Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi

Volume 13, Issue 29 September 2019

mjer.penpublishing.net

ISSN: 1309-0682 (Print)

Universite Ogrencilerinin Ogrenmeye Iliskin Motivasyonel Stratejileri

Atilla Ergin, Hakan Karatas, Elmas Onbasi Gul & Resit Yalin Guckiran

To cite this article

Ergin, A., Karatas, H., Gul, E.O. & Guckiran, R.Y. (2019). Universite Ogrencilerinin Ogrenmeye Iliskin Motivasyonel Stratejileri. Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi, 13(29), 334-355. doi: 10.29329/mjer.2019.210.18

Published Online	September 30, 2019
Article Views	77 single - 137 cumulative
Article Download	144 single - 224 cumulative
DOI	https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.18

Pen Academic is an independent international publisher committed to publishing academic books, journals, encyclopedias, handbooks of research of the highest quality in the fields of Education, Social Sciences, Science and Agriculture. Pen Academic created an open access system to spread the scientific knowledge freely. For more information about PEN, please contact: info@penpublishing.net

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Pen Academic Publishing, Canakkale/Turkey
Telephone: +90 286 243 06 66 | Fax: +90 286 213 08 00 | info@penpublishing.net | www.penpublishing.net

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejileri

Atilla Ergin[1], *Hakan Karatas* [2], *Elmas Onbaşı Gül*[3] *& Reşit Yalın Güçkıran*[4]

Özet: Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının son derece önemli olduğu kabul edilmektedir. Bireysel farklılıkların dışında bireyin öz-düzenleme ve motivasyon becerisi gibi duyuşsal etkenlerin de öğrenme sürecinde önemli etkileri olduğu ileri sürülmektedir. Bireyin öğrenmesini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bu etkenlerin öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileme gücüne sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, bahsedilen etkenler göz önünde bulundurulmuş ve üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları cinsiyet, sınıf, bölüm ve akademik ortalama değişkenleri açısından ele alınmıştır. Çalışmaya 171 kadın (% 54.8), 141 erkek (% 45.2) olmak üzere toplam 312 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları belirlemek üzere 44 maddelik "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımsız t testi ve tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejilerin bütün alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin yanısıra stratejilerin akademik başarıya etki ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin *motivasyonel inançlar* boyutunun *içsel değer* alt boyutunda öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfların ve bölümlerin etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öz-düzenleme, motivasyonel inançlar, üniversite öğrencileri

DOI: 10.29329/mjer.2019.210.18

University Students' Motivational Strategies Related to Learning

Abstract: It is accepted that the individual differences of the students are extremely important in the learning process. Apart from individual differences, it is suggested that affective factors such as self-regulation and motivation skills have important effects on the learning process. It is emphasized that these factors, which directly or indirectly affect the learning of the individual, have the power to influence learning positively or negatively. In this study, the mentioned factors were considered and self-regulation strategies and motivational beliefs of university students were examined in terms of gender, class, department and academic average variables. A total of 312 university students, 171 women (54.8%) and 141 men (45.2%) participated in the study. In this study, Motivation Strategies for Learning Scale, which is composed of 44 items, was used as a measurement tool. The data were analyzed by independent t-test and one-way ANOVA. As a result of the study, it is concluded that strategies have a significant effect on academic achievement among all sub-dimensions of motivational strategies related to learning. In addition, motivational strategies related to learning have been

1 **Atilla Ergin,** Curriculum and Instruction Phd, Yeditepe University Educational Sciences, ORCID: 0000-0003-0804-2777

İrtibat Yazarı: aergin@itu.edu.tr

2 **Hakan Karatas,** Assoc. Prof. Dr., Educational Sciences, Yildiz Technical University

3 **Elmas Onbaşı Gül,** Instructor, Educational Sciences, Yeditepe University, ORCID: 0000-0001-9107-6446

4 **Reşit Yalın Güçkıran,** Educational Sciences, Yeditepe University, ORCID: 0000-0002-6212-7678

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

found to have the effect of the motivational beliefs dimension of the scale on the internal value sub-dimension of the students' classes and departments.

Keywords: self-regulation, motivational beliefs, university students

GİRİŞ

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin mutlak hâkim olduğu öğrenme ortamları yerini günümüzde öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenme ortamlarına bırakmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin sınıf içerisinde bilginin kaynağı olan rolü artık gelişen teknoloji ve eğitim teknolojisiyle birlikte değişmekte ve daha çok bilgiye yönlendirici konuma gelmektedir. Bu süreç içerisinde öğrencinin rolü de bilgiyi pasif biçimde alandan çok, bilgiye etkin biçimde ulaşan rolüne bürünmektedir. Bu anlayış içerisinde 'öğrenmeyi öğrenme', 'özerk öğrenme', 'öz düzenleme' gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin özellikle süre ve verimlilik açısından farklı olması ve bu farklılığın nedenlerinin ne olabileceği ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkmış bir kavramdır (Zimmerman, 2002). Pintrich (2000) öz düzenlemeyi öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirledikleri, motivasyonlarını, davranışlarını ve bilişlerini düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevreleri tarafından yönlendirildikleri, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleme en genel anlamıyla bireylerin işlevlerini, durumları ve içsel süreçlerini kontrol etmelerini sağlayan çeşitli süreçleri ifade etmektedir (Vohs ve Baumeister, 2004). Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi bireysel amaçlara ulaşmak için birey tarafından oluşturulan duygular, düşünceler ve eylemler bütünü olarak tanımlarken, Hoyle ise (2010) öz düzenlemeyi bireylerin beklentileri ile algıladıkları gerçeklik örtüşmediğinde ortaya çıkan çelişkilere verdikleri tepkiler olarak ele almıştır. Hoyle'un bu tanımı psikoloji temelli olmakla birlikte öz düzenlemeyi çok geniş bir kapsamda değerlendirmekte ve öz düzenleme hakkında ayrıntılı bir içgörü sunmamaktadır. Carver ve Scheier (2000) ise öz düzenlemeye tamamen farklı bir bakış açısından yaklaşmış ve bireylerin ancak akıllarında var olan veya amaçladıkları bir şeyi gerçekleştirmeye teşebbüs edebildiklerini ifade ederek davranışın kendisinin öz düzenlemeli bir kavram olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda alanyazında öz düzenlemeye farklı bakış açıları olmasına rağmen, öz düzenlemenin temelinde mevcut durumdan daha istendik bir duruma geçmeye yönelik bir amacın bulunması ve bu amaca erişmeye ilişkin bireyin oluşturduğu duygu, düşünce ve eylemleri ile bu unsurlar üzerindeki bireysel kontrolü göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, öz düzenleme bireylerin varolan durumdan istendik bir duruma geçmeye yönelik olarak oluşturdukları ve işe koştukları duygu, düşünce ve eylemler bütünü olarak tanımlanabilir.

