapsamında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğuna bakıldığında ise 12. sınıf öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri 10. sınıf öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde D'Zurilla vd. (1998: 241-252)'nin araştırmasında genç yetişkinlere kıyasla, orta yaşlı grubun, pozitif problem yönelimi ve rasyonel problem çözme konusunda anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları ve negatif sorun yönelimi, dürtüsellik/dikkatsizlik tarzı ve kaçınma tarzı duygu düzenleme becerilerinde önemli ölçüde daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Yaşlı grupla karşılaştırıldığında orta yaşlı bireyler, rasyonel

problem çözme üzerine anlamlı olarak daha yüksek puan almış ve bu yaş grubuna göre üstünlükleri pozitif yönelim yönünden anlamlılık kazanmıştır. Saarni (1984: 1504-1513)'nin araştırmasında çocukların ifade davranışları analiz edilmiş ve en önemli bulgular arasında, en küçük çocukların (özellikle erkeklerin) istenmeyen bir hediye aldığı olumsuz davranışlar sergilemelerinin daha olası olduğu görülmüştür. Daha büyük çocukların (özellikle kızlar) olumlu ifade davranışlarını sürdürme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu (2017: 442-466) araştırmasında çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu çalışmada duygu düzenleme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanması ve bunun 12. sınıf öğrencilerinde 10. sınıf öğrencilerine göre yüksek bulunması ergenlik dönemindeki duygusal gelişime bağlı olarak ele alınabilir. Ergenlik dönemi başlarında (özellikle ortaöğretimin ilk yılları) öğrencilerin duygu kontrolleri ve duygu düzenleme becerileri zayıf olabilmektedir. Ancak duygu gelişen bir süreç olduğu için yaşla birlikte bu durum değişebilmekte ve öğrenciler duygularını daha uygun biçimlerde kontrol ederek duygu ifadelerini daha tutarlı düzenleyebilmektedirler. 12. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerine göre ortaöğretim hayatının son senesinde olmaları, arkadaşlık ilişkilerinin zaman içinde artması, yaşadığı olaylarda duyguları hakkında arkadaşları ile konuşması da duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemlidir. Yine kurduğu arkadaşlıkların sağladığı destek ve okula aitliği daha yoğun hissetmesi de sonucun bu şekilde çıkmasını da etkilemiş olabilir.

*Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenmelerinin okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin sonuç ve değerlendirme*

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında fen lisesindeki öğrencilerin sağlık meslek lisesindeki öğrencilere göre, imam hatip lisesindeki öğrencilerin anadolu lisesi ve sağlık meslek lisesi öğrencilerine göre akademik güdülenmeleri yüksek bulunmuştur. Diğer okul türlerine göre öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark yoktur. Momanyi vd. (2015: 23368-23372)'nin araştırmasında çalışmaya katılan 489 ortaokul öğrencisinde de benzer sonuçlara rastlanmakta ve okul türünün öğrencilerin akademik güdülenmelerine ve akademik performansına güçlü bir şekilde katkıda bulunduğu görülmektedir. Newhouse ve Beegle (2005: 45)'nin araştırmasında da okul türlerine göre güdülenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer biçimde Villard ve Öğülmüş (2015)'ün araştırmasında devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin içsel güdülenmelerinin özel okul öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bozanoğlu (2004a: 83-98)'nin araştırmasında sınıf tekrarı yapan öğrenciler ile süper lisede öğrenim gören öğrencilerin güdülenme düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur. Bazı