Çalışmalar başarılı öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, başarısız olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Zimmerman, eğitim psikolojisi alanında ilk olarak öz-

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

düzenlemeden bahseden bilim adamıdır ve öz-düzenleme becerisinin, öğrencilerin performansı ile ilgili en iyi yordayıcı olduğunu savunmaktadır (Cheng, 2011).

'Motivasyon' kavramı, "doğrudan hedefe yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç" (Pintrich ve Schunk, 2002) veya "bir aktiviteye katılmaya (girişmeye) olan istekliliğin derecesini belirleyen tüm faktörlerin oluşturduğu bir durum veya böyle bir durumun yaratılması"(Ünal Karagüven, 2012) şeklinde tanımlanırken, "akademik motivasyon" kavramı da "akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Motivasyon; içsel güçleri, kalıcı özellikleri, uyarıya karşı tepkisel davranışları, inanç ve etkileri kapsayan bir yapıya sahiptir (Ünal Karagüven, 2012). Dolayısıyla hem bu yapıların açıklanması, hem de diğer psiko-eğitsel süreçlerle ilişkisi motivasyonun benlik saygısı (Abouserie, 1995; Bozanoğlu, 2005), sınav kaygısı (Ergene, 2011; Hancock,2001), akademik başarı (Acat ve Dereli, 2012; Baeten ve diğerleri, 2012; Horzum ve Çakır Balta, 2008),yeterlik algısı (Lent ve diğerleri, 1984; Yıldırım, 2011) ve yükleme stilleri (Weiner, 1985; 2001) gibi diğer yapılarla ilişkisini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması onların bu sürece katılmaya istekli, yani güdülenmiş olmalarını gerektirir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliği, hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan tekniklerin uygun ve yerinde olmasına rağmen, sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilmektedir (Kelecioğlu,1992). Bu nedenle, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması ve özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi akademik başarı açısından oldukça önemli olacaktır (Karataş ve Erden, 2012).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretim süreçlerinde kullanılan öz-düzenleme stratejilerinin, akademik başarıya önemli katkı sağladığını göstermektedir. Aynı zamanda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarla akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Chye, Walker ve Smith, 1997; Malpass ve diğerleri, 1999; Soung Youn, 2001; Young ve Vrongistinos, 2002; Aktaran Üredi ve Üredi, 2005). Bunlara ek olarak, Zimmerman ve Martinez-Pons'a (1986) göre standart başarı testlerindeki başarının yordayıcı gücü, diğer ölçümlere göre en iyi öz-düzenleme stratejileriyle açıklanmaktadır (Aktaran Yumuşak ve diğerleri, 2007).

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öz düzenlemeli stratejiler ve motivasyonel inançlar becerisinin yükseköğretim düzeyinde yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan ortaöğretim kurum türü değişkeniyle ilişkisini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Öte yandan, sınıf düzeyinin ve cinsiyetin öz düzenlemeli öğrenmeyle ilişkisini ele alan araştırmalar ise birbirleri ile çelişen bulgular içermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yükseköğretim bağlamında yoğunlukla öğretmen eğitimi programları ve öğretmen adayları bağlamında incelendiği (Yakar ve

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

diğerleri, 2013; Çelik, 2012; Sağırlı ve diğerleri, 2010; Şahin, 2010) ve bu becerinin yükseköğretim basamağında nasıl geliştirilebileceğine vurgu yapılmadığı görülmektedir. Aslında, öz düzenlemeli öğrenme becerisi hem yükseköğretimde akademik başarıyı artırması hem de yaşamboyu öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmek ve yaşamboyu eğitim faaliyetlerine katılabilmek için gerekli güdülenme ve öğrenme becerilerini sağlaması açısından öğretmen adayları dışındaki bireyler için de önemlidir.

Yükseköğretim programlarına devam eden üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerisi düzeyine, yükseköğretim programlarındaki hangi unsurların bu beceriyi desteklediğine veya gelişimini engellediğine ilişkin gerçekleştirilmiş bir çalışmaya erişilememiş olması bu araştırmanın en temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu araştırma iki özel yükseköğretim kurumunda eğitimine devam eden üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin motivasyonel stratejiler düzeyleri nedir?
- Üniversite öğrencilerinin motivasyonel stratejileri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin motivasyonel stratejiler düzeyleri cinsiyet, sınıf, bölüm ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öz-düzenleme

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunu birbirleriyle tutarlı ve yeniden denenebilir araştırma bulgularına dayalı olarak açıklamaya çalışan birçok öğrenme kuramı alanyazında yerini almış olup bu kuramlar başlıca davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım kavramları altında toplanmıştır (Yaşar, 2006). Davranışçı öğrenme kuramları öğrenmeyi etki ve tepki bağlamında ele alırken bilişsel kuramlar ise öğrenmenin bireyin zihinsel süreçleriyle olan ilişkisini konu edinmiştir. Bilişsel kuramların bireye ve bireyin içsel süreçlerine odaklanmasıyla, öz yeterlilik, güdülenme, amaç belirleme ve öğrenme stratejileri gibi kavramlar alanyazında ön plana çıkmış ve bu kavramların arasındaki ilişkileri ve birlikte nasıl bir örüntü oluşturarak öğrenmeye yol açtığını açıklamak üzere de öz düzenlemeli öğrenme kavramı 1980'lerden bu yana pek çok araştırmaya konu olan bir kavram haline gelmiştir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986; Pintrich ve diğerleri, 1991; Bembenutty ve diğerleri, 2015).