araştırmalarda ise (örn, Yusuf ve Adigun, 2017: 81-85) bu durumun tersi sonuçlara rastlanmaktadır. Bu çalışma güdülenme düzeylerinin öğrencilerin ortaöğretime geçerken yaptıkları okul seçimiyle ilişkili olduğunu gösteriyor olabilir. Güdülenme düzeylerinde fen lisesindeki öğrencilerin sağlık meslek lisesindeki öğrencilere göre yüksek çıkması buradaki öğrencilerin başarı isteği ve bu istek doğrultusunda çabaladığına işaret ettiğini gösterebilir. Yine imam hatip lisesindeki öğrencilerin anadolu ve sağlık meslek lisesindeki öğrencilere göre akademik güdülenme düzeylerinin yüksek çıkması burada öğrenim gören öğrencilerin başarı güdüsünden kaynaklanıyor olabilir. Ateş (2016)'in araştırmasının sonucuna göre öğrencilerin imam hatip liselerini seçmesindeki amacın mesleki hedeflerine yönelik istihdam alanının genişliği ve bu okullarda kendilerini olumlu yönde geliştirebileceklerine yönelik inançlarının olmasıdır. Bu doğrultuda bir amaç ve beklentiyle okula gelen öğrencilerin güdülenmesinin yüksek düzeyde olması öngörülebilir. Okul türlerinde güdülenme düzeylerinin farklılaşması arkadaş etkisi ya da kurum kültürü gibi değişkenlerden de kaynaklanabilir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duyu düzenleme becerileri ile okul türü arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çapa-Aydın ve Emmioğlu (2008)'nin araştırmasında bu çalışmanın aksine duyu düzenlemenin bazı boyutlarında (yeniden değerlendirme gibi) ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Jankowski ve Rekosiewicz (2013: 322-330)'in üç tür meslek okulundan 1151 öğrenci ile yürüttükleri araştırmalarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Araştırmada duyu düzenleme ve okul türü arasında farklılaşmanın bulunmaması örneklem grubunun yaşadığı çevrenin etkisinden, bölgenin genel sosyolojik yapısından kaynaklı olabilir. Kültürel özellikler, duyguyu yaşayış, duyguyu anlamlandırış ve ifade ediş belirleyebilir. Uygulama yapılan bölgenin kültürel yapısı doğrultusunda öğrenciler bu yapı içerisinde yetiştikleri için benzer durumlara benzer tepkiler vererek duygularını düzenleyebilirler. Bu sebeple araştırma sonucunda farklılaşma gözlemlenmemiş olabilir.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde duyu düzenlemenin ergenlerin gelişiminde önem taşıdığı söylenebilir. Öğrencilerin çevresiyle olan ilişkilerinde ne hissettiği; öfke, hayal kırıklığı, kararsızlık, kaygı ve olumsuz yaşantılar gibi durumlarla nasıl başa çıktığı duyu düzenlemenin konusudur. Duyu düzenleme becerilerini kazanamamış ve bu becerileri yeterince gelişmemiş olan ergenler problemleri davranışlara daha eğilimlidir ve psikolojik sorunlar için risk taşıyabilmektedirler. Duyu düzenleme becerilerinde yetersiz olan ergenler kendilerine zarar verme, saldırganca ve kontrolsüz davranışlar sergileme, madde kullanma gibi durumlar açısından da risk taşıyabilmektedirler. Duygularını daha iyi düzenleyen ergenler ise daha mutlu, kontrollü ve olumlu davranışlar göstermeye yatkın, riskli ve olumsuz davranışlar göstermeye daha az eğilimli ve kişiler arası

ilişkilerde daha başarılı kişiler olabilmektedir. Bu nedenle ergenlere bu becerileri öğretmek oldukça önemli bir konudur. Bu becerileri kazanan ergenin kendisine yönelik akademik algıları, bir görevi yapabileceğine ilişkin inancı onun derslere, sınavlara, etkinliklere yönelik güdülenmesini sağlayabilir. Bu durumda da kendine güvenen ve özyeterliliği yüksek ergenler akademik olarak daha fazla uğraş sergileyebilirler. Dolayısıyla da derslere yönelik kaygıları ile başarısızlık korkularının azalması ve zorlu hedefler için bir çaba göstermeleri beklenebilir. Öğrenci, başarısızlığı ile ilgili bahaneler bulmak yerine akılcı çözümler ve hedefler belirleyebilir. Yapabileceğine inancı olan, yaptığı işlerde bir şeyleri değiştirebileceğine yönelik algısı gelişen ergenler ise kendini değerli hissedebilir ve duygusal anlamda olumlu davranışlar sergileyebilir. Bu şekilde eğitim ve öğretim ortamında kendini güvende hisseden ergen, kaygıya veya olumsuzluğa düştüğünde bilişsel olarak yeniden değerlendirme, durumu tekrar gözden geçirme gibi olumlu duygu düzenleme becerileri geliştirebilir.

Araştırma sonucunda gerek okullarda psikolojik danışmanlar tarafından gerekse başka kaynaklar tarafından ailelerin bilgilendirilmesiyle duygulara yönelik çalışmalar yapılarak öğrencilerin güdülenmesine ve okul yaşantısına istekli hale gelmesine destek olacak bilgiler sağlamak bu grupla çalışan uygulayıcılara önerilebilir. Ergenliğin başlarında duygu eğitimleri aracılığıyla duyguların keşfedilmesi ve duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması ergenin okulla birlikte ilerleyen yaşamında daha olumlu davranışlar kazanmasını sağlayacaktır. Yine ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygularını yoğun bir biçimde yaşadıkları ve bu duygularını çok iyi düzenleyemedikleri göz önüne alındığında, çevrelerindeki yetişkinlerin sakin kalarak ergeni anlamaya çalışması çok önemlidir. Bu yaklaşım bile kişinin duygularını daha iyi düzenleyebilmesine yardımcı olabilir. Diğer bir ifadeyle duygu düzenlemede zorluk yaşadığı bilinen ergenlere bu zorluğu aşabilmeleri için gereksinim duydukları psikolojik desteğin sağlanması ve duygusal problemlerini ortaya çıkaran etmenlerin belirlenmesi gerekir. Bu bağlamda birbirini dolaylı olarak etkileyen bu değişkenlere yönelik yapılan çalışmaların ergenlerle yapılacak eğitim etkinlikleri ve uygulamalara yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları ayrıca psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal hizmetler gibi alanlarda ve bu alanlarda çalışan kişiler tarafından duygusal problemler ve sonuçlarına yönelik çalışmalara destek olabilir.