Öz düzenleme, bireyin hedefe ulaşmak için harcadığı çaba için geçirdiği içsel süreçlere odaklanmakta ve aynı zamanda bireyin kasıtlı ve bilinçli olarak sergilediği bilişsel ve psikomotor performanslarından oluşmaktadır (Sassenberg & Fehr, 2012). Genel olarak öz-düzenleme; derinleştirmek, izlemek, işlemek ve kendi öğrenmelerini geliştirmek için öğrenen tarafından ortaya konulan çaba olarak tanımlanabilir (Ley & Young, 2001). Başka bir şekilde ifade edilmek istenirse öz düzenleme; kişinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kendi standartları, hedefleri ve değerleriyle aynı çizgiye taşıyabilmesi için gerekli olan psikolojik kapasiteyi ifade eder (Forster &

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Jostmann, 2012). Söz konusu kapasiteyi yüksek düzeyde kullanabilen bireyler öğrenmeye yönelik harcadıkları çabaları pro-aktif, diğer bir deyişle kontrollü bir şekilde gerçekleştirir. Bu tarz bireyler kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olur ve belirledikleri hedefler doğrultusunda kendilerini izleyerek etkinliklerini arttırlar (Zimmermann, 2002). Bu bireyler kendi kişisel doyumlarını ve motivasyonlarını güçlendirerek, kendi öğrenme metotlarını geliştirir ve kendi öğrenme ortamlarını düzenlerler (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). Aynı zamanda, bu tarz bireyler kendi kendilerini yönlendirebildikleri aktiviteler aracılığı ile zihinsel yeteneklerin akademik becerilere kolayca dönüştürebilmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt dışında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine etki eden faktörlerin araştırıldığı, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamlarının etkililiğinin incelendiği çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Ülkemizde de son yıllarda bu konuda yapılan araştırmaların önem kazandığı görülmektedir (Canca, 2005; Haşlaman ve Aşkar, 2006; Alcı ve Altun, 2007; Çiltaş ve Bektaş, 2009; Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010; Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011; Çiltaş, 2011).

Motivasyon

Motivasyon kelime anlamı hareket olan Latince kökenli “movere” kelimesinden türemiştir. Fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları içerisinde barındıran karmaşık bir kavram olan motivasyonun kelime anlamı ile ilgili araştırmacılar farklı tanımlamalar yapmıştır (Dörnyei & Ushioda, 2011; Steel & Konig, 2006). En basit anlamda motivasyon, insanları belli davranışları yapmaya yönelten enerji ve güç olarak nitelendirilmektedir. Genel olarak, Ryan ve Deci (2000) motivasyonu motive olamama, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere üç başlık altında incelenebileceğini ifade etmektedir. Motive olamama araştırmacılar tarafından bireyin yaptığı işte yetkinlik düzeyinin düşük olması, yaptığı işe karşı duyduğu ilgisizlik ve amaçsızlık gibi durumlar ile ifade edilirken, dışsal motivasyon bireylerin dışsal düzenleme, içe atma, tanımlama ve bütünleştirme gibi özellikleri kullandıkları durumlar ile açıklanmaktadır.

Zimmerman(1990)’e göre öz-düzenlemeli öğrenciler sadece öğrenme çıktılarına yönelik çalışmakla kalmamakta, önceden önlemler alarak öğrenme fırsatlarını araştırmaktadırlar. Bu da aynı zamanda motivasyonel bir süreçtir; öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları ve konuya ilgi duymalarını gerektirir. Pintrich ve diğerlerine (1993) göre öz-düzenlemenin ikinci değişkeni olan motivasyonel inançlar; öğrencilerin, objelere, olaylara veya konu alanlarına ilişkin görüşlerini, kararlarını ve değerlerini işaret eder (Boekaerts, 2002). Motivasyonel inançlar, hedef yönelimi, amaca odaklanma, konu değeri, öğrenme inançları, öz-yeterlik ve sınav kaygısını kapsamaktadır.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Öz-düzenleme ve Motivasyon İlişkisi

Motivasyon öğrenme süreci ve bu süreç sonunda elde edilen başarıda önemli bir etkiye sahiptir (Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2002). Bu süreçte motive olan bir birey öğrenme sürecinde belirlediği hedeflere ulaşmak için harekete geçmeye hazırdır. Her ne kadar, bireyin hazır olması önemli bir husus olsa da, bireyin süreç içerisinde izleyeceği yolu bilmesi de oldukça önemli bir durumdur. Hedeflerin belirlenmesi, öğrenme stratejilerinin seçilmesi, zamanın etkin bir biçimde yönetilmesi ve süreç sonunda kendi kendini değerlendirmesi gibi öz-düzenleme içerisinde yer alan bilişsel ve üst-bilişsel süreçler bireyin öğrenme sürecinde izleyeceği yolu belirlemesine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte motive olan birey öğrenme sürecinde ve süreç sonundaki performansına göre kullanacağı farklı bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri belirler, seçer, uygular ve izler. Bu açıdan bakıldığında, motivasyon sadece öğrenci başarısını artırmada bir araç değil, aynı zamanda bireyin kendi seçimlerini, çabasını ve sürekliliğini yönetebildiği bilişsel süreçleri de etkileyen bir unsurdur (Winne & Marx, 1989).

Zumbrunn, Tadlock ve Roberts (2011) öz-düzenlemeli öğrenmenin birbirine bağlı, kendi gelişimini ve devamlılığına karar verebilen faktörlerden oluşan bir omurga tarafından kontrol edildiği ve motivasyonun bu omurgada belirleyici faktör niteliğinde olduğu görüşündedir. Bu açıdan ele alındığında, motivasyon olmadan öz-düzenlemeye yönelik öğrenmeye ulaşmak zorlaşmaktadır.

Tüm bu bilgiler dikkate alındığında, etkili bir öz-düzenleme sürecinin gerçekleşmesinde motivasyonun oldukça önemli bir bileşen olduğu ortaya çıkmaktadır (Pintrich, 2000a; Winne, 2001; Zimmermann, 2000).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Creswell (2013) bir çalışmada verilerin nasıl toplanacağına ve nasıl anlamlandırılacağına yol göstermesi için araştırma modelinin araştırmaya başlamadan önce belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Genel tarama modelleri, büyük bir evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümü veya seçilen örnek veya örneklem üzerinde gerçekleştirilen taramadır (Creswell, 2013; Karasar, 2014; Punch, 2013). İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2014; Karasar,2014).Bu araştırmada öğrencilerin motivasyonel stratejiler düzeyi ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bulunan Özyeğin Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde eğitimine devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 2017/2018 eğitim öğretim yılında sözkonusu üniversitelerde öğrenim gören Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR), İç Mimarlık, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar Mühendisliği, Elektrik-Elektronik Mühendisliği, Psikoloji, Uluslararası Ticaret-İşletme ve Hava Yönetimi bölümlerinden toplam 312 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet, bölüm, sınıf ve üniversitelere göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1:Çalışma grubunun cinsiyet, bölüm, sınıf ve üniversitelere göre dağılımları

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	171	54. 8
	Erkek	141	45. 2
	Toplam	312	100
Bölüm	1. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	40	12. 5
	2. İç Mimarlık	40	12,5
	3. Türkçe Öğretmenliği	40	12,5
	4. Okul Öncesi Öğretmenliği	40	12,5
	5. Bilgisayar Mühendisliği	30	9
	6. Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	32	9
	7. Psikoloji	30	9
	8. Uluslararası Ticaret ve İşletme	30	9
	9. Hava Yönetimi	30	9
	Toplam	312	100
Sınıf	1. Sınıf	30	19,5
	2. Sınıf	32	19,5
	3. Sınıf	180	51
	4. Sınıf	70	21
	Toplam	312	100
Üniversite	1.Sabahattin Zaim Üniversitesi(İZÜ)	160	51
	2.Özyeğin Üniversitesi(ÖZÜ)	152	49
	Toplam	312	100

Tablo 1'deki verilere göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 312 öğrencinin 171'i (%54.8) kız, 141'i ise (%45.2) erkek öğrencidir. Öğrencilerin 40'ı (%12.5) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 40'ı (%12.5) İç Mimarlık, 40'ı (%12.5) Türkçe Öğretmenliği, 40'ı (%12.5) Okul Öncesi Öğretmenliği, 30'u (% 9) Bilgisayar Mühendisliği, 32'si (% 9) Elektrik ve Elektronik Mühendisliği, 30'u (% 9) Psikoloji, 30'u (% 9) Uluslararası Ticaret-İşletme ve 30'u (% 9) Hava Yönetimi bölümlerinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 30'u (% 19.5) birinci, 32'si (% 19.5) ikinci, 180'i (% 51) üçüncü ve 70'i (% 21) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Çalışma grubu öğrencilerinin 160'ı (%51) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde öğrenim görürken, 152'si (% 49) Özyeğin Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 44 maddeden oluşan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ve ayrıca öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için ise demografik bilgilerden oluşan bir form kullanılmıştır. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için araştırmanın yapıldığı döneme kadar almış oldukları derslerden elde ettikleri akademik not ortalamaları referans olarak alınmıştır.

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 44 maddeden oluşan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracının değerlendirilmesi, "bana tamamen uyuyor" ve "bana hiç uymuyor" uçları arasında belirlenen 7 dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutunda ölçme aracı bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki ölçekten; motivasyonel inançlar boyutunda öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. Bilişsel stratejiler boyutunda tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçen ölçme aracı, öz-düzenleme boyutunda planlama, izleme, gözden geçirme gibi biliş üstü stratejiler ile çaba yönetimi stratejilerini içermektedir. Motivasyonel inançlar boyutunun öz-yeterlik ölçeğinde sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen ölçme aracı, içsel değer ölçeğinde içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini; sınav kaygısı ölçeğinde ise sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlanması çalışmasında alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerlerinin öz-düzenleme ölçeğinde. 84; öz-yeterlik ölçeğinde. 92; içsel değer ölçeğinde. 88 ve sınav kaygısı ölçeğinde. 81 olduğu tespit edilmiştir (Üredi ve Üredi 2005). Öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, bu çalışmada matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır.

Tablo.2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Faktör Yapısı (Pintrinch ve De Groot, 1990)

Boyutlar	Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı
Öz-düzenleme Stratejileri	Bilişsel Strateji	7, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 34, 36, 39, 41, 42, 44	13
	Öz-düzenleme	27, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 40, 43	9
Motivasyonel İnançlar	Öz-yeterlik	2, 6, 9, 11, 16, 18, 19, 21, 32	9
	İçsel Değer	1, 4, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 17	9
	Sınav Kaygısı	3, 12, 20, 22	4
Genel Toplam			44

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Tablo'da görüldüğü gibi özgün ölçek 44 maddeden oluşmaktadır. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca, Öz-düzenleme Stratejileri, altında Bilişsel Strateji ve Öz-düzenleme stratejileri olarak tanımlanmış düzenleme alt boyutları; Motivasyonel İnançların altında ise Özyeterlik, İçsel Değer ve Sınav Kaygısı alt boyutları bulunmaktadır. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'ndeki maddelerin 21 tanesi öz-düzenleme, 22 maddesi Motivasyonel İnançlar boyutları ile ilgilidir. Ölçme aracının değerlendirilmesi, "bana tamamen uyuyor" ve "bana hiç uymuyor" uçları arasında belirlenen 7 dereceye göre gerçekleştirilmiştir

Ölçeğin değerlendirilmesinde her bir alt boyut için alınan toplam puan, öğrencinin o alt boyuta yönelik Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler derecesini oluşturmaktadır. Ayrıca ölçeğin değerlendirilmesi birleştirilmiş iki boyuta göre de yapılabilmektedir. Buna göre, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, bilişsel strateji ve öz-düzenleme alt boyutlarındaki toplam puan ortalaması ve öğrencilerin motivasyonel inançların alt boyutunda bulunan öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısındaki toplam puan ortalaması ile ölçülebilmektedir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla bütün katılımcıların puanlarına göre normal dağılımı incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre verinin normal dağıldığına karar kılınmıştır. Ayrıca dal yaprak grafiğine ve histogram grafiğine bakıldığında da verinin normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Levene testi ile de verilerin homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve elde edilen verilerle normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin yapı geçerliği kapsamında alt boyutlarının birbirleriyle ve akademik başarı ile tutarlı olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Ayrıca, güvenirlik kapsamında madde toplam korelasyon katsayısı ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin motivasyonel stratejiler düzeylerinin sınıfa ve bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejilerini belirlemek amacıyla elde edilen bulgulara ve onlarla ilgili yorumlarayer verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerden elde edilen puanlar, araştırmanın değişkenlerine göre incelenerek minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Araştırmanın değişkenlerine ait minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablolarla verilmiştir.