Bu çalışma Ankara'nın Kalecik ilçesinde çeşitli türdeki devlet okullarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmaların farklı bölge ve okullarda yapılması daha genel sonuçlara ulaşmak için araştırmacılara önerilebilir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet ve okul türü demografik değişken olarak incelenmiştir. Ebeveyn ilişkileri, akran ilişkileri ve sosyo-ekonomik düzey de ergenlik dönemindeki öğrencilerin hem duygusal hemde akademik gelişimine etki eden etmenlerdir. Bu değişkenlerin de

incelenmesinin araştırma sonuçlarında farklı bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma evrene ulaşılmaya çalışıldığı ve sadece nicel araştırma teknikleri ve buna dayalı analizlerin kullanıldığı bir çalışma olduğu için gelecekteki araştırmalarda hem nicel hem de nitel araştırma tekniklerinin kullanılması ile daha kapsamlı bulgu elde edilmesini sağlayabilir.

#### KAYNAKÇA

Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6(3). 1376-1398.

Altun, F. & Yazıcı, H. (2010). *Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler*, 540-545. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.

Ateş, P. (2016). *İmam hatip lisesi'nde okuyan öğrencilerin imam hatip lisesi'ni tercih nedenleri ve beklentileri (Gaziantep örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bagozzi R. P., & Yi, Y. (2012). Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 40(1), 8-34.

Bozanoğlu, İ. (2004a). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği, Güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 83-98.

Bozanoğlu, İ. (2004b). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt-Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 442-466.

Budak S. (2000). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.

Çapa-Aydın, Y. & Emmioğlu, E. (2008). High School Students' Emotions and Emotion Regulation during Test Taking. "IXth European Conference on Educational Research (ECER)"

Çelik, H. & Kocabıyık, O. O. (2014). Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 139-155.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Demir, M.K., Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(3), 265-279.

D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and individual differences*, 25(2), 241-252.

Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*. 9(4), 241-273.

Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T.L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 109, 109-118.

Eldoğan, D. (2012). *Üniversite öğrencilerindeki erken dönem uyumsuz şemalar ve sosyal fobi belirtileri ilişkisinde duygu düzenleme güçlüğüünün aracı rolünün incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.

Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 1-11.

Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. & Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267-276.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*. 85, 348-362.

Hafiz, N. H. A. H. (2015). Emotion regulation and academic performance among IIUM students: a preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia*. 29 (2), 81-92.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.



Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 32, 367-371.

Hooper D, Coughlan J, Mullen MR. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1): 53-60.

Jankowski, P. & Rękosiewicz, M. (2013). Type of social participation and emotion regulation among upper secondary school students. *Polish Psychological Bulletin*. 44(3), 322-330.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, H., & Erden, M. (2014). Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 143, 708-715.

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.

Kulaksızoğlu, A. (2013). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88.

Momanyi, J. M., Too, J. K. & Simiyu, C. (2015). Influence of type of school on academic motivation and academic performance among secondary school students in Kenya. *International Journal of Current Research*. 7(11), 23368-23372.

Newhouse, D. & Beegle, K. (2005). The Effect of School Type on Academic Achievement: Evidence from Indonesia. World Bank Policy Research Working Paper. 3604, 45.

Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child development*, 1504-1513.

Southam Gerow, M. A. (2013). Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme. (M. Artıran, Çev.; M. Şahin, Çev. Edit.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Steinberg, L. (2013). Ergenlik (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge kitabevi.

Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(3), 519-540.

Tamir M., Bigman Y. E., Rhodes E., Salerno J. & Schreier J. (2015). An expectancy-value model of emotion regulation: implications for motivation, emotional experience, and decision making. *Emotion*. 15(1):90-103.

Ulaşan-Özgüle, E. T. (2011). *Mediating role of self-regulation between parenting, attachment, and adjustment in Middle Adolescence* (Doctoral dissertaion). Middle East Technical University, Ankara.

Villard, D., & Öğülmüş, S. (2015). *The Study of Intrinsic Motivation of Haitian Middle and High School Students*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi “Uluslararası Eğitim Kongresi 13-15 Mayıs 2015” Yayımlanmamış.

Yusuf, M. A. & Adigun, J. T. (2017). The Influence of School Sex, Location and Type on Students’ Academic Performance. *International Journal of Educational Sciences*. 2, 81-85.