Tablo 3: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler ölçeği puanlarına göre betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Mean	S.S	S.H	Varyans
Bilişsel Strateji	312	13.00	89.00	61,67	,815	14,40	207,52
Öz-düzenleme	311	9.00	63.00	39,99	,52	9,25	85,58
Öz-düzenleme Stratejileri	311	22.00	147.00	101,63	1,26	22,26	495,56
Öz-yeterlik	312	9.00	63.00	42,02	,59	10,50	110,28
İçsel Değer	312	9.00	63.00	42,96	,62	11,09	123,04
Sınav Kaygısı	312	4.00	28.00	15,16	,28	5,04	25,47
Motivasyonel İnançlar	312	22.00	143.00	100,15	1,30	22,96	527,52
Toplam(N)	312						

Tablo 3'de görüldüğü gibi, ölçekten elde edilen puanlar her bir öğrenci için toplanmış ve toplam puanların ortalaması alınmıştır. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin(MSÖ) Öz-düzenleme Stratejileri boyutunun Bilişsel Strateji alt boyutundan elde edilen en düşük puan 13, en yüksek ise 89'dur.Öz-düzenleme alt boyutunun puan aralığı 9 ile 63 puan aralığı arasındadır. Öz-düzenleme Stratejileri boyutundan elde edilen toplam puan incelendiğinde ise puanların 22 ile 175 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri boyutunda elde ettikleri puanların(X =101.63) her bir alt boyut için Bilişsel Strateji (X=61.67), Öz-düzenleme (X=39.99), ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin(MSÖ) Motivasyonel İnançlar boyutunun Öz-yeterlik alt boyutundan elde edilen en düşük puan 9, en yüksek ise 63'tür.İçsel Değer alt boyutunun puan aralığı aynı şekilde 9 ile 63 puan aralığı ve Sınav Kaygısı alt boyutunun puan aralığı 4 ile 28 arasındadır. Motivasyonel İnançlar boyutundan elde edilen toplam puan incelendiğinde ise puanların 22 ile 143 aralığında değiştiği görülmektedir. Motivasyonel İnançlar boyutunda elde ettikleri puanların (X=100.15) her bir alt boyut için Öz-yeterlik (X=42.02), İçsel Değer (X=42.96) ve Sınav Kaygısı (X=15.16) ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejilerinin yüksek eğilimde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4:Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler ile akademik ortalama puanları arasında-ki ilişki

	Bilişsel Strateji	Öz-düzenleme	Öz-Düzenleme Stratejileri	Özyeterlik	İçsel Değer	Sınav Kaygısı	Motivasyonel İnanç	Ort.
p	1	.75**	.96**	.76**	.77**	.36**	.80**	-,00
Bilişsel Strateji-r		.00	.00	.00	.00	.00	.00	,88
N	312	311	311	312	312	312	312	312
p	.75**	1	.90**	.62**	.58**	.43**	.66**	-,03
Öz-düzenleme-r	.00		,00	,00	,00	,00	,00	,49
N	311	311	311	311	311	311	311	311
p	.96**	.90**	1	.75**	.74**	.41**	.79**	-,02
Öz-düzenleme Strt.-r	.00	,00		,00	,00	,00	,00	,72

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

N	311	311	311	311	311	311	311	311
p	.76**	.62**	.75**	1	.85**	.32**	.94**	,09
Özyeterlik-r	.00	,00	,00		,00	,00	,00	,09
N	312	311	311	312	312	312	312	312
p	.77**	.58**	.74**	.85**	1	.31**	.94**	,06
İçsel Değer-r	.00	,00	,00	,00		,00	,00	,26
N	312	311	311	312	312	312	312	312
p	.36**	.43**	.41**	.32**	.31**	1	.52**	-,04
Sınav Kaygısı-r	.00	,00	,00	,00	,00		,00	,48
N	312	311	311	312	312	312	312	312
p	.80**	.66**	.79**	.94**	.94**	.52**	1	,06
Motivasyon İnanç- r	.00	,00	,00	,00	,00	,00		,25
N	312	311	311	312	312	312	312	312
p	-,08	-,03	-,02	,09	,06	-,04	,06	1
Ortalama- r	,88	,49	,72	,09	,26	,48	,25	
N	312	311	311	312	312	312	312	312

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 4 incelendiğinde, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler ölçeğinin tüm alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler (r=.00 ve p<.01) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, ölçeğin herhangi bir alt boyutundan elde edilen puanlar arttıkça diğer alt boyutlardan elde edilen puanlar da artmaktadır. Ayrıca, ölçeğin tüm alt boyutları ile öğrencilerin akademik ortalama puanları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler (r=.00 ve p<.01) olduğu görülmektedir. Ölçeğin herhangi bir alt boyutundan elde edilen puanlar arttıkça öğrencilerin akademik ortalama puanlarının da arttığı görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyet farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

MSÖ/Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Mean	SD	df	t	p
Bilişsel Strateji	Kız	172	62,1105	15,05912	1,14825	-,591	,555
	Erkek	140	61,1500	13,59482	1,14897	-,585	,559
Öz-düzenleme	Kız	171	40,4327	9,45453	,72301	-,930	,353
	Erkek	140	39,4571	9,00150	,76077	-,925	,356
Öz-düzenleme Stratejileri	Kız	171	102,4854	23,14872	1,77023	-,746	,456
	Erkek	140	100,6071	21,16353	1,78864	-,740	,460
Öz-yeterlik	Kız	172	41,7384	10,69274	,81531	,537	,592
	Erkek	140	42,3786	10,28897	,86958	,535	,593
İçsel Değer	Kız	172	43,2791	11,45717	,87360	-,564	,573
	Erkek	140	42,5714	10,65492	,90050	-,560	,576
Sınav Kaygısı	Kız	172	15,4477	5,16314	,39369	-1,084	,279
	Erkek	140	14,8286	4,89890	,41403	-1,078	,282
Motivasyonel İnançlar	Kız	172	100,4651	23,89852	1,82224	-,265	,791
	Erkek	140	99,7786	21,84974	1,84664	-,262	,793
Ortalama Puan	Kız	140	251,5143	61,54620	5,20160	-1,906	,058
	Erkek	172	264,7674	60,48849	4,61220	-1,910	,057

* .05 düzeyinde anlamlı fark

** .01 düzeyinde anlamlı fark

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Tablo 5'de çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri cinsiyet farklılığına ilişkin t testi ve standart sapma puanları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde, kız öğrencilerin bilinçli Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler ölçeğinin tüm alt boyut puanlarının ortalamaları ile erkek öğrencilerin ölçek puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 6: Öğrenim Görülen Bölümlere ilişkin ANOVA testi sonuçları

MSÖ/Alt Boyutlar	Sınıf	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
Bilişsel Strateji	Gruplararası	1037,419	3	345,806	1,677	,172
	Gruplariçi	63502,530	308	206,177		
	Toplam	64539,949	311			
Özdüzenleme	Gruplararası	489,336	3	163,112	1,923	,126
	Gruplariçi	26042,651	307	84,829		
	Toplam	26531,987	310			
Özdüzenleme Stratejileri	Gruplararası	2865,463	3	955,154	1,945	,122
	Gruplariçi	150760,203	307	491,076		
	Toplam	153625,666	310			
Özyeterlik	Gruplararası	532,439	3	177,480	1,619	,185
	Gruplariçi	33765,356	308	109,628		
	Toplam	34297,795	311			
İçsel Değer	Gruplararası	1008,236	3	336,079	2,778	,041
	Gruplariçi	37257,302	308	120,965		
	Toplam	38265,538	311			
Sınav Kaygısı	Gruplararası	70,019	3	23,340	,915	,434
	Gruplariçi	7853,978	308	25,500		
	Toplam	7923,997	311			
Motivasyonel İnançlar	Gruplararası	3330,541	3	1110,180	2,127	,097
	Gruplariçi	160730,763	308	521,853		
	Toplam	164061,304	311			

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 6'da öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere bakıldığında öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler toplam puanlarında, alt boyut puanlarında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, bulgular incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğin *motivasyonel inançlar* boyutunun *İçsel Değer* alt boyutunda öğrenim gördüğü bölümlerin etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Tablo 7: Öğrenim Görülen Sınıflara ilişkin ANOVA testi sonuçları

MSÖ/Alt Boyutlar	Sınıf	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
Bilişsel Strateji	Gruplararası	1037,41	3	345,80	1,67	,17
	Gruplariçi	63502,53	308	206,17		
	Toplam	64539,94	311			
Özdüzenleme	Gruplararası	489,33	3	163,11	1,92	,12
	Gruplariçi	26042,65	307	84,82		
	Toplam	26531,98	310			
Özdüzenleme Stratejileri	Gruplararası	2865,46	3	955,15	1,94	,12
	Gruplariçi	150760,20	307	491,07		
	Toplam	153625,66	310			
Özyeterlik	Gruplararası	532,43	3	177,48	1,61	,18
	Gruplariçi	33765,35	308	109,62		
	Toplam	34297,79	311			
İçsel Değer	Gruplararası	1008,23	3	336,07	2,77	,04
	Gruplariçi	37257,30	308	120,96		
	Toplam	38265,53	311			
Sınav Kaygısı	Gruplararası	70,01	3	23,34	,91	,43
	Gruplariçi	7853,97	308	25,50		
	Toplam	7923,99	311			
Motivasyonel İnançlar	Gruplararası	3330,54	3	1110,18	2,12	,09
	Gruplariçi	160730,76	308	521,85		
	Toplam	164061,30	311			

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 7'de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin başarı odaklı motivasyon toplam puanlarında ve alt boyut puanlarında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğin *motivasyonel inançlar* boyutunun *İçsel Değer* alt boyutunda öğrenim gördüğü sınıfların etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular, alan yazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılmış ve gelecekteki araştırmacılara benzer araştırmalarda kullanılabilecek öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma iki özel yükseköğretim kurumunda eğitimine devam eden üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin(MSÖ) Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar boyutlarından ve alt boyutlarından elde edilen puanlara göre, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejilerinin yüksek eğilimde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrenmeye ilşkin

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

motivasyonel stratejileri yüksek çıkan Üredi ve Üredi'nin (2005) çalışmasıyla örtüşüyor. Buna karşın Arsal (2010) tarafından Pintrich'in öz-düzenleme modeli temel alınarak yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu arasında dışsal motivasyon, inanç kontrolü, özyeterlik, sınav kaygısı ve çabaya yönelik anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Fakat içsel motivasyon ve görev değeriyle ilgili anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Ayrıca, ölçeğin tüm alt boyutları ile öğrencilerin akademik ortalama puanları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ölçeğin herhangi bir alt boyutundan elde edilen puanlar arttıkça öğrencilerin akademik ortalama puanlarının da arttığı görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar akademik düzeyde başarılı olan öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha çok öz-düzenleme stratejisi kullandığını ve aynı zamanda öğretmenlerinden daha çok yardım talep ettiğini ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler, bir sınavda ne derecede başarılı olduklarının daha çok bilincindedirler (Zimmerman and Martinez-Pons, 1986; 1988, Pape & Wang, 2003; Akt. Chuan, 2004).Yine Camahalan (2006), Schloemer ve Brenan, (2006) çalışmalarında, öz-düzenleme ve motivasyonel inançların öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Tekbıyık, Camadan ve Gulay(2013) tarafından yapılan çalışmadaöğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Kuyumcu Vardar ve Arsal (2014) tarafından yürütülen araştırma sonucuna paralel bir şekilde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada kız öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler ölçeğinin tüm alt boyut puanlarının ortalamaları ile erkek öğrencilerin ölçek puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırmaya elde edilen benzer sonuçları destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Batumlu ve Erden, 2007; Ertekin, 2006; Hong-Nam ve Leavell, 2006; Tabanlıoğlu, 2003). Araştırma verilerinden, öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğin motivasyonel inançlar boyutunun içsel değer alt boyutunda öğrenim gördüğü bölümlerin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç strateji kullanımını öğrenim görülen bölüme göre inceleyen bazı çalışmalar ile (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011; Buluş, 2006) paralellik göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin motivasyonel inançlar boyutunun içsel değer alt boyutunda öğrenim gördüğü sınıfların etkisinin olduğu tespit edilmiştir Buna karşın Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) çalışmalarında, akademik motivasyon düzeyinin sınıf değişkenine göre 1. ve 4.sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine farklılaştığı görülmüştür

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin motivasyonel öğrenme stratejilerinin yüksek eğilimde olduğu ve bu stratejileri kullanmanın akademik başarıya olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin motivasyonel inançlar boyutunun içsel değer alt boyutunda öğrenim gördüğü sınıfların ve bölümlerin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyet ortalamalarına gore farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmacılar farklı katılımcılarla ve farklı örneklemlerle cinsiyet değişkeni hakkında farklı sonuçlara ulaşabilir. Bu araştırma daha farklı öğretim kademelerini dâhil edecek biçimde daha büyük örneklem gruplarıyla yenilenebilir. Motivasyonel inanç ve özdüzenleme becerileri ile ilgili eğitim verilerek, bu tür bir eğitimin etkililiği test edilebilir. Araştırma modeli olan nicel araştırmadan başka görüşme yapılarak karma bir araştırma ya da yarı deneysel çalışmalar da yapılabilir.

Eğitimcilere Öneriler

Motivasyonel öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmelerive eğitim durumlarının bu becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin öğrencinin motivasyonel öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinin farkında olması, sınıfta oluşturacakları öğretim hizmetinin niteliğini arttıracaktır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde daha çok derse yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin genel motivasyonel inançlar ve öz-düzenleme becerileri ile ilgili çok araştırma bulunmadığından bu konuda yapılacak çalışmalar önem kazanmaktadır. Akademik başarı ile öğrenmeye ilişkin motivasyonel strateji kullanımı arasında doğrusal bir ilişki bulunması konunun önemini arttırmaktadır. Öğretim tasarımı yapılırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları düşünülmeli ve bu amaca hizmet edecek etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Bilginin öğrenciler tarafından pasif bir şekilde alınması yerine aktif bir şekilde alınmasının öğretim yöntemlerinde dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin öğretim elemanlarından yardım almasının yanında, akran destekli öğrenmeye önem verilerek, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere ders içi ve ders dışı projelerde öğrenme konusunda yardımcı olması özendirilmelidir. Üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri derslerle desteklenmesi, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırma ödevleri ve projelere daha sık yer verilmesi öğrencilerin motivasyonel inançlarını sürekli canlı kılmak için seminer, kurs, sempozyum vb. etkinliklerin yanısıra rehberlik hizmetlerine yer verilmesi öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

KAYNAKLAR

Acat, M.B., Dereli, E. (2012). Preschool teaching students' prediction of decision making strategies and academic achievement on learning motivations. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 12(4), 2670-2678.

Alcı, B.ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve bilişüstü becerileri cinsiyete sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16(1).

Alemdağ C., Öncü E. ve Yılmaz A.K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz Yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi,* 25(1): 23-35.

Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *InternationalJournal of Environmental & Science Education,* 5(1), 85-103.

Batumlu, D. Z.,& Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yildiz Technical University School of foreign languages preparatory students. *Theory and Practice in Education,* 3(1), 24-38.

Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology,* 83, 484-501.

Bembenutty, H., White, M. C., Velez, M. R. (2015). *Developing Self-Regulation of Learning and Teaching Skills among Teacher Candidates*. New York: Springer.

Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series.* 10:1-27.

Bozanoğlu İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(2), 83-98.

Bozanoğlu İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-

Buluş, M. (2006). Assessment of thinking styles inventory, academic achievement and student teachers' characteristics. *Eğitim ve Bilim,* 139, 35-48.

Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim,* 36(161), 186-198.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (Genişletilmiş*19. Baskı). Pegem Akademi, Ankara

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Camahalan F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected SoutheastAsian Children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-205.

Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Chye, S., Walker, R.A., ve Smith, I. (1997). Self regulated learning in tertiary students: the role of culture and self efficacy on strategy use and academic achievement. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Retrieved March 12, 2003 from.

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review,* 6(1), 1–16.

Chuan, W. (2004). Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning english as asecond language. The Ohio State University, Unpublished Doctoral Thesis, Columbus, Ohio.

Carver, C. S., Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. M.Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (ed.), *Handbook of Self-Regulation,* s.41-85. London, Academic Press.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th edition)*. USA, Sage publications.

Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students`into mathematics lesson. *An International Journal Social Sciences and Humanities,* 28, 152-159.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Forster, J. & Jostmann, N. B. (2012). What is automatic self-regulation? *Zeitschrift fur Psychologie,* 220(3), 147-156.

Ergene T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 36(160), 320-330.

Ertekin, Z. S. (2006). *A study on the correlation between the learning strategies of the 4th and 5th graders and those in the textbook.* Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül University, Educational Sciences Institute, İzmir.

Forster, J. & Jostmann, N. B. (2012). What is automatic self-regulation? Zeitschrift fur Psychologie, 220(3), 147-156.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner& R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* içinde (s. 63-84). New York: Macmillan.

Hancock DR. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research,* 94(5), 284-290.

Hong-Nam, K.,& Leavell, A. G. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students. *Asia Pacific Education Review,* 8(1), 71-88.

Horzum, M.B., Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 140-154.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Hoyle, R. H. (2000). Confirmatory Factor Analysis. H. E. A. Tinsley & S. D. Brown Eds.). *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling* (s.465-497). New York: Academic Press.

Lent, R. W., Brown, S. D., Gover, M. R., & Nijjer, S. K. (1996). Cognitive assessment of the sources of mathematics self-efficacy: A thought-listing analysis. *Journal of Career Assessment,* 4, 33-46.

Lens, W. And Vansteenkiste, M. (2007). Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 141-168). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Haşlaman, T., Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme Stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 110-12.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, H., Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. e-Journal of New World Sciences Academy, 7(4), 983-1003.

Kuyumcu Vardar, A. ve Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizceBaşarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.

Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 175-181.

Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development.* 49(2), 93-103.

Malpass, J.R., O'Neil, J., Harold, F. ve Hocevar, D. (1999). Self regulation, goal orientation, self efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review,* 21(4), 281-290.

Pape, S. J.,& Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science,* 31(6), 419-449.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Pschology,* 82, 33-40.

Pintrich, P.R., ve Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mc Keachie, W. J, (1991). *A manual fort he use of the motivated strategies for learning.* Michigan: School of education building, The university of Michigan. (ERIC Document Peproduction Service No. ED338122).

Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational and Psychological Measurement,* 53(3),801-813.

Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 92-104.

Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 54–67.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Sağırlı, M. Ö, Çiltaş, A., Azapağası, E., Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi,*18(2), 587-596.

Sassenberg, K., & Fehr. J. (2012). Contextualizing self-control and self-regulation. *Zeitschrift fur Psychologie,* 220(3), 145-146.

Soung Youn, K. (2001). Investigating the relationship between motivational factor and self regulatory strategies in the knowledge construct process. Retrieved March 12, 2003, from <http://www.icce.2001.org/cd/pdf /poster3/KR019.pdf>.

Schloemer, P.,& Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business,* 82(2), 81-87.

Steel, P., ve Konig, C. J. (2006). *Integrating Theories of Motivation. Academy of Management Review, 31*, 889-913. http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462.

Şahin, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy,* 5(3), 1370-1381.

Ünal Karagüven MH. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(4), 2599-2620.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students.* Unpublished master's thesis, METU, Social Sciences Institute: Ankara

Tekbıyık, A., Camadan, F. ve Gülay A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak özdüzenleyici öğrenme stratejileri, Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literatureand History of Turkish or Turkic* Volume 8/3, Winter 2013, p. 567-582.

Vohs, K. D., Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: an introduction. K. D. Vohs, R. F. Baumeister (ed.), Handbook of Self-Regulation: *Research, Theory and Applications,* s. 1-12. New York: The Guilford Press.

Weiner B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review,* 92(4), 548-573.

Weiner B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Student Motivation,* 17-30.

Winne, P. H., & Marx, R. W. (1989). *A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks.* In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education içinde (s. 223-257). San Diego: Academic Press.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical* perspectives içinde (s. 153-190). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Yakar, Z., Can, B., Besler, H. (2013). Does the teaching program effect on pre-service teachers'self-regulation? *International Journal of Academic Research,* 5(3), 93-101

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

Yaşar, Ş. (2006). Öğrenme ve öğretme sürecinin kuramsal temelleri. M. Gültekin (ed), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 5(1), 277-291.

Young, S. H., ve Vrongistinos, K. (2002). In-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology,* 29(3), 147-154.

Yumusak, N., Sungur, S., ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish high school students'biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation,* 13(1), 53 – 69.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining 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. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Developing a structured interview for assessing student use of self-regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature, *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC),* Virginia Commonwealth University.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

University Students' Motivational Strategies Related to Learning

EXTENDED ABSTRACT

It is accepted that the individual differences of students are extremely important inthe learning process. Apart from individual differences, it is suggested that affective factors such as self-regulation and motivation skills have important effects on the learning process. It is emphasized that these factors, which directly or indirectly affect the learning of the individual, have the power to influence learning positively or negatively. When the literature is examined, the fundamental reason for this research is that the university students who attend various higher curriculum have not been able to reach a level of self-regulation ability, whose elements in higher curriculum support this skill or prevent its development. This study aims to measure the self-regulation strategies and motivational beliefs of university students who continue their education in two private universities. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the motivational strategies levels of university students?

2. Is there a relationship between university students' motivational strategies and their academic achievement?

3. Are motivational strategy levels of university students differentiated according to gender, class, department and academic average?

In this study, the above-mentioned factors were considered and self-regulation strategies and motivational beliefs of university students were examined in terms of gender, class, department and academic average variables. The study group of this research is composed of 312 university students from different departments including Psychological Counseling and Guidance (PDR), Interior Architecture, Turkish Language Teaching, Preschool Education, Computer Engineering, Electrical-Electronics Engineering, Psychology, International Trade-Business Administration and Air Management departments of university students who continue their education at Özyeğin University and Sabahattin Zaim University in Istanbul in 2017/2018 academic year. As a data collection tool "Motivational Strategies Scale for Learning was used. As a research design descriptive survey model was used in this study. The data obtained in this study was analyzed via "SPSS" statistical programme. Normal distribution was examined through coefficiency, kurtosis, histogram graphics. Besides, the Levene test was used to check the homogenous distribution of the data, and the normal distribution of the data was seen. The analysis of Pearson correlation was applied to define the construct validity of "Motivational Strategies Scale for Learning Scale and its sub-scales. In addition, co-efficient Cronbach's alpha and the item correlation coefficient were calculated for the reliability. In this study, independent sample t-test analysis was used to determine whether self-regulation strategies and motivational beliefs of university students differ according to their gender. On the other hand, one-way analysis of variance (ANOVA) technique was used to determine whether students' motivational strategies vary according to class and department.

According to the scores of the Motivational Strategies for Learning Scale (MSLS) Self-Regulating Strategies and Motivational Beliefs dimensions and sub-dimensions, it was determined that the students' motivational strategies related to learning were in high tendency. In addition to that it was also seen that there was a positive significant correlation between sub-scales and university students' academic achievement. There was no significant difference between the students' motivational strategies for learning and the gender variable. From the research data, it was determined that the motivational strategies related to learning were influenced by the departments where the motivational

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300

belief dimension of the scale was studied in the internal value sub-dimension. In addition, it was determined that the scale of the motivational beliefs of the scale was influenced by the classes in which the students studied, can be designed, developed and implemented. The findings of the study revealed that the motivational learning strategies of the university students are high and the use of these strategies has a positive effect on academic achievement. In addition, it has been determined that the motivational beliefs dimension of the learning motivational strategies scale has an effect on the internal value sub-dimension of the classes and departments. However, it is seen that the level of students' use of strategies does not differ according to their gender averages. Researchers may reach different conclusions about the gender variable with different participants and different samples. This research can be renewed with larger sample groups including different teaching levels. By giving training on motivational belief and self-regulation skills, the effectiveness of such training can be tested. In addition to the quantitative research which is the research model, a mixed research or quasi-experimental studies can be conducted. In the design of instructional design, self-regulation strategies and motivational beliefs of university students should be considered and individual activities should be considered. In addition to getting help from the instructors, it should be taken into consideration in the teaching methods of taking active information instead of being passively taken by the students. It should be encouraged that successful students should be assisted in learning in-class and extra-curricular projects by giving importance to peer-assisted learning. Supporting the university students with the courses they can develop their self-regulation skills, giving research assignments and projects more frequently to improve students' self-regulation skills, seminars, courses, symposiums etc. Including a myriad of different activities as well as guidance services may allow the development of self-regulation skills.

This document downloaded from 94.54.16.24 [2 times] Ankara / Turkey on Fri, 03 Apr 2020 11:48:14 +0300